



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



SAMARA QUEIROZ DO NASCIMENTO FLORÊNCIO

CONFIGURAÇÕES DOCENTES: BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÃO PESSOA/PB

2021

SAMARA QUEIROZ DO NASCIMENTO FLORÊNCIO

**CONFIGURAÇÕES DOCENTES: BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB como requisito parcial à obtenção do título de doutorado.

Orientador: Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva

JOÃO PESSOA/PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F632c Florêncio, Samara Queiroz do Nascimento.

Configurações docentes : bem-estar na docência em
Educação Física / Samara Queiroz do Nascimento
Florêncio. - João Pessoa, 2021.
208 f. : il.

Orientação: Pierre Normando Gomes-da-Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCS.

1. Educação Física. 2. Ensino. 3. Saúde - Docentes. 4.
Bem-estar. I. Gomes-da-Silva, Pierre Normando. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 613.71(043)

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE-UFPB
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Tese **Configurações docentes: Bem-estar na docência em educação física.**

Elaborada por **Samara Queiroz do Nascimento Florêncio**

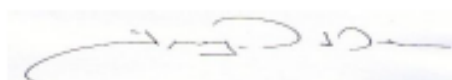
Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA** na Área de Concentração: Cultura, educação e movimento humano.

João Pessoa, 27 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



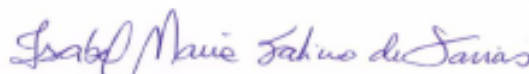
Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva
(UFPB) - Presidente da Sessão



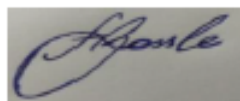
Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha
(UFPB) - Membro Interno



Prof. Dra. Livia Tenório Brasileiro
(UPE) – Membro Interno



Prof. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
(UECE) – Membro Externo



Prof. Dr. Fabiano Bossle
(UFRGS) – Membro Externo

Aos meus filhos *Samuel* e *Sabrina*, que
cuidam e preenchem o meu coração com
um amor incondicional.

A *Mainha*, *Socorro Nascimento*, meu
símbolo de mulher guerreira Nordestina
de coração alegre, que me ama com o
amor mais lindo.

Aos meus irmãos *Sayonara*, *Laerte* e *Sávio*,
cujo meu amor é ao Infinito e Além.

Ao meu esposo *Isnaldo Júnior*, a quem
amo e partilho a vida.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Nesta situação de movimento, que é a construção da tese que se apresenta aqui, se encontram muitos, dos quais foram imprescindíveis neste processo de configuração. Como toda situação se dá no encontro, não posso tomar como MINHA essa construção, mas como uma elaboração que compilei ao encontrar-me com muitos, nas mais diversas formas. A cada encontro uma nova ideia, uma nova palavra, uma nova reflexão, um novo olhar, uma nova motivação, um novo incentivo, um novo sentimento, uma nova pesquisadora, um novo trabalho configurado. Aos que encontrei ao longo do caminho presto minha GRATIDÃO.

A Deus, que por algum motivo me permitiu chegar até aqui, e por me presentear com este momento lindo, e mais ainda por me permitir enxergar a beleza do viver, em sua riqueza de detalhes;

A minha família, por todo o incentivo, paciência, acolhimento e por me amarem do jeitinho que eu sou;

Especialmente aos meus filhos *Samuel* e *Sabrina*, por me darem diariamente uma dose de ânimo e perseverar nessa busca;

Ao meu esposo *Isnaldo Júnior*, por não largar a minha mão em nenhum minuto durante todo esse período;

A minha Mainha *Socorro*, por acreditar em mim e por me encher de mimos;

A minha irmã *Sayonara*, que sempre fez questão de dizer o quanto eu sou capaz;

Ao meu irmão *Laerte*, por seu jeito singular de me fazer sorrir;

Ao meu orientador Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, mais uma vez, pela oportunidade de continuar aprendendo nesse universo da Escola Brincante, e pela paciência em me conduzir nos momentos que estive perdida, por ter sido um grande incentivador em minha trajetória acadêmica.

Aos meus companheiros e amigos da Escola Brincante, Josiane, Danielle, Rodrigo, Leys, com os quais venho dividindo as angústias e as maravilhas de fazer parte de uma pós-graduação. Somos guerreiros e vitoriosos! Obrigada pela jornada partilhada.

Aos demais colegas do PAPGEF, em especial ao meu professor, e hoje amigo, José Damião, feliz em poder vivenciar esse momento juntos.

À minha banca, muito especial, docentes que se disponibilizaram e se tornaram colaboradores fundamentais nessa construção, Isabel Farias, Livia Brasileiro, Fabiano Bossle, e Iraquitan Caminha, cujas contribuições foram inspiradoras.

A todos que fazem o Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, e aos docentes que se dedicaram a essa etapa de nossa formação;

Agradecimento especial ao secretário Ricardo Melo, por seu carisma imenso, sem falar da competência, agilidade e boa vontade em nos ajudar;

Aos professores colaboradores desta pesquisa, que me receberam com muito carinho e me permitiram adentrar em suas histórias de vida, assim como me deram todo apoio durante meu período de coleta. Também aos alunos que me aceitaram com muita leveza.

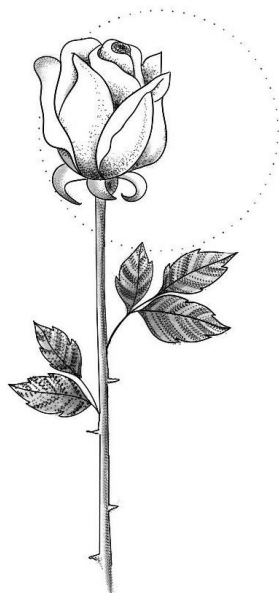
A professora Rejane Maria, que deu um toque especial ao texto, ao cuidar com muito zelo das correções ortográficas.

Aos meus amigos e amigas, que se fizeram presentes me incentivando e me proporcionando momentos de descontração, com telefonemas, e-mails e mensagens de carinho;

E a todos que por aqui se aventurarem, nessa construção que se inicia com o nosso olhar, e que se expandirá com o olhar de cada um e cada uma.

Muito obrigada.

Os dias estão diferentes, muitos lutos vivemos, escutamos o choro em coro, muita dor exalada nesse tempo presente. Quão árduo foi seguir esse caminho turvo e chegar até aqui, quantas lágrimas presenciamos, quantos de nós tivemos que ver partir. A todos que se foram gostaria de prestar minha homenagem, e dizer que não os esqueci. Expresso também os meus sentimentos aqueles com quem compartilho esta dor. Sabemos que o tempo irá passar, mas o presente vivido deixará cicatrizes. Que tenhamos fé e bom ânimo, para que possamos construir um futuro no qual os corações voltem a sorrir.



In memoriam as vítimas da COVID-19.

“É o acolhimento que permite a existência. Numa de suas parábolas, Jesus fala do camponês lançando sementes ao solo. Algumas caem nas pedras e são comidas pelas aves, outras caem num solo árido e resistem por pouco tempo. Mas há aquelas que encontram boa terra e crescem vigorosas. Assim também nós precisamos de um solo acolhedor para nos desenvolver. Nosso solo acolhedor é o amor”.

(Humberto Maturana)

[...]E a vida é curta então

Ame sua vida

E seja feliz

E mantenha sempre

um sorriso no rosto

Aquele seu sorriso

Viva a vida pra você

E antes de falar, escute

Antes de escrever, pense

Antes de gastar, ganhe

Antes de orar, perdoe

Antes de magoar, sinta

Antes de odiar, ame

Antes de desistir, tente, tente

Antes de morrer

Antes de falar, **escute**

Antes de escrever, **pense**

Antes de gastar, **ganhe**

Antes de orar, **perdoe**

Antes de magoar, **sinta**

Antes de odiar, **ame**

Antes de desistir, **tente, tente**

Antes de morrer

Viva,

viva a vida

viva a vida

Viva a vida!

(Felipe Duran,
música: Viva a vida)

RESUMO

Nossa pesquisa reconhece que o cenário educacional é desfavorável ao trabalho do professor e ao aumento do número de profissionais dessa área que adoecem, por isso a necessidade de ampliar as discussões sobre o bem-estar docente. Para abordar esse assunto, partimos da seguinte indagação: Quais relações podem ser estabelecidas entre os modos de praticar a docência e as experiências de bem-estar nas situações educativas? Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa foi de *desvelar as diferentes configurações do professor de Educação Física na situação educativa e suas relações com o bem-estar*. Ancoramos nosso olhar metodológico na fenomenologia existencial e evocamos como sujeitos da pesquisa três professores colaboradores de Educação Física que lecionam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB e 355 alunos em situação de aula. Para produção dos dados, utilizamos a técnica da observação não participante, além de um roteiro de observação, do caderno de campo, registros imagéticos (fotografia e filmagem das aulas), a narrativa autobiográfica e questionários com roteiro de questões abertas. Na busca por desvelar a atmosfera – a configuração docente na situação de movimento - recorreremos à Semiótica escritural da Pedagogia da Corporeidade, em sua esfera analítica. Nossas análises indicaram que uma ambiência de bem-estar é construída na interação coletiva dos docentes e dos alunos, do conhecimento abordado e do meio em que se vivencia o processo. Temos evidenciado que, embora não seja o docente o único responsável por promover bem-estar, sua corporeidade, observados pelas enunciações gestuais, posturais e espaciais, são influenciadores significativos na produção e promoção de zonas de bem-estar. As zonas de corporeidade em que mais se produziu bem-estar estiveram associadas a estados de configurações docentes mais incentivadores, primorosos, comunicativos, gestualmente dialógicos, amorosos, brincantes, alegres, cuidadosos, criativos e desbravadores confluindo para uma configuração docente salutar. Quanto menos envolvimento e modulações de bem-estar dos professores, menos interação e bem-estar foram percebidos nos alunos na zona comunicativa, e quanto mais envolvimento e suporte afetivo docente na zona de corporeidade, mais participação dos alunos e mais situações de movimento com configurações de bem-estar.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino. Saúde. Bem-estar.

ABSTRACT

In our research, it is recognized that the educational scenario is unfavorable to the work of the teacher and to the increase in the number of professionals in this area who become ill, which is why there is a need to expand discussions on teacher well-being. To address this issue, we start from the following question: What relationships can be established between the ways of practicing teaching and the experiences of well-being in educational settings? From this perspective, the objective of the research was to unveil the different configurations of the Physical Education teacher in the educational situation and his relationship with well-being. Therefore, we anchor our methodological look at existential phenomenology, and we evoke as research subjects three collaborating teachers of Physical Education who teach in Elementary School II of the Municipal Education system in João Pessoa-PB and 355 students inserted in a classroom setting. To produce the data, we used the non-participant observation technique, in addition to an observation script, a field notebook, some image records (photographs and video footage of the classes), the autobiographical narrative, and open-ended questions. In the search for unveiling the atmosphere – the teaching configuration in the movement situation – we resorted to PC's scriptural Semiotics, in its analytical sphere. Our analysis indicated that an environment of well-being is built in the collective interaction of teachers and students, also through the knowledge covered, and the environment in which the process is experienced. We have shown that, although the teacher is not the only one responsible for promoting well-being, his corporeality, observed by the gestural, postural, and spatial statements, are significant influencers in the production and promotion of well-being zones. The zones of corporeality in which well-being was most produced were associated with states of teacher configurations that were more encouraging, exquisite, communicative, dialogic in gestures, loving, playful, happy, caring, creative and pioneering, converging to a healthy teaching setting. The less involvement and modulations of teachers' well-being, the less interaction and well-being were perceived in students in the communicative zone, and the more involvement and affective teacher support in the corporeality zone, the more student participation and the more movement situations with settings of well-being.

Key words: Physical Education. Teaching. Health. Well-being.

RESUMEN

En nuestra investigación se reconoce que el panorama educativo es desfavorable al trabajo del docente y a la cantidad de profesionales de esta área que se enferman, de ahí la necesidad de ampliar las discusiones sobre el bienestar del docente. Para tratar este asunto, partimos de la siguiente pregunta: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las formas de practicar la docencia y las experiencias de bienestar en las situaciones educativas? Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación fue dar a conocer las diferentes configuraciones del profesor de Educación Física en la situación educativa y su relación con el bienestar. Por lo tanto, anclamos nuestra mirada metodológica en la fenomenología existencial y evocamos como sujetos de investigación a tres profesores colaboradores de Educación Física que actúan en la enseñanza secundaria del Sistema Municipal de Enseñanza de João Pessoa-PB y a 355 estudiantes en situación de clase. Para la producción de los datos, hemos usado la técnica de observación no participante, además de un guión de observación, un diario de campo, unos registros de imágenes (fotografías y grabación de las clases), la narrativa autobiográfica y cuestionarios con guión con preguntas abiertas. En la búsqueda de desvelar la atmósfera- la configuración docente en la situación de movimiento- hemos recurrido a la Semiótica escritural de la PC, en su ámbito analítico. Nuestros análisis han indicado que un ambiente de bienestar se construye en la interacción colectiva entre docentes y alumnos, también mediante el conocimiento abordado y el entorno en el que se experimenta el proceso. Hemos demostrado, si bien el docente no es el único responsable de fomentar el bienestar, su corporeidad, observada mediante los enunciados gestuales, posturales y espaciales influyen considerablemente en la producción y la promoción de zonas de bienestar. Las zonas de corporeidad en las que más se produjo bienestar estuvieron asociadas a estados de configuraciones docentes más alentadores, gentiles, comunicativos, gestualmente dialógicos, amables, juguetones, contentos, cuidadosos, creativos y conquistadores, convergiendo a una sana configuración. A menor involucramiento y modulaciones de bienestar de los profesores, menor interacción y bienestar se ha percibido en los estudiantes en la zona comunicativa, sin embargo, cuanto mayor el involucramiento y apoyo afectivo de los docentes en la zona de corporeidad, más participación de los estudiantes y más situación de movimiento con configuraciones de bienestar.

Palabras clave: Educación Física. Enseñanza. Salud. Bienestar.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Edição dos vídeos das SM educativas	73
Imagem 2 -	Professora Íris em SM-orientação-condução vivencial	74
Imagem 3 -	Professor Jacinto em SM-orientação-condução vivencial	74
Imagem 4 -	Professora Dália em SM-orientação-condução vivencial	75
Imagem 5 -	Prof ^a Dália em situação de feedback	121
Imagem 6 -	Prof ^a . Dália em situação de movimento de feedback com os alunos ...	122
Imagem 7 -	Prof ^a . Íris usando o microfone em aula	123
Imagem 8 -	Prof ^a . Íris usando o microfone em situação de aula	123
Imagem 9 -	Uso do implemento como modo comunicativo	126
Imagem 10 -	Uso do gesto na comunicação em SM	127
Imagem 11 -	Uso do gesto na comunicação em SM	127
Imagem 12 -	Comunicação na SM influenciadora de BES	128
Imagem 13 -	Controle do implemento na SM	130
Imagem 14 -	Controle do implemento na SM	131
Imagem 15 -	SM de comunicação gestual com toque	132
Imagem 16 -	SM de comunicação gestual com toque	132
Imagem 17 -	Comunicação gestual com toque	133
Imagem 18 -	Comunicação gestual com toque	133
Imagem 19 -	Prof ^a . Dália recebendo um abraço de um aluno	134
Imagem 20 -	Comunicação gestual na SM	135
Imagem 21 -	Comunicação gestual na SM	135
Imagem 22 -	Comunicação gestual e postural	136
Imagem 23 -	Comunicação gestual e postural	136
Imagem 24 -	Direcionamento do olhar ao comunicar-se com o aluno	137
Imagem 25 -	Direcionamento do olhar ao comunicar-se com o aluno	137
Imagem 26 -	Prof. Jacinto e os alunos sorrindo em decorrência da situação vivida..	146
Imagem 27 -	Prof. Jacinto e os alunos sorrindo em decorrência da situação vivida..	147
Imagem 28 -	Prof ^a Dália e alunos sorrindo em decorrência da situação vivida	148
Imagem 29 -	Prof ^a Dália e alunos sorrindo em decorrência da situação vivida	148
Imagem 30 -	Prof ^a . Dália jogando com os alunos	149
Imagem 31 -	Prof ^a . Dália jogando com os alunos	150
Imagem 32 -	Participação dos estagiários	153

Imagem 33 - Participação dos estagiários	154
Imagem 34 - Visita do aluno-atleta de goalball	155
Imagem 35 - Situação vivencial realizada em sala de aula	163
Imagem 36 - Situação vivencial realizada em sala de aula	164
Imagem 37 - Situação vivencial realizada em sala de aula	164
Imagem 38 - Situação vivencial realizada em sala de aula	165
Imagem 39 - Situação vivencial realizada em sala de aula	165
Imagem 40 - Exploração de diferentes espaços na escola	167
Imagem 41 - Exploração de diferentes espaços na escola	167
Imagem 42 - Exploração de diferentes espaços na escola	168
Imagem 43 - Exploração de diferentes espaços na escola	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Período de coleta dos dados	61
Quadro 2 -	Campos e códigos para análise da Situação de Movimento	64
Quadro 3 -	Campo Accional na Situação de Movimento Docente	65
Quadro 4 -	Campo Semântico na Situação de Movimento Docente	65
Quadro 5 -	Campo hermenêutico na Situação de Movimento Docente	66
Quadro 6 -	Descrição das coordenadas de ação dos professores aula a aula	67
Quadro 7 -	Mapeamento das situações educativas do fazer docente	70
Quadro 8 -	Identificação das SM no contexto das SM-vivenciais exploradas	73
Quadro 9 -	Identificação do padrão de ações escolhidas pelos professores – modulação	78
Quadro 10 -	Enunciações das narrativas autobiográficas	79
Quadro 11 -	Análise dos questionários dos alunos	81
Quadro 12 -	análise dos questionários dos alunos com base nas ecologias do ensinar	82
Quadro 13 -	Associação das modelagens e modulações com os indicadores de Bem-estar subjetivo	84
Quadro 14 -	Quadro de identificação dos professores	95
Quadro 15 -	Orientação-condução vivencial	157

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Diagrama semiose genuína da pedagogia da corporeidade	40
Diagrama 2	Dez classes de planos da pedagogia da corporeidade	41
Diagrama 3	Conceito de configurações	47
Diagrama 4	Situações educativas identificadas no fazer dos PCs	72
Diagrama 5	Situações de movimento extraídas para análise	73
Diagrama 6	Enunciações de bem-estar a partir das NAB dos professores colaboradores	80
Diagrama 7	Enunciações de bem-estar a partir dos questionários dos alunos	84
Diagrama 8	Triangulação dos dados	85
Diagrama 9	Diagrama geral das categorias analíticas	87
Diagrama 10	Percurso analítico	88
Diagrama 11	Tríade das situações educativas	103
Diagrama 12	Situação educativa orientação	104
Diagrama 13	Situação educativa da organização	108
Diagrama 14	Situação educativa de ambientação	113
Diagrama 15	Cuidados com a segurança na SM	170
Diagrama 16	Configurações Docentes Salutares	172

LISTA DE SIGLAS

EF – Educação Física

GEPEC- Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade

NAB – Narrativa autobiográfica

OBA – Observações das aulas

OSE - Observação das situações educativas

PC – Pedagogia da Corporeidade

PCs – Professores colaboradores

SE- Situação educativa

SEB – Situações educativas brincantes

SEE – Situações educativas exploradas

SM – Situações de Movimento

QA – Questionário dos alunos

HS – Habilidades sociais

ZC – Zona de corporeidade

IES – Instituições de Ensino Superior

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	
1	A ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	25
2	DELINEANDO O TEMA	32
2.1	A DOCÊNCIA COMO UM LUGAR DO BRINCAR	33
2.2	DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE: ECOLOGIAS DO ENSINAR, CORPOREIDADE E DOCÊNCIA	38
2.3	APONTAMENTOS SOBRE A SAÚDE E O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	48
3	O PERCURSO INVESTIGATIVO	55
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	56
3.2	COLABORADORES DA PESQUISA	57
3.3	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO DOS FENÔMENOS	59
3.4	PERCURSO ANALÍTICO	63
3.5	ASPECTOS ÉTICOS	89
4	PERCURSO DIALÓGICO	95
4.1	ZONAS DE CORPOREIDADE DOCENTE: OS PROFESSORES COLABORADORES, OS ALUNOS E AS ESCOLAS	95
4.2	MODELAÇÕES DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	101
4.2.1	<i>Situações educativas de orientação</i>	<i>103</i>
4.2.2	<i>Situações educativas de organização</i>	<i>108</i>
4.2.3	<i>Situações educativas de ambientação</i>	<i>113</i>
4.3	MODELAÇÕES E MODULAÇÕES DE BEM-ESTAR/ MAL-ESTAR DAS/NAS SITUAÇÕES DE MOVIMENTO EDUCATIVAS	116
4.3.1	<i>Ecologia Pessoal do Ensinar e suas relações com o Bem-Estar</i>	<i>117</i>
4.3.2	<i>Ecologia Social do Ensinar e suas relações com o Bem-Estar</i>	<i>141</i>
4.3.3	<i>Ecologia Ambiental do Ensinar e suas relações com o bem-estar</i>	<i>162</i>
5	CONCLUSÕES	173
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE	182
	ANEXOS	206

APRESENTAÇÃO

Este estudo aborda as implicações dos modos como o professor de Educação Física pratica a docência e o bem-estar pessoal, social e ambiental vividos. É uma investigação doutoral, realizada no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UPE/UFPB, na Área de Concentração Cultura, Educação e Movimento Humano, na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, mais especificamente, no Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC, CNPq).

Minhas andanças trazem memórias antigas, vividas e marcadas pela fluidez de professores apaixonados. Os referenciais que me trouxeram a esse grupo efluíram do meu contexto vivido, de minha historicidade como aluna, professora, mãe e pesquisadora do viver. Então, reconheço-me na fenomenologia heideggeriana (1997), ao elucidar que todo problema já é pessoal, pois parte de um sujeito com seu modo de pensar e de viver.

Minhas primeiras influências sobre uma docência baseada na relação de bem-estar são do meu período escolar como aluna. Estudei, desde a educação infantil até o 2º ano do ensino médio, em escola pública, polivalente, com muitas salas de aula, numerosos alunos e uma ampla extensão física que, à primeira vista, podem parecer características perfeitas para o adoecimento dos professores e promover o distanciamento entre este e os seus alunos, mas não é essa lembrança que trago. Fui agraciada com alguns professores que, com atitudes singulares e semblantes de alegria, provocaram efeitos marcantes e positivos em minha forma de pensar e de conduzir minhas decisões pessoais e profissionais. Esses professores, além de me auxiliar na formação escolar, orientaram-me em relação à projeção do meu futuro e ao autoconhecimento. Lembro-me da alegria que era poder fazer a chamada pela professora, copiar a tarefa no quadro, recolher as atividades dos colegas, conversar com os professores e receber conselhos sobre o futuro... como era divertido me 'sentir professora'! Uma sensação inconsciente, posto que não tinha formulado ainda a ideia nem demonstrado explicitamente o desejo de seguir esta profissão.

Dentre essas lembranças, trago uma professora, em especial, que percebeu em mim o prazer de dançar, chamou minha mãe para conversar e lhe aconselhou a me matricular em uma escola de dança profissional, já que ao seu ver, apenas na

escola os grupos não me proporcionariam perspectivas futuras. O cuidado dessa professora comigo, para além das atividades pedagógicas, marcou-me de uma forma muito positiva, pois me senti acolhida e, com essa atitude, ela me influenciou a enxergar um caminho possível que eu desconhecia até então. Foi dançando que me reconheci nesse lugar de quem aprende-ensina-pesquisa, foi dançando que me descobri como professora e pesquisadora.

Essa experiência com a dança influenciou minha escolha pelo Curso de Educação Física, que, na época, a meu ver, aproximava-se mais dessa arte. Ao longo de minha jornada acadêmica, dividi o tempo entre a dança, vivenciada profissionalmente, onde passei a ser professora e integrante da companhia de dança de salão e dança do ventre, e o curso superior, período em que conheci o universo da pesquisa, depois de ser aprovada em uma seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na UFPB, no final do primeiro semestre. A partir dessas experiências, fui sendo conduzida à docência.

Recordo que, no final do curso, em 2007-2008, experimentei, pela primeira vez, as consequências da sobrecarga em meu corpo que resultou em uma lesão no joelho e me impossibilitou de dançar por um longo período. Deparei-me, então, com as inquietações sobre o cuidado que o professor necessita ter consigo mesmo, com seus hábitos, com seu corpo e com sua saúde. Esses problemas articulares se repetiram em vários outros períodos de minha prática profissional e tive que me submeter a uma cirurgia no joelho esquerdo, devido a um rompimento do ligamento colateral cruzado. A lesão aconteceu depois de um período de seis aulas práticas de capoeira na escola, no período da manhã, e de retomar a atividade em uma aula prática de dança na IES onde trabalhava no período da tarde. Essa relação entre o trabalho e a doença se estendeu por um longo período em minha atuação docente e me aproximou, de forma experiencial, de uma das vertentes da saúde/doença do docente.

Ao longo de minhas andanças, como professora de escola de ensino básico e de ensino superior, dividi experiências com muitos professores com falas adoecidas, desesperançadas. Em vários momentos, também me vi tomada pelas tensões que se apresentam constantemente no fazer do professor e, em algumas circunstâncias, precisei revisitar meus ideais sobre 'a professora que queria ser', para não me deixar esmorecer pelo sistema, pela desesperança ou adoecimento do outro. Comecei a enxergar outro tipo de adoecimento que se aproxima da prática docente - o desgaste

mental. Entretanto, como encontrei professores desesperançados, também partilhei momentos com alguns que me mostraram modos saudáveis de ser, revelando um lado do trabalho permeado de leveza, beleza, controle e encantamento. Essas diferenças no modo de reagir às (in)satisfações docentes sempre me inquietaram.

Além dessas experiências, sou convidada diariamente para praticar outra forma de cuidar. Samuel e Sabrina me convidam diariamente a esse lugar do cuidar materno. Com Samuel, passei a reconhecer a denominação ‘mãe atípica’ e adentrei esse universo especial, chamado de TDAH e autismo, um mundo de sensibilidade e de amor, que nos ensina múltiplas formas de cuidar, um cuidar biológico, um cuidar pedagógico, um cuidar afetivo, um cuidar amoroso. Ser mãe nos coloca em situação de aprendizagem constante, pois cuidar, buscando uma ambiência saudável, requer equilíbrio emocional, disposição e conhecimento. Ser mãe e ser mãe atípica trouxe ainda mais para esse universo do cuidado e da saúde.

Auxilia-me nas minhas andanças como mãe e como professora minha aproximação com a Escola Brincante, laboratório onde estou em formação e encantamento desde 2009. Nessa Escola, fui vendo se delinear a Pedagogia da Corporeidade - PC, um método de ensino e pesquisa que nos convida a brincar, a amar e a criar¹. Um lugar que me ensina a ser professora-mãe-pesquisadora, ao mesmo tempo em que me convida a me encontrar comigo mesma, com meu modo mais equilibrado e mais saudável de ser. Ao encontrar o professor poetante Pierre, fui inspirada a explorar o encontro com o meu eu mais equilibrado. Passei a reconhecer no dia a dia, nos encontros com o grupo, que a ambiência gerada me deixava mais calma, mais esperançosa e fui percebendo que o sorriso do professor provocava também sorrisos em mim, que a frequência da respiração nos instantes de orientação influenciava meu ritmo de falar, que as leituras sugeridas interferiam em meu modo de perceber o mundo, e os rituais simbólicos vividos no grupo aguçaram minha forma de sentir. Assim, aos poucos, fui configurando meu modo de ser professora-mãe-pesquisadora influenciada por essa pedagogia. As reuniões científicas do grupo provocavam em mim e nos colegas um estado de bem-estar. Costumo dizer que não aprendi ‘sobre’ a pedagogia da corporeidade, e sim, ‘com’ ela, nas experiências rituais do chá, nas leituras poéticas no momento do sentir, nas

¹ Sinta-se convidado a visitar: <https://museudobrinquedoufpb.wixsite.com/meusite>

aulas-passeio, nas diferentes experiências com o jogo, em todo esse movimento que vive o grupo no sentir, reagir e refletir.

Outra experiência que me influenciou nessa relação docência-brincar-saúde foi o encontro com o palhaço ‘Mancada, o bom’ que levou para a escola em que eu lecionava o ‘Projeto Universidade em Ação’ (PUA). A escola estava imersa em um momento de tensões, de falas desesperançadas, de insatisfações e ganhou novas vibrações com a chegada dos palhaços. Nesse projeto, havia três intervenções principais, cujo objetivo era de construir a cultura de paz, quais sejam: as vivências lúdicas com as crianças, com o brincar; a formação dos professores da escola, na qual foram ofertados vários encontros sobre o lúdico; e a implantação de círculos de diálogos tanto com os alunos quanto com os funcionários e os professores. Essas experiências provocaram mudanças significativas no bem-estar de professores, que ressignificaram consideravelmente suas práticas em sala de aula e influenciaram sobremaneira o comportamento de vários alunos.

O fato de reconhecer essas configurações salutareis que o viver brincante provocou em mim como ser, como professora, como mãe ou pesquisadora, de ser influenciada pelas diversas referências, sobretudo pela pedagogia da corporeidade, e de reconhecer a luta dos professores no cotidiano da escola para melhorar as condições de trabalho e partilhar com eles a necessidade de falar e de militar em favor de ambientes favoráveis à saúde docente, impulsionou meu olhar para as situações de ensino-aprendizagem mais integradas, vívidas e envolventes.

Assim, buscando explorar esse modo mais saudável de ser docente, fui dando movimento à pesquisa, que foi dividida em seções: a primeira sessão, ‘*Apresentação*’, destina-se a exposição do objeto de estudo e seu entrelace com o percurso de vida pessoal, formativo e profissional da pesquisadora, bem como busca, de forma sucinta, apresentar ao leitor os passos que tomamos na construção desse manuscrito; na segunda, ‘A escolha e constituição do objeto de estudo’ realizamos uma introdução do texto tratando do objeto de estudo e a problemática em torno dele. seguimos na terceira seção com o tópico ‘Delineando o tema – saúde e docência em diálogo’, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram a investigação. Essa seção foi dividida em três subseções. Na primeira – ‘*Apontamentos sobre a saúde e o bem-estar na docência em Educação Física*’ - apresentamos um levantamento das principais produções relativas à saúde e ao bem-estar dos professores de Educação Física; na segunda - ‘*A docência como um*

lugar do brincar’ - tecemos aproximações com os autores que nos precedem no olhar para a educação, sob a ótica do afeto; e, na terceira - *‘Corporeidade e docência’* – abordamos a teoria que fundamenta todo o trabalho, a pedagogia da corporeidade, e discutimos sobre os conceitos de corporeidade, situação de movimento, configuração docente e zona de corporeidade.

Na seção, *‘O percurso investigativo’*, apresentamos os caminhos trilhados ao longo da investigação, a especificidade da abordagem, os sujeitos colaboradores da pesquisa, o percurso investigativo, as narrativas, a observação das aulas, a aplicação dos questionários e o modo como chegamos às categorias analíticas e discursivas.

Em *‘Percurso dialógico’*, discutimos sobre os resultados em duas subseções: na primeira - *‘Situações educativas: o trabalho docente em educação física’* – elencamos as ações que compõem o trabalho docente em Educação Física; e na segunda - *‘Modelações e modulações: configurações docentes das/nas situações educativas’*, onde permeamos pelas análises e discussão das configurações docentes identificadas e suas relações com a promoção do bem-estar.

Nas *‘Considerações finais’*, retomamos, de forma sintetizada, os achados da pesquisa e caminhamos para as considerações que finalizam esta narrativa reafirmando a necessidade de continuarmos o diálogo sobre bem-estar e docência.



1 A ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO
OBJETO DE ESTUDO

1 A ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

No Brasil, discussões acerca da docência têm crescido cada vez mais no segmento científico. Dentre as principais temáticas que são evidenciadas, estão a prática pedagógica do professor, a formação profissional inicial e continuada, as políticas educacionais, a identidade docente e os aspectos relacionados à saúde e ao bem-estar do professor (SANTOS et al, 2019).

Pesquisa realizada por Tostes et al (2018) mostra que a saúde do docente tem sido um tema bastante evidenciado. A crescente reflexão sobre esse assunto tem se dado pelo aumento do índice de adoecimento dos professores, que são decorrentes de múltiplos fatores, como a precarização do trabalho docente e as dificuldades relacionais da profissão, seja com os alunos, seja com os pares ou apoio pedagógico e psicológico.

Esse cenário desfavorável culmina, muitas vezes, em docentes desmotivados, inseguros e insatisfeitos com o exercício profissional e o consequente adoecimento. Considerando essa realidade, fizemos uma busca na literatura para saber como estão sendo abordadas as questões da saúde dos docentes de Educação Física. A busca foi realizada no período de 09 a 16 de abril de 2019, nas bases de dados Biblioteca Virtual da Saúde - BVS (que já contempla as bases Lilacs e Medline), no Scielo, por abranger um grande número de periódicos da Educação Física que apresentam como escopo o conhecimento desenvolvido na área da Educação Física Escolar, e o Portal Capes.

Assim, constatamos que os estudos dessa área têm dado mais atenção aos professores atuantes no ensino básico e no público. No tocante às regiões investigadas, há uma concentração de pesquisas realizadas na Região Sul do país, seguido da Região Sudeste, e um número reduzido de publicações que apresentaram como contexto as Regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Quanto aos objetivos abordados pelas pesquisas, percebemos um número elevado de estudos que abordam a discussão com base no estilo de vida dos professores e qualidade de vida no trabalho, considerando aspectos como níveis de atividade física, tempo de lazer, aspectos nutricionais e bem-estar (MOREIRA, et al., 2010a; MOREIRA, et al., 2010b, BOTH, et al., 2010; CANABARRO, NEUTZLING, ROMBALD, 2011; SOUZA, COSTA, 2011; BOTH, et al., 2013; BOTH, et al., 2017a; VEIGA, et al., 2017). Outro foco foi direcionado às percepções dos professores

sobre suas satisfações e insatisfações e os motivadores da permanência ou do desinvestimento nessa área (ALMEIDA, HECKERT, BARROS, 2011; IAOCHITE, et al., 2011; FOLLE, NASCIMENTO, 2011; REBOLO, BUENO, 2014; FARIAS, et al., 2015; OLIVEIRA, RIBEIRO, AFONSO, 2018; BAHIA, et al., 2018; FAVATTO, BOTH, 2019). Ademais, os estudos de Pozzatti, et al. (2015), Frizzo e Bopsin (2017) focam as condições de trabalho associada à saúde docente.

No que se refere à metodologia empregada e aos instrumentos de coleta de dados utilizados, percebemos uma predominância na abordagem quantitativa nos estudos de Both et al. (2010), Moreira et al (2010a), Moreira et al (2010b), Iaochite, et al. (2011), Canabarro, Neutzling e Rombald (2011), Both et al. (2013), Farias et al. (2015), Both et al. (2017), Veiga et al. (2017) e Bahia et al. (2018). A maioria desses estudos é transversal, e os instrumentos mais utilizados na coleta dos dados dos estudos de Both et al. (2010), Moreira et al. (2010a), Moreira et al. (2010b), Canabarro, Neutzling e Rombald (2011), Iaochite et al. (2011), Both et al. (2013), Pozzatti et al. (2015), Both et al. (2017), Frizzo e Bopsin (2017), Veiga et al. (2017), Oliveira, Ribeiro e Afonso (2018) e Bahia et al. (2018) foram os questionários. Dentre eles, os mais utilizados foram a Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI).

Nos estudos qualitativos, há uma predominância do uso da entrevista, como nos estudos de Almeida, Heckert e Barros (2011), Folle e Nascimento (2011), Frizzo e Bopsin (2017) e Favatto e Both (2019) e de outros instrumentos associados, como o diário de campo, a observação e a análise documental. No tangente aos sujeitos investigados, os estudos abrangem os dois gêneros, cujas carreiras são variadas.

A partir do levantamento e da análise dos estudos, percebemos uma escassez de publicações nacionais sobre o tema 'saúde e bem-estar' envolvendo os professores de Educação Física Escolar, sobretudo na Região Nordeste. Os estudos de Almeida, Heckert e Barros (2011) Both, et al (2017), Both et al (2013) e Favatto e Both (2019) apontam que é preciso ampliar o olhar para a cotidianidade da atividade docente, lançando mão de estudos de cunho qualitativo, por entender que esse assunto é complexo e requer olhares diversos que possibilitem ampliar o conhecimento em torno do foco de estudo. Corroboramos o pensamento de Maia et al (2017) de que a construção de uma realidade saudável não é um dado natural, mas um fator de conquista social, organizacional e pessoal. Por conseguinte, consideramos que poucos estudos avançam no sentido de compreender quais

fatores ou características na situação de aula podem auxiliar o docente em seu processo de construção de ambiências de bem-estar.

Esse trabalho tem base no pensamento da Pedagogia da Corporeidade (PC), uma teoria-metodologia semiótica para o ensino de educação física, que vem sendo desenvolvida por Gomes-da-Silva, juntamente com o Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC), vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Assim, estudos como o de Costa (2010), Florêncio (2011), Martiny (2012) e Bezerra (2012) já têm direcionado suas pesquisas para 'o professor'. Florêncio (2011) busca analisar como se dá o processo de ressignificação do saber docente e destaca o ato reflexivo docente como uma atitude pedagógica relevante nessa ação. Costa (2010) direciona seu olhar para a atitude pedagógica do professor de Educação Física Escolar a partir do seu andar durante as aulas. Bezerra (2012) dá visibilidade ao processo de construção da identidade docente a partir dos contextos de socialização pré-profissional e do estágio supervisionado.

Esse grupo de pesquisa reconhece que precisamos dar visibilidade às significações que impulsionam os estados de prazer na situação pedagógica, por acreditar que a falta desse sentimento provoca o adoecimento dos professores. Por essa razão, defendemos que é preciso cuidar do bem-estar, do prazer de ensinar, do prazer de aprender e almejar melhores condições para o exercício da docência e para uma educação de boa qualidade.

Na Pedagogia da Corporeidade (PC), o processo de educação é, antes de tudo, um ato de realização. Segundo Gomes-da-Silva (2015, p.67), há um prazer na docência - o de se entregar à situação, semelhante ao brincar, como o lugar de "demodular as configurações mais adoecidas, consumistas, superficiais, projetivas, possessivas, padronizadas e indiferentes [... favorecendo as] "configurações existenciais mais integrativas consigo e com o entorno". Sugere-se aqui o sentido de amar e de brincar não como atos romantizados, ingênuos, mas como modos de ser da presença, como Heidegger (1997) chama. Os modos de ser da presença do professor estabelecem o relacionamento integral entre professor-aluno-meio, minimizando as condições negativas sobrepostas ao trabalho docente e favorecendo situações pedagógicas mais prazerosas e efetivas.

Compreender o sentido da saúde docente em sua cotidianidade, em seu modo de agir na circunstância, é valorizar as subjetividades docentes para

proporcionar ambiências saudáveis e as estratégias que os professores utilizam para lidar com as adversidades em sala de aula e produzir saúde. Nessa perspectiva fenomenológica, abordamos a docência como uma ocorrência técnica com caráter ontológico. Logo, seu modo mais saudável de ser-junto-com-o-outro.

Há tempos que o conceito de saúde, numa perspectiva puramente biológica, tido como ausência de doença vem sendo questionado (SEGRE, FERRAZ, 1997). Entendemos que a saúde também passa por uma construção subjetiva dos sujeitos e que, na docência, essa construção também perpassa as singularidades do cotidiano do professor em sala de aula.

Assinalamos a corporeidade docente, os modos de ser do professor nas interações no ambiente da própria situação educativa. Para Gomes-da-Silva (2015), a corporeidade diz da compreensão do ser humano e do universo em interação e composição como uma estética existencial.

Dizer corporeidade, na perspectiva da PC, significa compreender as possibilidades de configurações dadas nas Zonas de Corporeidade. Daí porque corporeidade é estado estético constituído pelas experiências advindas tanto do particular quanto do histórico (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.29).

Isso quer dizer que, como uma forma plasmada, a corporeidade docente vai ganhando formas por meio dos processos de aprendizagem do ser professor. À medida que o professor interage no ambiente escolar, ele vai aprendendo sobre a cultura escolar, e ao passo que vai configurando o ambiente, vai sendo, também, por ele configurado. Nossa compreensão é de que, nessa construção, que é também subjetiva, é possível valorizar modos de ser mais ou menos saudáveis. No dizer de Almeida, Heckert e Barros (2011), a construção da saúde no trabalho docente começa com a tentativa de se redesenhar parcialmente o meio em que se vive. É preciso ressignificar os discursos, os espaços e os investimentos na produção e na promoção da saúde docente, reconhecendo as próprias relações que são construídas dentro da sala de aula.

Como afirma Gomes-da-Silva (2015), a corporeidade ocorre num processo de modelização, ou seja, um configurar e desconfigurar constante de reconfiguração. Assim, o professor vai aprendendo a ser professor e constituindo sua configuração, que é um signo icônico, “uma forma estética, um desenho existencial, provisório, em movimento, podendo tornar-se hábito rígido” (Gomes-da-Silva, 2015, p.42). Essa

configuração se dá na zona que “envolve os sujeitos, os espaços, os objetos e o tempo do ato comunicativo” todos em co-configuração (GOMES-DA-SILVA, 2015).

Para Gomes-da-Silva (2015), a configuração organiza-se pela qualidade da interação dos elementos “imagéticos, diagramáticos e metafóricos”. Na docência, o elemento imagético diz da modelação, que é relativa à imagem impressa, aos padrões de composição que vão da apropriação da estética corporal aos modos de se portar (andar, falar, gesticular e outros). São todos os elementos visíveis que se apresentam ao longo da aula, como os modos de falar do professor e dos alunos, os materiais que utilizam, as posições e os espaços habitados, bem como as feições expressas e tantos outros componentes da situação. O elemento diagramático envolve a modulação, que se refere às cargas afetivas, às ondas energéticas e às adesões ideológicas, que se apresentam nas sensações percebidas de desânimo, de alegria, de envolvimento e de euforia, por exemplo. Na modelação e na modulação, apresenta-se o desenho existencial, isto é, o elemento metafórico, que tem o poder representativo em nível de qualidade, como uma identidade posta à mostra.

Ao nosso entender, há configurações docentes que tendenciam para modos de ser mais saudáveis em sala de aula, e essa construção é também configurada e reconfigurada na interação professor-aluno-meio. Assim, acreditamos que o diálogo entre saúde e educação deve ser efetivado, valorizando, sobretudo, as construções de interações saudáveis que emanam da prática pedagógica. Araújo (1997, p. 41) afirma que

a sala de aula implica fundamentalmente na relação professor-aluno, relação essa sobredeterminante em relação às demais no interior da escola. Dentro dela (sala de aula), só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar. E assim sucede em cada professor e seus alunos, sem que uns e outros deem conta de suas respectivas vivências, a não ser de um modo abstrato. Quando isso ocorre, ensaiam-se teorizações para a sala de aula, o que sempre apresenta limites e, portanto, desafios, tendo em vista o caráter vivencial da relação professor-aluno.

Entendemos que, quanto mais próximos estivermos da situação educativa no cotidiano da escola e quanto mais dirigirmos nosso olhar para as relações de saúde e os modos de ser dentro desse ambiente cultural e singular, mais poderemos entender as significações que perpassam o processo de construção das relações saudáveis em sala de aula. Assim, partimos da seguinte questão-problema: Que

modos de configurações docentes se relacionam com as experiências de bem-estar e as situações de movimento?

Não esperamos decifrar ou descrever padrões perfeitos de ser professor, como se fosse possível encontrá-los. Buscamos, contudo, os sons, os sabores, os perfumes e os poemas que emanam de situações vividas e que possam nos inspirar e ampliar nossa liberdade de (re)pensar a educação a partir de nós próprios, como docentes saudáveis e brincantes, que não existem, para poderem existir em seus mais diferentes modos ou expressões resultantes da alegria.

Nessa perspectiva, nosso estudo tem como objetivo geral analisar as diferentes configurações do professor de Educação Física em situações de movimento e suas relações com o bem-estar. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer os processos de modelação e modulação nas situações de movimento; b) caracterizar as zonas de corporeidade produtoras de bem-estar nas situações de movimento; e c) desvelar as configurações docentes nas situações de movimento em relação ao bem-estar.

Partimos da tese de que configurações mais integradas favorecem a produção de coordenadas mais saudáveis do professor consigo mesmo, com o outro e com o meio.



2 DELINEANDO O TEMA

2 DELINEANDO O TEMA

2.1 A DOCÊNCIA COMO UM LUGAR DO BRINCAR

O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é saber o que devemos aprender para ensinar, mas como devemos ser para ensinar (GADOTTI, 2019). Ao nosso entender não é possível destituir toda a personalidade do ser que ensina, tratar da educação do ponto de vista da objetividade, apenas. Ao falarmos de docência, estamos falando de seres que ao ensinar aprendem, portanto vivos e presentes no seu fazer.

Nalin (2018) afirma que a sala de aula é um ambiente de íntima relação dos processos formativos e das reconstruções dinâmicas, portanto, sempre inacabadas do “ser” professor. É um espaço em que o professor vai se desconfigurando, reconfigurando e compondo sua corporeidade docente.

Ao nosso entender não dá para falar de docência sem tocar o docente, como se fosse possível imbuir um profissional de saberes e este exercer sem envolver-se com a situação. Como já nos apresenta Nóvoa (2009, p.15) “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Um encontro indissociável entre as dimensões pessoais e sociais.

Pelo que foi dito, ao tratar sobre a docência, aproximamo-nos, com reservas, do romantismo filosófico, um movimento que começou na Alemanha, no Século XVIII, e destacamos o pensamento de Schiller, que une razão e sensibilidade pelo impulso lúdico (SILVEIRA, 2012). Esse movimento tem como principais representantes: J. G. Hamann, J. G. Herder, F. M. Klinger, M. R. Lenz, H. L. Wagner, J. W. Goethe e F. Schiller e abriu caminhos para novos pensamentos acerca da arte, da vida e do próprio pensamento (ANDRADE, 2011, p.30).

Schiller propõe o balanceamento entre o impulso sensível (Natureza) e o impulso formal (Estado), do que resulta o impulso lúdico (necessidade física e moral a um só tempo). Podemos depreender daí que a falta de harmonia entre a natureza e o estado condiciona a reflexão permanente, a inadaptação e a insatisfação. Sendo escravo da natureza ou legislador, o homem não se liberta e deixa de conhecer a luz em si.

À luz de Schiller (1995), o conhecimento é o encontro do homem com a liberdade e a busca incessante pelo reencontro com a natureza. Diz respeito ao gosto e à estética como uma forma de se reconectar.

Permita-nos uma analogia ao pensamento de Schiller (1991, 1995). Em um tempo em que a valorização do ser na escola está sendo negligenciada, em que o desencantamento com a realidade educacional tem gerado sentimento de fracasso e de impotência, desinvestimentos e fingimentos, precisamos atentar para o lugar do lúdico, do gosto e da estética e nos reencantar com a busca pela liberdade de sermos cheios de vida no cotidiano da escola.

É preciso retomar o lugar do amor no fazer docente. Atentem, porém, para o sentido do amor, que aqui apresentamos, para que não sejamos conduzidos, ao longo da leitura, a uma concepção piegas, isto é, aquela que se dá sem o senso crítico, apenas como sentimentalismo. Amor, para nós, tem fundamento freireano, como um ato de coragem e de alegria com o conhecimento (FREIRE, 1996).

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 1996, p.11).

O sentimentalismo está ligado ao conceito de excesso, aquilo que extrapola a ponto de colocar o sentimento sempre à frente do pensamento racional. Utilizando o pensamento de Schiller (1991), ao caminhar pelo entendimento da poesia, não concebemos o ato amoroso como uma obra do criador ingênuo, tal como o descreve:

Livre das regras que norteiam o ofício do artífice, no instante da criação a mão do artista se orienta pelo instinto, obedece espontaneamente apenas à própria natureza. Passado, no entanto, o momento da criação, o poeta ou artista, apesar de toda a mestria, não será absolutamente capaz de mostrar nem como reuniu as ideias em sua mente, nem como chegou a uma obra tão coerente e orgânica, que parece ter sido feita segundo uma intenção premeditada, embora não sirva a nenhuma finalidade específica (SCHILLER, 1991, p.17).

Tal ideia nos remete a uma pintura infantil, em que, despreziosamente, a criança pega uma folha de papel em branco e brinca com os pincéis, envolvida pelo prazer de criar, de experimentar o novo tom que surge com a mistura das cores, sem intenção de emitir suas opiniões, apenas expressar seus impulsos criativos momentâneos e, por vezes, acaba em belas obras artísticas.

Também não estamos falando da criação “sentimental” ligada puramente à atividade reflexiva ou reflexionam-te. Aqui, segundo Schiller (1991), o poeta não só reflete, mas também convida o leitor a percorrer o mesmo fio de raciocínio em relação ao objeto, indiferente à poesia ingênua, que não interessa à reflexão. Encontramo-nos na unidade reguladora que interpenetra os opostos em que “a poesia pode ser apreendida em todos os aspectos, mesmo os mais paradoxais, visto ser uma arte a um só tempo plástica e musical, bela e sublime, ingênua e sentimental” (SCHILLER, 1991, p.40).

Partimos desse lugar onde o amor se irradia como gosto vivo por alguma coisa, como afeição e zelo. Não está no âmbito da pieguice, como sentimento destituído de reflexão, de racionalidade. Não é inédito nem propriedade nossa falar sobre o amor, que é necessário ao ato pedagógico e revelar o prazer que deve sentir aqueles que ensinam e aprendem. Muitos nos precederam nessa tarefa de defender uma educação que deve estar a favor dos sujeitos, das inteligências, do desenvolvimento do ser, da educação como ferramenta para um viver melhor, da corporeidade. Há muito, Alves (2002) decidiu falar das coisas do encantamento que há na educação:

[...] eu falo sobre coisas lindas que estão acontecendo por esse Brasil afora, no campo da educação. Porque o fato é que, a despeito de todas as coisas ruins e andando na direção contrária, há professores que amam os seus alunos e sentem prazer em ensinar (ALVES, 2002, p.77).

Em outra perspectiva, está o pensamento de Gomes-da-Silva (2016), que faz um convite ao professor para experimentar o amor no fazer pedagógico, como força de realização, capaz de unir educandos e educadores em relação ao mundo, envolvendo-os em ações estéticas, éticas e lógicas. Para o autor, “Amar é estabelecer relacionamento integral com o outro-ambiente, encarnando-o”.

Tal como afirma Alves (2002), é necessário que o professor se transforme num mestre dos prazeres e que se deixe ser possuído pela alegria como no retorno a ser criança. No dizer de Barthes (1999), é preciso aprender a sentir o sabor do saber. O que não significa adotar uma atitude de poeta ingênuo. Complementa-se o pensamento a partir de Gomes-da-Silva (2016), ao afirmar que, no trabalho do professor, conhecimentos e cuidados são envolvidos com atenção ao que se passa em seu contexto existencial e profissional. Há um cuidado que ultrapassa a aquisição de diplomas, há um bem-fazer que suscita o pensamento, a reflexão.

Novaski (1997) nos instiga para o fato de que, ao pensar na sala de aula como um lugar de encontro de gente com gente, é imprescindível ter cuidado com os reducionismos prematuros e que o professor esteja atento aos apelos que, nem sempre, são verbais, para dar respostas responsáveis. Significa não se manter nos discursos opostos. É preciso, pois, adotar o ponto de entrecruzamento, de “olhar oblíquo”, como afirma Bakthin (1988), ao se referir ao ponto de encontro entre a fala e a língua, dando atenção à entonação. Para nós, esse ponto de encontro é o lugar em que se conectam amorosidade e competência no fazer docente.

Alves (2002) assevera que toda boa educação deve estar centrada na inteligência e, para isso, precisa estar aliada à “ferramenta” e ao “brinquedo”. “Ferramentas são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia a dia, e brinquedos são todas aquelas coisas que, não tendo utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma” (ALVES, 2002, p.32). Gomes-da-Silva (2016) concebe o brinquedo como uma atividade das mais significativas do existir humano. Alves (2002) já dizia que “não basta que nossas casas sejam sólidas. É preciso que sejam belas. *A vida deseja alegria*” (ALVES, 2002, p. 74, Grifo nosso). Para nós, é também necessário ao processo educativo esse modo de ser, um modo brincante. Alves (2002) entende que toda boa educação abre caminhos para uma vida melhor, mediada por atitudes afetuosas. Já havia mencionado Snyders (1993, p.27) que “somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade. Pode-se realmente ajudá-lo a progredir exortando-o primeiro a despojar-se daquilo que o tenta?”

É impossível pensar na alegria do aluno com um professor indiferente a esse estado de ânimo, fora do amor e da brincadeira? Uma educação amorosa só é possível num estado de pertencimento, de entrega. Gomes-da-Silva (2016) convida o professor a ser brincante em sua profissionalidade, por entender que o ensino é uma possibilidade de abertura ao modo lúdico de viver. Logo, o brincar do qual tratamos aqui não é um instrumento didático que facilita o aprendizado curricular. Trata-se, porém, de buscar um encontro consigo mesmo, numa situação lúdica, em seu modo de conduzir suas ações e de se sentir como sujeito. Estamos nos referindo ao modo de ser brincante do professor.

Quem brinca só brinca porque se sente seguro, porque confia no outro com quem está a brincar. Portanto, brincar pressupõe um estado de segurança, de envolvimento. Para Gomes-da-Silva (2016), o professor de Educação Física deve

ser um incentivador do “brincar junto”, respeitando as individualidades de cada um. Trata-se de uma relação entre o professor, o aluno e o meio ambiente pelo brincar, uma situação favorável ao prazer e ao bem-estar nos que nela estão envolvidos.

Tomar o lugar da amorosidade e do brincar na ação docente não é desconsiderar a realidade conflitante que vivem a escola e o ensino brasileiro. É julgar que tão importante quanto discutir sobre as fragilidades, é necessário olhar para as minuciosidades que envolvem o processo ensino-aprendizagem e se tornar corresponsável pelo bem-estar. Não basta um modelo político, um currículo perfeito, se não entendermos, também, como o processo de estado de ser da presença se revela nesse sentido. Sendo assim, sobretudo por estar consciente dos dissabores que vive a educação brasileira, é essencial buscar formas criativas de respostas. Para responder a essa demanda, o professor, segundo Gomes-da-Silva (2016), precisa de felicidade e de alegria. A paixão pela profissão e o sentimento de realização e de satisfação com as experiências realizadas são indispensáveis para que se esteja disposto a criar ambientes saudáveis. Essas são características de professores que têm o sentimento de pertença ao seu ‘ser professor’.

A formação do ser brincante ocorre em meio às situações pedagógicas de conflito e angústia, nas quais se realiza uma assimilação em amor e responde numa ação interpessoal do brincar, para que o coletivo educando-educadores crie uma nova forma de vida... A situação lúdica com suas exigências de inteireza, atenção, enfrentamento e resposta criativa, consiste no pivô de aprendizagem para um viver amoroso, brincante e criativo, característico da “corporeidade poetante” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p 21-22)

O sentimento de alegria requer o sentido do fazer pedagógico. É preciso atentar para a singularidade, que vai desde a sensibilidade do olhar à escolha dos conteúdos que são vividos. Para Alves (2002), o professor não deve prender-se apenas à utilidade da educação, mas também ao desejo de ter alegria. Para Gomes-da-Silva (2011), a força do modo brincante reside na característica de um sujeito ativo, que percebe e transforma o mundo que lhe é imposto.

Creio mesmo que se poderia dizer que os títulos acadêmicos que o professor adquiriu só têm sentido na medida em que, entre outras finalidades, lhe propiciam encontros com gente, encontros que, através dos conteúdos arduamente adquiridos na pesquisa, resultem num bem-querer que é o sabor do saber (NOVASKI, 1997, p.13).

Podemos afirmar que é fundamental compreender que educação e ensino envolvem uma questão que vai além das competências docentes, porquanto é uma questão de humanidade, que envolve a capacidade de responder, crítica e criativamente, aos conflitos advindos do âmbito educacional. Segundo Gomes-da-Silva (2016), educar é um ato de brincar, de amar e de criar, portanto, uma possível produção de relações saudáveis e felizes.

2.2 DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE: ECOLOGIAS DO ENSINAR, CORPOREIDADE E DOCÊNCIA

Situamo-nos na Pedagogia da Corporeidade, cujo fundamento filosófico tanto é fenomenológico existencial quanto semiótico e lógico. Nesta teoria o movimento humano é considerado como situação educativo-artístico-terapêutico (GOMES-DA-SILVA, 2016).

A base epistemológica da PC perpassa as dimensões do existencialismo poético de Martin Heidegger, no qual delineia a corporeidade como a estética do existir; pela teoria do brincar, na psicanálise de Donald Winnicott, no qual foca o jogo como campo de intervenção pedagógica; e pelo pragmatismo de Charles S. Pierce, no qual toma a semiótica como lógica orientando esta teoria tanto para as análises das significações do jogo quanto para o fazer docente (GOMES-DA-SILVA, 2015, 2016).

As metodologias de ensino desta abordagem estão direcionadas para diferentes públicos, dentre crianças até idosos, englobando pessoas com deficiências e dependentes químicos. A PC não tem foco apenas a escola, suas ações-pesquisas abrangem diversos outros espaços de atuação dos professores e profissionais de Educação Física como praças, museus, grupos culturais, clínicas e espaços terapêuticos, dentre outros, assim como envolve em suas investigações objetivos educativos, artísticos e terapêuticos (GOMES-DA-SILVA, 2015, 2016).

Do ponto de vista epistemológico da Educação Física, a PC trata o movimento humano como comunicativo e existencial, daí denominá-lo de *Situação de movimento*. Pensar a dança, ginásticas, esportes, técnicas terapêuticas, dentre as múltiplas manifestações de movimento humano são feitas sob a lógica da situação de movimento, pois privilegia seu caráter ontológico, logo as possibilidades relacionais que essas situações oferecem (GOMES-DA-SILVA, 2016). Portanto,

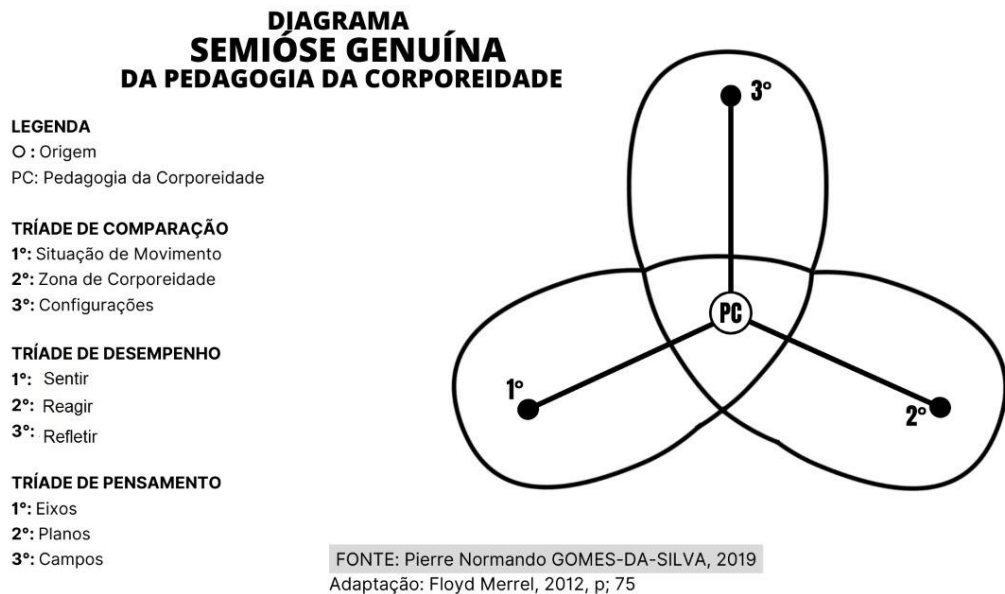
olhar para as diferentes áreas de atuação da Educação Física por base na PC estaremos olhando com foco na SM, assim podemos nomear SM terapêutico, quando estivermos explorando os espaços de atuação em hospitais, espaços holísticos, de SM cultural, quando estamos explorando os significantes artísticos culturais, quer seja a dança, a capoeira, as manifestações do brincar nas praças, dentre outros, e aqui nos aproximamos das SM educativas, pois estamos olhando para o professor no ambiente da escola, no fazer docente.

Evidente que não optamos pela nomenclatura tradicional de “movimento”, porque sempre tomamos o movimento numa cadeia de ações e inações, nunca de modo isolado ou fragmentado. Também observamos-descrevemos-analisamos a movimentação a partir do contexto de interação com o entorno que esta cadeia de movimento é produzida (GOMES-DA-SILVA, 2016, p. 23).

A amplitude do conceito de movimentação, como situação vivida das pessoas em meio às circunstâncias, apresentado por Gomes-da-Silva (2016) nos faz aproximarmos da lógica da SM, para pensar o fazer docente, ao compreender que se refere a um processo que é tanto externo quanto interno. Tal lógica nos revela que o fazer do professor é tanto externo, se referindo aos seus gestos físico-motores adotados em sua cotidianidade, quanto é interno, relacionando-se as suas tensões e vibrações emitidas e sentidas, como ideológicas que permeiam suas escolhas didático-pedagógicas.

Sob a lógica da SM a PC propõe que analisemos o fazer docente para além das classificações dos significantes motores com seus significados funcionais ou culturais, o interesse semiótico genuína da PC (Diagrama 1) está nos *efeitos* da experiência de movimento, no caso da docência, os efeitos do fazer-experiência nos aprendentes (professores-alunos).

Diagrama 1 - Diagrama semiose genuína da pedagogia da corporeidade

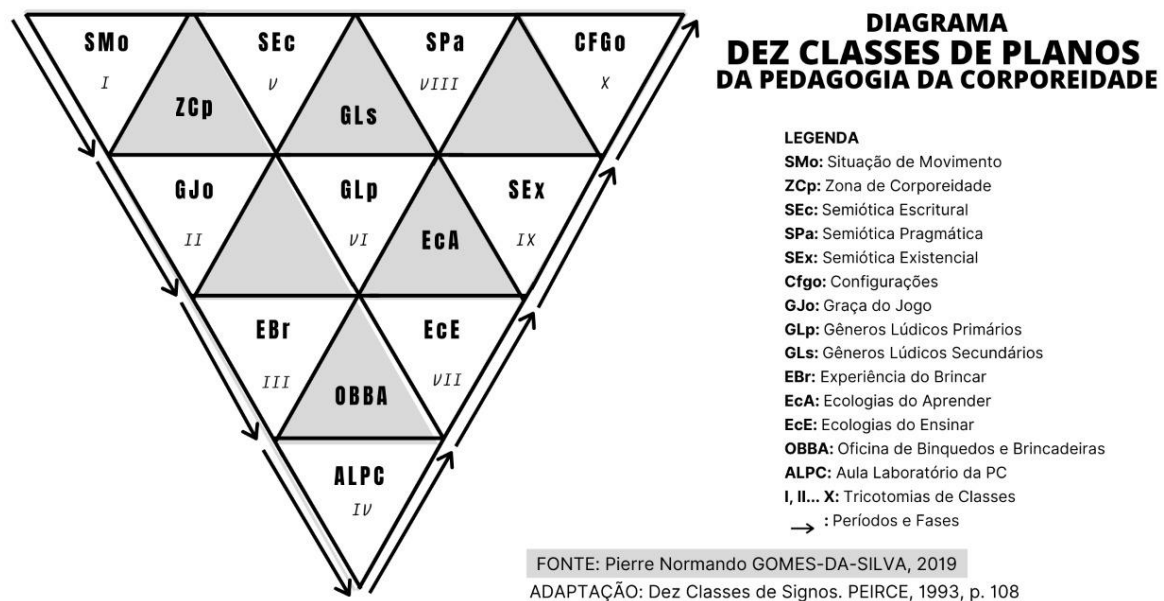


Fonte: Gomes-da-Silva, Pierre Normando. Diagrama apresentado e disponibilizado na disciplina seminários avançados em oralidade e escrita. 2020.1.

O plano de intervenção da PC delineia planos de intervenção didático e analítico, em concomitância. O que nos possibilita ao mesmo tempo, compreender orientações ao trabalho docente, como nos orientarmos nas análises do seu fazer.

A PC se organiza atualmente em dez classes de planos, que orientam suas intervenções didático-analíticas, como apresentado no diagrama 2. Neste momento estamos envolvidos diretamente com a Situação de Movimento (SM), Zona de Corporeidade (ZC), Semiótica Escritural (SEc), Configurações (Cfg) e Ecologias do Ensinar (EcE).

Diagrama 2 - Dez classes de planos da pedagogia da corporeidade



Fonte: Gomes-da-Silva, Pierre Normando. Diagrama apresentado e disponibilizado na disciplina seminários avançados em oralidade e escritura. 2020.1.

Como esta teoria elege o jogo como pivô do ensino-aprendizagem, o brincar é reconhecido como um ambiente favorável a aprendizagem de uma *Corporeidade Brincante*, ou seja, modo de habitar o mundo numa interação mais consciente, integrada e amorosa, é que nos percebemos dialogando como teoria que fundamenta esta tese, no sentido de compreender e favorecer reconfigurações docentes mais brincantes.

Daí nossa direção nas ecologias do ensinar. Como intervenção esta proposta orienta os professores a partir de uma sistematização pedagógica que prevê três modos de ecologias, a pessoal, a social e a ambiental. Na primeira, ecologia pessoal, o professor é convidado a olhar para o ser em si mesmo, ou seja, o cuidado que o professor deve exercer para consigo durante a aula, uma conversação que deve manter constantemente entre o conhecimento a ser ensinado e ao autoconhecimento. Nesse caso envolve as situações educativas que estão diretamente relacionadas com a pessoa do professor. Na ecologia social, estão as relações de convivência que são estabelecidas nas situações educativas, ou seja, as interações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-professor-conhecimento, aluno-professor-ambiente. Nesta ecologia o professor é convidado a estabelecer relações de bem-estar favorecendo uma ambiência positiva. E completando a tríade a

ecologia ambiental, que orienta as relações do professor com todos os constituintes da aula, seja com a qualidade do tempo, dos espaços, dos materiais, da turma, e do conteúdo (GOMES-DA-SILVA, 2016).

Neste plano de intervenção a finalidade é ontológica, ou seja, destina-se a pensar os modos de ser docentes, orientando as ações dos professores para possibilitar formas criativas de envolver-se com a situação. Segundo Gomes-da-Silva (2016) a PC deseja que percebendo-se em meio a angústia de existir, os aprendentes (professores e alunos) produzam respostas criativas, ou seja brincantes, portanto, saudáveis. Desta forma, as ecologias do ensinar direcionam o professor ao fortalecimento de sua identidade profissional, e contribui para que ele consiga encontrar e valorizar os aspectos que produzam bem-estar na situação docente.

As ecologias se referem ao modo do professor conduzir a/na situação. O ambiente todo está envolvido na situação, o professor não é o centro mas faz parte da cadeia, ou seja, suas atitudes ecoam na situação e ao passo que ele configura a situação é por ela configurada. A ecologia faz referência a modulação, ao pessoal, ao agir do professor. São modos diferentes, atitudes diferentes para conduzir o ensino, tem haver com a atitude, é mais do que a técnica.

Pensar o professor a partir das ecologias nos afasta da impessoalidade, homogeneidade, massificação do agir do professor. Há uma situação que é comum no fazer dos professores, mas os seus modos de interagir na circunstância carrega o encontro das pessoas na circunstância.

A ecologia tal como nos apresenta a PC (Gomes-da-Silva, 2016) diz mais do procedimento de ação e intenção. Há uma solicitação para que o professor esteja fazendo sempre o que está intencionado a fazer, não faça por repetição e não faça porque se espera que seja essa a resposta, mas porque ele tem consciência de que é aquela ação a mais favorável na circunstância. Há um fazer consciente, refletido, coordenado, para as diferentes situações.

Nesta perspectiva de ecologia, Gomes-da-Silva (2016, p.18) afirma: “Adotamos o ecológico porque nosso conceito de corporeidade está focado nas relações, interações ou interdependências entre os seres, pessoa, ambiente”.

Nossos diálogos sobre corporeidade tomam os caminhos de Gomes-da-Silva (2015), que a considera como uma unidade tensional vivida entre corpo, mente e ambiente - uma tendência de interação, um modo de ser e estar no mundo. Nesse

sentido, o autor supracitado diz que pensar em corporeidade sob a lógica corporemente-circunstância é ater-se tanto ao movimento objetivamente produzido quanto à qualidade das interações ou formas vivas criadas. “Quando passamos a tratar da significação do movimento, da atmosfera criada por ele, do horizonte de expressão do corpo situado no mundo, já estamos no âmbito da corporeidade” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 29).

Para Gomes-da-Silva (2015), a corporeidade é estabelecida nas interações do ser humano com o ambiente, e pensar em corporeidade sob a lógica corporemente-circunstância é não só se ater ao movimento ou corpo-mente pertencente ao indivíduo isolado, mas também considerá-lo como um diálogo contínuo de fazer a vida.

Esse diálogo é apresentado como resultante da zona de comunicação entre humanos e não humanos, objetos e clima. Pensar na corporeidade docente sob essa lógica é compreender que o docente não é sem o outro que participa do processo - o aluno - e sem o ambiente onde estão inseridos em situação de aula. Há, no encontro desses três, uma comunicação, criam-se formas de interagir. Logo, entendemos que a corporeidade docente não diz respeito somente ao sujeito professor, mas também ao seu modo de ser na circunstância de ensino.

Para Gomes-da-Silva (2015), essas relações acontecem em uma zona, porque as comunicações se dão num fluxo contínuo de informações entre todos na circunstância. O autor entende que esse ambiente comunicativo gerado pelos que estão em interação - ZC - constitui os sujeitos e o ambiente por meio da modulação de afetos, que coordena as ações de cada um na circunstância.

Dizer Zona de Corporeidade docente é considerar que mutuamente estão em comunicação o professor, o aluno e a sala de aula. “Definimos *Zona* porque queremos captar, para além das mensagens circulando nos canais entre emissor e receptor, a atmosfera vivida, no sentido biossemiótico de comportamento comunicativo” (GOMES-DA-SILVA, 2016, p.75).

Corporeidade docente se dá no contínuo fluxo do fazer docente, em seus modos de agir em cada situação educativa. Decidimos por tratar o trabalho, prática, atividade, ação, como ‘fazer docente’, justamente por nos situarmos no âmbito do ‘sendo’. O verbo fazer nos remete a esse movimento de produzir através da ação, é um ato de constante comunicação, portanto em constante significação, tal como nos remete a ‘docência’. Toda ação ou inação docente reverbera significação na

situação, põe-se em comunicação com o ambiente, interferindo nele e sendo tocado, logo, corporeidade. Por entender esse movimento que ecoa é que chegamos a esse modo de pensar o 'fazer docente' e a 'docência' como semelhantes.

Compreendemos por situação educativa todas as ações que compreendem o fazer do professor, como planejar, avaliar e organizar os espaços e conduzir as atividades, situação por entender que embora cada ação dessa tenha sua particularidade e singularidade não está separada, elas fazem parte de um todo que se complementa, que dialoga em sua função, e educativa por compor esse universo da docência.

Nossa intenção, em conformidade com a PC é de olhar as formas de interação que são estabelecidas na zona comunicativa nas situações educativas, razão por que nos aproximamos da 'situação de movimento (SM)' pela pedagogia da corporeidade. Quando estamos orientados pela PC, nosso foco está direcionado para o momento de encontro, sem desconsiderar o todo do fazer docente, mas interessados em desvendar as comunicações e significações que se estabelecem no ponto de entrecruzamento do todo. É na SM que se encontram o professor, com suas ideologias, com sua formação, com suas ações, o aluno, com seu contexto, e o ambiente que os envolve e os acolhe. Na SM da aula, todos os elementos se encontram numa zona dialógica, por isso olhamos não apenas para as situações educativas, mas ampliamos nosso olhar para a situação de movimento, que compreende o momento da interação professor-aluno-meio. Estamos preocupados com as ocorrências comunicativas que se estabelecem nessa interação, os efeitos que reverberam nos aprendentes (professor-alunos).

Estamos defendendo que essa situação de movimento, esse ambiente comunicativo, constitui o sujeito. Não só amplifica os aparelhos perceptivos, ao captar, interpretar e comunicar mensagens, mas também modula afetos, que coordenam as ações na circunstância. (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.21).

A partir do conceito de SM pela PC, compreendemos que tudo o que acontece na interação, no momento da aula, é SM, "investigada e tratada pedagogicamente como um modo de ser-com-os-outros, portanto, manifestações de abertura do existencial em perceber e responder as circunstâncias com qualidade de presença" (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.17). Para o autor, no movimento de produção de sentidos, ganham-se outros significados para além da situação imediata e se produz subjetivação.

A situação de movimento é uma interação estabelecida em determinada ocasião, uma ocorrência de linguagem que acontece entre as modelagens de ações, que são circunstanciais e comunicativas e, por meio das modulações de afetos, que também são circunstanciais, envolve a 'atmosfera' da situação.

Uma aula tem muitas SM que se dão em cadeias de ocorrência. A SM é variável, é uma ocorrência de interação que está em cadeia, ou seja, com elos que vão se ligando, relacionando-se com o que houve antes e com o que vem depois, criando uma tendência, uma padronização, padrões que são modos de organizar a vida. Padrão é uma tendência do comportamento. Quando há uma tendência aos modos de agir, diz-se que foi plasmada uma configuração que é um ícone da SM.

Nas diversas situações de movimento, o professor é solicitado a coordenar uma ação. Como exemplo, vamos considerar uma SM em que o professor precisa transmitir uma informação verbal. Cena 1: Início do dia letivo. O professor chega, recebe os alunos com um aceno de bom dia enquanto eles se acomodam. Posteriormente, o professor faz sua primeira intervenção verbal (apresenta o tema da aula), chama a atenção de todos e, em seguida, transmite a informação e dá o comando da atividade seguinte.

Nessa SM, o resultado pode variar conforme o comportamento do professor, as informações presentes no ambiente e o clima relacional prévio entre ele e os alunos. À medida que essa SM vai se repetindo com esse mesmo grupo, nesse mesmo ambiente, vai-se criando uma forma mais ou menos regular que conduzirá a um comportamento típico da situação de 'exposição verbal de informação no início da aula. No dizer de Gomes-da-Silva (2015, 2016), houve uma modelagem. Porém, se, na cena, modificarmos o horário da situação, não mais para o início do período letivo, mas para o retorno dos alunos depois do intervalo, outra forma é modelada. Certamente, teremos alterado o tempo de acomodação dos alunos, o tom de voz do professor para chamar a atenção, a disposição das cadeiras, dos materiais e a limpeza da sala. Embora seja a mesma situação educativa, essa é uma nova SM que pede novas coordenadas de ação. Assim, quando se percebe que, depois do intervalo, os alunos chegam eufóricos, diz-se que professor e eles estão com intensidade vibracional diferente da anterior, o que vai demandar coordenadas de ações diferentes das que foram necessárias no início do dia letivo. Essa mutualidade da comunicação, que se dá em cada situação e que coordena as ações, é a zona de corporeidade docente.

Para Gomes-da-Silva (2015), a coordenação de ação remete sempre à interação complexa e recíproca dos sistemas (cognitivo, emocional e motor).

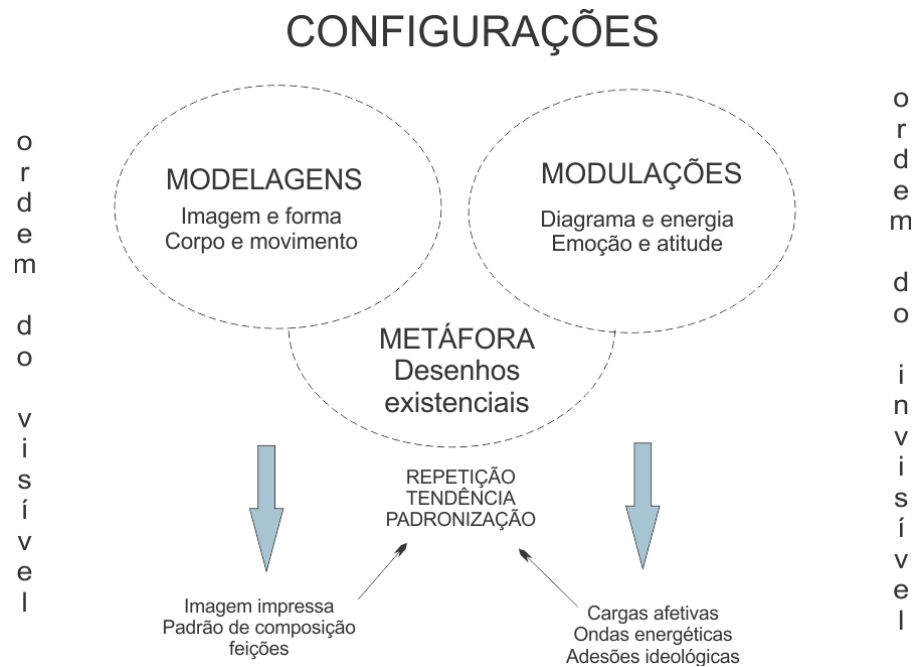
Zona de corporeidade é constituída por um ambiente afetivo-comunicativo, que pode ser “suficientemente bom” ou insuficiente. E que ocorre nesse ambiente um tipo de experiência cognitivo-motora correspondente, que é a coordenação de ação. A coordenação de ação confirmada e repetida em várias outras situações de movimento passa a constituir-se numa configuração existencial. (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.29).

Na zona de corporeidade, há diferentes configurações existenciais, que, embora possam ser plasmadas, há uma tendência de adaptação. “Quando os gestos comunicativos mantêm uma frequência, tem-se uma configuração em seu nicho” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.31). Quando o professor-junto-com-o-aluno-e-com-o-ambiente-escolar passa a apresentar uma frequência em seus gestos comunicativos, entende-se que foi gerado um modo de configuração.

Vejamos, pois, um professor que tem tendência a comportamentos vibrantes e alegres ao chegar em sala, quando por uma circunstância diferente chega cabisbaixo e quieto, ligeiramente os alunos o percebem e o indagam sobre sua alteração de humor, pois percebem que aquele comportamento apresentou modelação e modulação diferente do habitual, condizente com a sua configuração docente.

Como já mencionado, a corporeidade ocorre num processo constante de reconfiguração. Dessa feita, há um constante movimento de configurar e desconfigurar, que se dá por meio dos conflitos gerados na situação (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.31). Embora o professor tenha uma tendência de comportamento, em cada turma assume consciente ou inconscientemente uma tendência de comportamento, assim como os alunos costumam se comportar conforme a configuração do professor. Daí dizer que cada turma é única, cada ano letivo é único e que as configurações estão em constante movimento. As formas de agir são moduladas a partir dos encontros, da interação, da frequência de acontecimentos.

Ilustramos por meio do diagrama 3 nosso entendimento sobre o conceito de configuração a partir de Gomes-da-Silva (2015).



Fonte: Elaboração própria.

Assim, configuração é uma forma estética, um desenho existencial, provisório, em movimento, podendo tornar-se hábito rígido. Signo icônico desse estado estético, a configuração auto-organiza-se pela qualidade da ordem de interação dos elementos, que pode ser de três tipos: ordem imagética, ordem diagramática e ordem metafórica. (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.42).

A ordem imagética diz da modelação e se refere às qualidades da aparência. É o que se põe à mostra e que, portanto, anuncia externamente. Imagem impressa que pode ser de ordem motora, gestual, fisionômica, posicional, as feições que podem ser observadas nos gestos e no vocabulário. Ou seja, é o que o professor apresenta em seu gestuário, na forma como se veste e como se movimenta na sala ou na quadra; a distância ou proximidade que mantém dos alunos, o tom de voz e o tipo de linguagem, a maneira como coordena as ações e dispõe os materiais. Cada coordenada docente externalizada produz um significado e revela intencionalidades. Consciente ou inconscientemente, ele externa atribuições de valor e de crenças.

Laban (1978) já percebeu no movimento a relação entre corpo, sentimento e razão e, em seus estudos do movimento, afirma que as ações do corpo - tanto as posturas quanto os gestos - se originam de "impulsos internos". A ordem diagramática diz da expressão desses impulsos internos, compreendidas aqui como a ordem diagramática, que se refere à frequência dos afetos vividos.

Isso diz dos professores insatisfeitos ou encantados, do investimento ou do desinvestimento na profissão, dos climas relacionais construídos ou desconstruídos, que são significações diagramáticas, das cargas afetivas, conduzidas pelos disparos de emoções, sentimentos e pensamentos, de ondas energéticas que vão se estabelecendo conforme as situações e as adesões ideológicas e perpassa empatias, preferências, dissabores e frustrações.

Esse movimento entre a ordem imagética e diagramática tendência a uma metáfora, que é a forma padronizada de interação. É a qualidade que põe à mostra, por conseguinte, é o desenho existencial do professor e sua corporeidade docente, que consolida um padrão de interação estabelecido. Mostra a maneira de o professor relacionar-se consigo mesmo, com o outro (alunos e colegas) e com o entorno do espaço escolar.

À medida que o professor vai assumindo determinados tipos de modelação e modulação no espaço-tempo da aula, vai se constituindo um modo de configuração docente. Ao passo que, quando ele colabora para configurar o ambiente, vai sendo também configurado.

2.3 APONTAMENTOS SOBRE A SAÚDE E O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensar sobre a saúde docente na atualidade tem sido uma necessidade constante, uma vez que os estudos sobre esse tema já apontam que, além do prejuízo para o professor-trabalhador, processos de adoecimento interferem na qualidade do ensino cotidiano da sala de aula (RAUSCH, DUBIELLA, 2013; FRIZZO, BOPSIN, 2017).

Neste estudo, abordamos a saúde docente do ponto de vista do bem-estar subjetivo. O bem-estar subjetivo está associado a modos científicos de investigar a 'felicidade' (MAIA, et al., 2017). Nessa área de estudo, embora sejam abordados aspectos do mal-estar, seu foco está também nos fatores que diferenciam os níveis de felicidade (MAIA, et al., 2017).

Nossa aproximação com o BES se dá sob três compreensões relevantes dessa teoria acerca do bem-estar, apresentados por Rodrigues e Pereira (2007), que são o trato com a subjetividade, a inclusão dos afetos positivos, não sendo

apenas uma ausência de fatores negativos; e a inclusão de uma avaliação global de vários aspectos da vida de uma pessoa.

No que se refere a subjetividade, é possível pensarmos a personalidade dos aprendentes, não limitando a ideia de bem-estar como controle das variantes extrínsecas ao sujeito. Sob essa perspectiva ampliamos o entendimento de que os professores participam do processo de promoção do bem-estar pessoal, não estando apenas, regulados por fatores externos como as condições de trabalho ou fatores biológicos. No BES há uma valorização da subjetividade, já que condições objetivas como saúde ou riqueza, embora potenciais para o bem-estar, não são do campo da experiência subjetiva (RODRIGUES; PEREIRA, 2007).

Por conseguinte, temos o entendimento de que a inclusão dos afetos positivos não definem a ausência de fatores negativos, tal como afirmam Rodrigues e Pereira (2007). Segundo Fonseca, Chaves e Gouveia (2006), o bem-estar subjetivo prediz aspectos de satisfação consigo mesmo e com o ambiente em sua volta, e não, somente, a ausência de doença ou mal-estar.

Estaria, pois, o bem-estar/mal-estar docente relacionada a ambivalência, ou seja, as duas coexistindo simultaneamente, dois sentimentos ou duas ideias com relação a uma mesma coisa e que se opõem mutuamente. Sob esse olhar, é possível compreender que os aprendentes podem na mesma situação experimentar situações de bem-estar e mal-estar na situação de movimento.

Winnicott preconiza a ideia da origem da ambivalência na relação dual, forças antagônicas que se encontram, como pares opostos que convivem, tais como 'amor e ódio', 'saúde e doença', com esse entendimento tratamos aqui o bem-estar e mal-estar na docência.

O alcance e a tolerância de ambivalência implicam um considerável grau de crescimento saudável e referem-se à emergência no indivíduo da capacidade de assumir a responsabilidade por todos os sentimentos e ideias que pertencem ao estar vivo. A saúde está intimamente ligada ao grau de integração que torna a ocorrência dessa capacidade possível. A ambivalência, portanto, está na base para o relacionamento com a alteridade, inaugurando a ética do cuidado. (RODRIGUES, PEREIRA, 2016, p. 125).

Há na docência uma compreensão desta tensão na experiência do ser docente, satisfação e insatisfação, alegria e aborrecimento, aspectos positivos do trabalho frente aos aspectos negativos, identificação e desinvestimento. Tais sentimentos oscilam durante todo o percurso da carreira docente. Há mal-estar necessários no processo de produção do bem-estar, como exemplo temos o mal-

estar necessário da disciplina na construção dos combinados inicial para posterior bem-estar da convivência, o mal-estar da participação em movimentos políticos para o posterior bem-estar da conquista por melhores condições de trabalho. Essa tensão não pode ser negada. Alves (2002) fala de um sofrimento que faz sentido, como aquele que aceitamos voluntariamente pela alegria do que virá depois, mas questiona o sofrimento daquilo que não faz sentido, aquele que acontece sem que desejemos e que nada nos trará no fim. Para Alves (2002) a questão de lidarmos com o sofrimento perpassa pela questão do sentido deste sofrimento.

A constante luta e movimentos empreendidos pelos sujeitos na produção de saúde no trabalho são emblemas que não podem ser escamoteados ou tornados invisíveis. É imprescindível dar visibilidade à produção de saúde e àquilo que causa sofrimento aos professores em seus ambientes de trabalho. Saúde, portanto, não é um conceito alheio aos sujeitos; os docentes estão autorizados a dizer e a refletir a respeito daquilo que potencializa a atividade e que produz sofrimento patogênico ou paralisante e adoecimento no trabalho. (ALMEIDA, HECKERT, BARROS, 2011).

Em terceiro, nos aproximamos das medidas de BES por elas incluírem uma avaliação global de vários aspectos da vida de uma pessoa, desta forma, mesmo que as influências de um certo domínio possam ser priorizadas, a ênfase é normalmente baseada no julgamento integrado de vários aspectos ao longo da vida da pessoa (RODRIGUES; PEREIRA, 2007). Essa compreensão nos coloca em diálogo com os diferentes aspectos que envolvem o fazer docente.

Estudos como os de Peluso e Mascarenhas (2010), Araújo et al. (2018), Nascimento, Taissum e Martins (2019) conceituam o bem-estar subjetivo (BES) como amplo e multidimensional, incluindo uma dimensão cognitiva, que está à satisfação com a vida, e uma dimensão afetiva, que envolve os afetos positivos e negativos correlacionados entre si.

Albuquerque, Sousa e Martins (2010) e Maia et al. (2017) apresentam o afeto positivo experimentado em determinado momento como um estado de alerta, de entusiasmo e de atividade. Para os autores, é um sentimento transitório de prazer ativo, associado a um estado emocional, que pode ser avaliado por emoções como felicidade, amor e orgulho.

Mendonça et al (2014), Nascimento, Taissum e Martins (2019) entendem que um bom nível de bem-estar subjetivo ocorre quando o indivíduo reconhece um elevado nível de satisfação global com a vida, assim como um balanço positivo da

vivência de afetos positivos e negativos. O bem-estar subjetivo emerge como resultado da predileção dos afetos positivos sobre os negativos e favorece o ajuste emocional (NASCIMENTO, TAISSUM E MARTINS, 2019). De acordo com Novo (2005), as principais emoções positivas encontradas na literatura são o contentamento, o orgulho, a felicidade, o encantamento, a alegria e a afeição.

Em relação ao afeto negativo, Nascimento, Taissum, Martins (2019) e Maia et al. (2017) afirmam que é um estado de distração que inclui emoções desagradáveis, como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento, pessimismo e outros sintomas psicológicos aflitivos e angustiantes, que podem ser medidos por meio de emoções ou sentimentos como desilusão, angústia e tensão. A depressão, o estresse, a ansiedade, a inveja, a tristeza, a culpa e a vergonha são associados a esse tipo de afeto (NOVO, 2005, MAIA, et al., 2017).

Rausch e Dubiella (2013) associam o bem-estar docente à realização profissional, porque promove satisfação e comprometimento, e o mal-estar, a insatisfação, tristeza e desânimo, que, muitas vezes, levam o professor a adoecer.

Embora os estudos que tratam do bem-estar docente tenham se elevado, há ainda pouco investimento no trato entre a docência em educação física e o bem-estar. Buscar compreender melhor quais aspectos provocam mais bem-estar e mal-estar no fazer docente é possivelmente um caminho que pode proporcionar modos de ser mais saudáveis nessa profissão.

No que se refere aos estudos que tomam esse lugar de análise, constatamos que eles indicam que a docência em Educação Física é permeado de satisfações e insatisfações, que se apresentam concomitantemente ao longo do trabalho e gera bem-estar/mal-estar. As insatisfações mais recorrentes apontadas nos estudos atuais são a ‘baixa remuneração’, que gera a necessidade do pluriemprego e desequilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer, assim como ‘más condições de trabalho’, devido ao número excessivo de alunos, à falta ou à precariedade de material, equipamentos e instalações, à sobrecarga de trabalho e o excesso de tarefas (pedagógicas e administrativas) (BOTH, et al, 2013; POZZATTI, et al, 2015; BOTH, et al, 2017; FRIZZO, BOPSIN, 2017).

Os autores Both et al (2013) asseveram que existem insatisfações também relacionadas às questões que envolvem a ‘integração social no trabalho’ que podem surgir em forma de desinteresse dos alunos e exposição à violência, ou, como

referem Pozzatti et al (2015) e Both et al (2017), os professores se sentem fragilizados pela falta de apoio múltiplo das equipes pedagógicas.

Há, também, insatisfações dos docentes decorrentes do constitucionalismo na organização do trabalho, das normas que a regem, como o descumprimento dos estatutos e da progressão funcional (BOTH, et al, 2017) e a instabilidade do vínculo empregatício, no caso dos prestadores de serviço e dos docentes do ensino superior privado (FRIZZO, BOPSIN, 2017). Essas insatisfações convergem com o que é apresentado no estudo de Piolli, Silva e Heloani (2015), que afirmam que essas características aproximam as instituições educacionais da racionalidade instrumental e contribuem para gerar conflitos, frustrações, sofrimento e estresse e/ou adoecimento.

Ainda no que tange aos aspectos negativos, os estudos demonstraram uma relação significativa entre os estilos de vida dos professores e sua saúde. Pozzatti, et al (2015) e Both et al (2017) apresentam, em seus estudos, que a maioria dos professores de Educação Física que atuam em escolas têm índices de hábitos saudáveis de vida, entretanto ainda alertam para o elevado número de comportamento de inatividade, descuido no controle dos hábitos alimentares e do estresse.

Frizzo e Bopsin (2017) afirmam que os principais tipos de adoecimento que acometem os profissionais da Educação são problemas osteomusculares e vocais, labirintite e doenças associadas aos aspectos mentais, como: estresse, cansaço, desânimo e transtorno de ansiedade. Nos estudos de Almeida, Heckert e Barros (2011), as fragilidades mentais são apresentadas decorrentes de sentimentos negativos, como incompetência e inutilidade, e estão associados a percepção de poder de agir reduzido.

Embora identifiquemos as insatisfações dos docentes, na área de Educação Física, existem características favoráveis e sentimentos de bem-estar associados a esse trabalho (OLIVEIRA, RIBEIRO, AFONSO, 2018; BAHIA, et al., 2018; VEIGA, et al., 2017). Diversos fatores foram evidenciados como influenciadores do bem-estar do professor.

Há aspectos que estão envolvidos diretamente nas atitudes adotadas pelos professores e outras decorrentes de fatores externos. No que se refere aos aspectos diretamente envolvidos com as condutas docentes, estão as atitudes pedagógicas e o domínio das habilidades profissionais individuais de cada professor, como potência

inventiva, gestão dos riscos, valorização dos momentos de alegria vividos no ambiente de trabalho, respeito ao seu tempo próprio pedagogicamente necessário, o desenvolvimento da compreensão situacional, habilidades de argumentar, de negociar e mediar momentos de tensões e conflitos, dominar conteúdos e técnicas didáticas e desenvolver as competências individuais de acordo com cada meio de trabalho (ALMEIDA, HECKERT, BARROS, 2011). Huberman (2007) aponta que, na fase de estabilização, precede ligeiramente ou acompanha o professor um sentimento de “competência” pedagógica crescente, portanto, um sentimento de confiança e de “conforto”.

Além dos aspectos que favorecem a satisfação docente mencionados acima, os estudos indicam atitudes da ordem dos cuidados que os professores podem adotar com os hábitos de vida, como comportamento preventivo, como o de precaver-se de acidentes, comportamento eticossocial, realização de exames preventivos periódicos, hábitos de vida saudáveis que dizem respeito à qualidade dos relacionamentos sociais e encontros com amigos para a prática de atividades de lazer (FOLLE, NASCIMENTO, 2011). Além desses, os autores Both et al (2017) citam como modos de cuidar da saúde atitudes como praticar atividade física, consumir alimentação saudável e adotar comportamento preventivo do estresse. Ainda nesse aspecto, foi mencionado no estudo de Pozzatti et al (2015) oferecer aos professores condições de realizar, de forma mais tranquila, as refeições diárias.

No que se refere aos aspectos que envolvem outros condicionantes, que não só a atitude docente, nos estudos de Almeida, Heckert, Barros (2011), Folle e Nascimento (2011) e Both et al (2017), são mencionadas as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, como as de afetividade criadas na/com a escola e de confiança nos alunos.

Os estudos também apontam que, quando a constitucionalização e a organização do trabalho são favoráveis ao professor, são relevantes na satisfação desse profissional. No trabalho de Both et al (2017), as leis e as normas do trabalho são mencionadas como favoráveis, uma oportunidade de crescimento e autonomia nas práticas docentes. Favatto e Both (2019) ressaltam a segurança que a carreira estatutária oferece.

Como percebido, os estudos em sua maioria apresentam uma tendência em apresentar, reconhecer o crescente adoecimento/desistência dos professores, abrangendo diferentes temas, dentre eles segundo Almeida, Heckert, Barros (2011)

se destinam a tratar da “síndrome de *burnout*”, “professores reféns”, “síndrome do esgotamento profissional em professores de EF”, “abandono docente”, “desinvestimento pedagógico”, entre outros. Entretanto, mesmo adentrando no âmbito do adoecimento, é inegável identificar os esforços que os professores travam cotidianamente para transformar essa realidade.

Dessa forma, trazemos a discussão a tensão que existe no processo de produção-promoção-experiência de bem-estar/mal-estar no fazer docente.

Viver saúde no trabalho e em outras esferas da vida será sempre tentar gerir os encontros em que eclodem as infidelidades e histórias. Os trabalhadores se apropriam das normas, transgridem, jogam com elas inventando novas normas, isto é, renormalizam permanentemente por meio da atividade. Isso significa que há vida, significa a possibilidade de não se deixar dominar inteiramente pelos organogramas prescritos nas escolas. (ALMEIDA, HECKERT, BARROS, 2011).

Bem-estar docente não condiz a uma norma predeterminada do que pode ser julgado como um estado de perfeita harmonia no âmbito do trabalho. As tensões vividas no cotidiano desta profissão estão presentes e podem ser percebidas e ressignificadas a partir da experiência de cada sujeito ou grupo. Tal pensamento tem base no conceito de saúde apresentado por Canguilhem (1990) ao entender que o conceito de saúde não está atrelado à ausência de infortúnios, contudo se produz e se conquista no movimento de criação de normas que permitem enfrentá-los. Para Canguilhem (1990, p.188) a “saúde seria, portanto, mais do que ser normal, é ser capaz de estar adaptado às exigências do meio, e ser capaz de criar e seguir novas normas de vida, já que “o normal é viver num meio onde flutuações e novos acontecimentos são possíveis”.

Nesse sentido, compreendemos que ser saudável na docência é também um processo de desenvolvimento, um nível de aprendizagem necessário para lidar com as adversidades. Para nós, externar o processo de mal-estar vivenciados pelos docentes ao longo de sua carreira profissional é de suma importância, não estamos negando. No entanto, colocamos a lupa com intuito de dar visibilidade aos sinais do bem-estar, de vitalidade, cujo queremos fomentar.



3 O PERCURSO INVESTIGATIVO

3 O PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Compreendemos que o método não é algo abstrato, é um ato vivo e concreto que se revela nas ações do pesquisador e dos pesquisados. Como supomos, a construção metodológica deste estudo foi se reconfigurando quando iniciadas as primeiras aproximações empíricas, tomando forma dialógica. À medida que os fenômenos foram se apresentando nas observações, surgiram novas demandas metodológicas e outras desnecessárias. Assim, reafirmamos a ideia de Heidegger (1997, p.30) de que “todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia”. Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa, em seu fenômeno cotidiano, na docência, nos revelaram caminhos a seguir. A princípio, guiamo-nos pela fenomenologia existencial de Heidegger, com base em *Ser e Tempo*.

Ancoramos nossa observação nessa filosofia que busca contrapor o pensamento positivista e suscita o pensamento crítico acerca da essência das coisas e como elas são percebidas no mundo. Situamo-nos no âmbito empírico, em que, segundo Siani, Correa e Casas (2016), o objeto de análise não está centrado no mundo próprio, mas no mundo do outro. “A apreensão dessa parcela pelo pesquisador leva, forçosamente, à obtenção de relatos sobre a experiência vivida do outro para alcançar o fenômeno, ou seja, a “coisa em si mesma” (SIANI; CORREA; CASAS, 2016). Não significa, porém, que o pesquisador não esteja envolvido na situação, uma vez que toda análise presume um ponto de vista, um ser que analisa e que toma como ponto de partida o seu mundo próprio concebido. O objeto de pesquisa, entretanto, não está centrado no ‘eu’ do pesquisador e visa apreender o ‘eu’ do outro, que aqui se apresenta no professor, no aluno, no espaço, assim na situação de movimento.

A fenomenologia parte das experiências vividas das pessoas com o fim de explicar os aspectos mais profundos de uma situação, atentando para a essência da experiência real, o que ela significa para os indivíduos e quais as implicações que traz (SIANI; CORREA; CASAS, 2016). Aqui encontramos o ponto de entrecruzamento entre a fenomenologia e a semiótica backtiniana - o ‘sendo’. Para Heidegger, o ser só aparece na circunstância, e para Backtin (1997), só é possível

compreender a linguagem no seio cultural. Orientados pela fenomenologia existencial de Heidegger (1997), compreendemos que o professor só é ‘sendo’ em seu mundo mais próximo (sala de aula). É no ser-com que se dá na relação com os outros seres, professor-aprendente, e no ser-em, o ser originário da própria presença, que é o professor consigo mesmo em seu modo mais próprio. Tal compreensão do ‘sendo’ em Heidegger recai no entendimento de que é na situação vivida que o ser se revela.

Para o pesquisador chegar ao ser que se revela, é preciso olhar para além do que se mostra, pois toda ação e inação é um significante. Guedin e Franco (2011) nos ensinam que educar o olhar pressupõe aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas, implica perceber o que elas são e porque estão sendo como se apresentam. “Para que isso seja possível, mais que tudo, é preciso aprender a “penetrar” no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica” (GUEDIN, FRANCO, 2011, p.73). É, no dizer de Gomes-da-Silva (2015), alguém que aguça sua percepção e decifração do mundo. Daí o olhar semiótico como lógica pragmática que auxilia a PC a compreender as situações de movimento como linguagem.

Semiótico, portanto, diz de um modo contínuo de atentar para os detalhes circunstanciais (selecionando, comparando, discriminando) e formular suposições, na tentativa de conhecer o entorno. O semiótico é acima de tudo um perquiridor, alguém curioso que utiliza a lógica como conduta de interação, que pensa, esclarecendo ideias, descrevendo traços dos sinais e inferindo conclusões”. (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.88).

O que nos aproxima da semiótica lógica é justamente nossa escolha por adentrar o mundo do professor, na semiotização das comunicações estabelecidas na situação de movimento dada na interação professor-aluno-meio, ou seja, na interpretação sensível do entorno que se revela na sala de aula.

3.2 COLABORADORES DA PESQUISA

Fizeram parte da pesquisa três professores de Educação Física que lecionam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. A escolha pelo ensino fundamental II deveu-se ao fato de as pesquisas mostrarem que o maior índice de adoecimento dos professores se dá nesse público (TOSTES et al, 2018).

Para a seleção dos professores foi utilizado a amostragem não-probabilística intencional, visto estarmos querendo acompanhar um grupo de professores com características semelhantes, neste caso, que apresentassem um perfil de identificação com a profissão. Segundo Lakatos e Marconi (2010), este é o tipo mais comum neste tipo de amostragem e neste caso o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc) de determinados elementos da população, mas não representativos dela.

Privilegiamos a participação de professores com mais de 10 anos de atuação na docência, considerando as etapas da carreira docente apresentado por Huberman (2007), por ser essa uma fase em que os professores já passaram pela fase de estabilização, conscientes de sua afirmação ou não como professores e comprometendo-se com a profissão.

Por buscarmos sujeitos com características semelhantes, foi necessário a busca e seleção por rede de indicação. Para o primeiro contato utilizamos o grupo de whatsapp dos professores de educação física do município de João Pessoa, que agrupa um total de 111 professores de Educação Física da rede municipal de ensino deste município. Neste grupo, pedimos que os professores indicassem um colega de profissão, que em sua percepção possuíam características de um bom professor, identificados e dedicados com o seu exercício docente. Em posse das indicações, agrupamos e selecionamos os professores que tiveram, no mínimo, três indicações e chegamos a um total de oito docentes.

Na fase dois da seleção dos sujeitos, enviamos mensagens para os oito professores indicados e nos apresentamos como pesquisadores e pedimos autorização para ter um contato formalizado por ligação. Desses, um não retornou a mensagem, e dois disseram que não poderiam participar no momento, sendo contactados e selecionados a participar cinco professores – três mulheres e dois homens.

Dos cinco professores selecionados previamente, quatro realizaram a narrativa autobiográfica, e três foram observados ao longo do segundo semestre de 2019. Com o advento da pandemia e o isolamento social mundial, ocorrido ao longo do ano de 2020, foi interrompido o curso regular do ano letivo, o que impossibilitou o seguimento do trabalho de campo, se fazendo necessário readequação dos sujeitos. Por isso selecionamos para análise aqueles cujos dados produzidos já estavam mais equilibrados em níveis de quantitativo de observações e aplicação dos

questionários com os alunos. Dessa forma, dos cinco professores selecionados, apenas 3 participaram de todas as etapas.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos professores, escolhemos nomes fictícios para identificá-los. Por reconhecer a beleza exalada das flores e sua relação com o bem-estar em suas propriedades terapêuticas, amplamente utilizadas pelas terapias holísticas, inspiramo-nos nelas para nomear os professores nessa experiência. Assim, nomeamos os professores colaboradores (PCs) de Íris, Dália e Jacinto.

Também fizeram parte da pesquisa os alunos desses três professores. Foram observados 355 alunos em situação de aula, dos quais 90 responderam aos questionários estruturados com questões de múltipla escolha. O questionário foi aplicado em uma aula de Educação Física, com a presença do professor, com exceção dos alunos do Professor Jacinto, que responderam aos questionários por meio de formulário Google, também durante uma aula remota de Educação Física do professor e com autorização da Direção para redirecionar a atividade. Os alunos que responderam a pesquisa seguiram os critérios previamente previstos no projeto. Foram alunos que estudavam com os professores que participaram de todo o processo de coleta e estavam com ele por, no mínimo, um ano letivo.

3.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO DOS FENÔMENOS

Percorrer o caminho da subjetividade, nas minúcias de cada ser, demanda um olhar atento e o uso cauteloso de instrumentos que favoreçam uma forma singular de analisar e perceber os sujeitos e a realidade dos fenômenos educacionais. É preciso tentar abster-se de conceitos preconcebidos para dar voz aos fenômenos vividos e percebidos pelos próprios sujeitos da pesquisa em seu modo de ser na situação.

O contexto em que os professores vivem é, para nós, uma unidade significativa para que possamos compreender seu modo de ser na situação docente, visando a um ambiente de bem-estar. Assim, aproximamo-nos da narrativa autobiográfica (Apêndice C) que, segundo Sahagoff (2015), é um dos diversos tipos de texto que compõe as pesquisas narrativas e que se define como “uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida. Pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um

recontar, uma reconstrução particular da narrativa de determinado sujeito” (SAHAGOFF, 2015, p.3). Wittizorecki et al (2006) asseveram que esse recurso é uma possibilidade de construir conhecimentos e possibilita mais proximidade com as realidades educativas e o cotidiano dos professores. Foram produzidas quatro narrativas autobiográficas, contudo, para este trabalho, selecionamos três, as quais compuseram 56 páginas que contam o percurso vivido por cada docente colaborador desta pesquisa.

As narrativas foram feitas por meio de entrevistas gravadas, cujas transcrições duraram, em média, 23 horas e aconteceram de forma pausada, com, no máximo, duas horas diárias, uma vez que o uso do fone e a necessidade de trabalhar com o volume alto provocam no pesquisador incômodo se for realizado por muito tempo. E como é necessário descanso para restabelecer o sistema auditivo, tomamos os devidos cuidados com a saúde, visando manter nosso bem-estar ao longo dessa atividade acadêmica.

A observação não participante, com base em Lakatos e Marconi (2010), possibilita que o pesquisador esteja próximo a um grupo, sem que se envolva nas situações vividas. Neste estudo, tivemos a intenção de nos aproximar o máximo possível da situação real, porque nosso interesse era de interferirmos o menos possível na rotina das aulas, motivo pelo qual escolhemos a observação individual. Ao longo do texto, falamos em observação das aulas (OBA) – um tipo de observação feita *in loco*. Porém as observações foram feitas minuciosamente nos registros fílmicos, o que nos possibilitou retomar, rever e comparar situações.

Para as filmagens, utilizamos duas câmeras de movimento: uma, com um plano de ambientação, ou seja, um plano aberto, em que a câmera ficou posicionada distante do objeto - nesse caso, deixamos o instrumento afixado e outra, em movimento, com vistas a captar os posicionamentos e as movimentações. Para isso, trabalhamos em plano médio, deixando a câmera a uma distância média do objeto. Com esse plano, utilizamos o recurso de *zoom*, quando necessário, durante o trato com as filmagens, para captar o plano fechado, cuja finalidade é de capturar as expressões faciais e gestuais.

Para criar um ambiente favorável, acompanhamos as aulas durante os momentos de visita para a assinatura dos termos e nos dias de realização das entrevistas, sem o uso da câmera, para que os alunos fossem se acostumando com a presença externa. Também explicamos aos alunos o motivo de nossa presença e

como seriam feitos os procedimentos de tratamento com as imagens. Passado o período de breve adaptação, a câmera ficou exposta.

Esse período de observação com a captação das imagens durou 2.025 min, o que corresponde a, aproximadamente, 33h e 7min. Inicialmente, o objetivo era de passar um bimestre completo com cada professor, entretanto algumas interrupções nos calendários da própria escola inviabilizaram essa rotina. As coletas seriam estendidas para o período de 2021, o que não foi possível por causa da pandemia (COVID-19) e consequente paralisação das aulas. Assim, nossas observações aconteceram no período de julho a novembro de 2019, com intervalos entre as aulas observadas por cada professor, uma vez que foi necessário combinar os horários de suas aulas, o calendário dos eventos das escolas e os feriados desse período do ano. No quadro 1, a seguir, constam as informações sobre o período de observação.

Quadro 1 - Período de coleta dos dados

Nome fictício / Datas	Profª. Íris		Profª. Dália		Prof. Jacinto
05.08.2019	Visita para convite e assinatura dos termos	24.07.2019	Visita para convite e assinatura dos termos	25.07.2019	Visita para convite e assinatura dos termos
01.10.2019	Entrevista	09.08.2019	Entrevista	08.08.2019	Entrevista – Parte 1
-	-	-	-	15.08.2019	Entrevista – Parte 2
23.10.2020	Observação de aulas geminadas 6º. Ano A – 2 aulas	12.08.2019	7º. Ano B – 1 aula	08.08.2019	9º. Ano A – 1 aula
23.10.2020	Observação de aulas geminadas 8º. Ano A – 2 aulas	12.08.2019	6º. Ano B – 1 aula	08.08.2019	9º. Ano A – 1 aula
23.10.2020	Observação de aulas geminadas 8º. Ano B – 2 aulas	12.08.2019	6º. Ano C – 1 aula	15.08.2019	9º. Ano A – 1 aula
30.10.2020	Observação de aulas geminadas 6º. Ano A – 2 aulas	19.08.2019	7º. Ano B – 1 aula	15.08.2019	9º. Ano B – 2 aulas
30.10.2020	Observação de aulas geminadas 8º. Ano A – 2 aulas	19.08.2019	6º. Ano A – 1 aula	23.08.2019	9º. Ano A – 1 aula
30.10.2020	Observação de aulas geminada 8º. Ano B – 2 aulas	19.08.2019	7º. Ano A – 1 aula	23.08.2019	7º. Ano B – 1 aula
13.11.2020	Observação de aulas geminadas 6º. Ano A – 2 aulas	26.08.2019	7º. Ano B – 1 aula	23.08.2019	9º. Ano B – 1 aula

13.11.2020	Observação de aulas geminadas 8º. Ano A – 2 aulas	26.08.2019	6º. Ano B - 1 aula	10.08.2019	9º. Ano B – 2 aulas
13.11.2020	Observação de aulas geminadas 8º. Ano B – 2 aulas	26.08.2019	6º. Ano C - 1 aula	10.08.2019	7º. Ano B – 1 aula
20.11.2020	Aplicação do questionário com os alunos do 6º. Ano A	26.08.2019	7º. Ano A - 1 aula	10.08.2019	9º. Ano A – 1 aula
20.11.2020	Aplicação do questionário com os alunos do 8º. Ano A	09.09.2019	6º. Ano C - 1 aula	10.08.2019	7º. Ano B – 1 aula
		09.09.2019	6º. Ano B - 1 aula	08.11.2019	7º. Ano B – 1 aula
		09.09.2019	7º. Ano A – 1 aula		
Tempo de aulas observadas	18 h/a = 810 min		13 h/a = 585 min		14 h/a = 630
TOTAL 2.025 min Aprox. 33 h e 7 min					

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo da observação, utilizamos um diário de campo para anotar os fenômenos que se mostraram na cotidianidade, com base no roteiro de observação que norteou os registros descritivos (Apêndice A). O uso do caderno de campo foi muito importante para captar as significações que aconteceram na hora e para registrar as situações que envolvem as sensações emanadas no ambiente. Assim como a ambiência gerada configura professor e alunos, o pesquisador também é envolvido pela atmosfera gerada, e os dados que se descrevem no caderno de campo carregam informações vividas e sentidas.

Com vistas a trazer as configurações docentes, buscamos, sobretudo, captar a situação que era gerada nas diferentes formas de comunicação ocorridas no espaço-tempo da aula. Para completar a triangulação dos dados, demos atenção às vozes dos alunos, também por meio do questionário. Como parte integrante da situação de movimento, o aluno esteve envolvido na observação. Para compreender algumas significações apresentadas, foi necessário aplicar questionários com eles (APÊNDICE B). Foram aplicados roteiros com todos os alunos das turmas observadas e sorteados para análise 20 questionários de cada professor, portanto, 60 questionários analisados.

3.4 PERCURSO ANALÍTICO

Compreendemos as ‘situações de movimento’ como práticas de linguagem, e a linguagem, como modos de habitar o mundo. Santaella (1983) descreve a linguagem como modos plurais de se comunicar. Vejamos:

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 1983, p. 11-12).

Pensar na SM docente como linguagem é reconhecer que o professor, o aprendiz e o ambiente no espaço-tempo da sala de aula estão envolvidos em constante comunicação e recorrem a modos de se expressar e de manifestar sentidos para além da linguagem verbal. Como linguagem, os modos de interagir na ‘situação de movimento’ expressam significações existenciais (GOMES-DA-SILVA, 2016).

Na busca por desvelar a atmosfera, o modo existencial nas situações de movimento, aproximamo-nos da semiótica escritural da Pedagogia da Corporeidade em sua esfera analítica. A Semiótica, no dizer de Santaella (1983), é a ciência que estuda os signos da linguagem. Ao nos apresentar um método analítico semiótico a PC explica que “Semiótica é uma área de conhecimento que estuda a vida dos signos, o modo como se organizam para significar. Um signo significa outro signo, que por sua vez... Esse é o fenômeno da semiose” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.83).

Dela nos aproximamos porque estamos atentos às significações que emanam da *zona de corporeidade* na situação de movimento, cientes da pluralidade da comunicação estabelecida na interação professor-aluno-meio, manifestada por meio das falas, nas mediações e nas interações, na movimentação e nos gestos bem como no ambiente escolar.

Gomes-da-Silva (2015) apresenta a Semiótica com tríplice função e a concebe como uma ciência que estuda o fluxo contínuo dos signos no mundo,

método que analisa os sistemas sógnicos sociais e naturais, e pode se manifestar como atitude de perquiridor, como alguém que aguça sua percepção e decifração do mundo.

Aprofundamos o trato analítico escritural da PC com base na análise dos significantes da modelagem e da modulação (GOMES-DA-SILVA, 2015). Essa analítica aplicada às situações de movimento já vem orientando outros estudos na Educação Física (CRUZ, 2014; GOMES-DA-SILVA, 2017). Ao entender o movimento humano como comunicação, Gomes-da-Silva (2015) nos apresenta o método da Semiótico Escritural da PC para analisar as SM. O método tem a finalidade de transferir os sentidos comunicativos, valorizando tanto as relações internas estabelecidas entre os sujeitos quanto o ambiente em que se desenvolve nessas relações físico-perceptivas, socioculturais e psíquicas.

A ênfase da análise da situação de movimento como zona de corporeidade está na qualidade da situação, nos desenhos rítmicos e dinâmicos que revelam, pela regularidade do modo de interagir, a intenção, intuição, decisão e realização do movimento. Diz da ambiência comunicativa e das coordenações de ações e inações criadas na interação com a circunstância (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.26).

Em nosso Roteiro de Observação e para a construção da Narrativa autobiográfica nos orientamos na semiótica escritural da Pedagogia da Corporeidade em Gomes-da-Silva (2015), estruturada com base em Roland Barthes², pensando os códigos e campos decorridos da situação de movimento.

Quadro 2 - Campos e códigos para análise da Situação de Movimento

CAMPOS	ACCIONAL	SEMÂNTICO	HERMENÊUTICO
CÓDIGOS	Coordenativo (CCd)	Simbólico (CS)	Enigmático (CE)
	Topográfico (CT)	Rítmico (CR)	Metajogo (CM)
	Político (CP)	Cultural (CC)	
	Jurídico (CJ)	Afetivo (CA)	

Fonte: Adaptação de Gomes-da-Silva, 2015.

² Não é este o único modo de análise semiótica realizado pelo autor. Em seu livro, ele apresenta três modos diferentes de analisar os sujeitos a partir dos seus movimentos, com base em outras referências semióticas. Ver Gomes-da-Silva (2015).

O Campo Accional refere-se ao esquema de ação e funções dos professores, a maneira com que agem diante das situações. “Este campo de significação pode ser visualizado quando levantamos os códigos: coordenativo (sequência, orientação e adaptação), topográfico (posições), político (tomada de decisão) e jurídico (funcionamento)” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.77-78).

Quadro 3 - Campo Accional na Situação de Movimento Docente

CÓDIGOS	DESCRIÇÃO
Coordenativo	Gestão do tempo de aula: Rotinas Modo de transmitir as informações: Em relação a estratégia, ao tempo, a clareza, ao nível da turma, timbre de voz, nível de empolgação. Modo de gestão dos materiais Modo de gestão dos espaços Variação progressiva das situações
Topográfico	Quais e como os espaços são explorados pelo professor na situação? Como os alunos se organizam nos espaços?
Político	Como se dá a participação do aluno nas tomadas de decisões? O professor realiza planejamento da situação e/ou dialoga sobre isso com os alunos? Como se estabelece a relação professor-aluno-conhecimento?
Jurídico	Como são estabelecidas as regras de convivência? Existem sanções para o descumprimento das regras? Como são estabelecidas as sanções?

Fonte: Adaptação de Gomes-da-Silva, 2015.

O Campo Semântico refere-se à ambiência criada pela relação com os alunos, com o espaço, com os conteúdos, com a rotina escolar. Aqui a busca é pela descrição do ânimo que impulsiona a ação do professor na situação. “Este campo pode ser visualizado pelo levantamento dos códigos: simbólico (ritos), afetivo (tensão), cultural (estilo), rítmico (intensidade)” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.78).

Quadro 4 - Campo Semântico na Situação de Movimento Docente

CÓDIGOS	DESCRIÇÃO
Simbólico	Há ritos nas situações? Há ritos entre professor-aluno? Há ritos entre aluno-aluno?
Afetivo	Como se dá a aproximação afetiva de: aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor-outros profissionais-escola Quais foram os disparos emocionais vividos na situação (alegria, tensão, euforia, frustração, medo, indiferença)?

	Quais vínculos afetivos foram criados ou defeitos na situação? Há comunicação estabelecida por meio de gestos? O nível de comunicação verbal estabelecida favorece o vínculo afetivo?
Cultural	Quais elementos histórico-culturais se destacam no modelo de aula construída pelo professor? Há elementos da cultura local incorporados ao vivido?
Rítmico	Quais foram as intensidades (sonora, motora) predominantes da situação vivida? Como se deu a fluência das passagens de uma atividade a outra? Qual a variação de situações de movimento vividas no mesmo período de aula? Como se deu a motivação, entusiasmo e participação de professor e aluno durante a situação?

Fonte: Adaptação de Gomes-da-Silva, 2015.

O Campo Hermenêutico refere-se a uma situação, dentro da situação docente, que permite ao professor uma autoavaliação, momento em que se põem em dúvida a eficiência dos esquemas de ação adotados e a possibilidade de se tomar novas estratégias. “Este campo é visualizado pelos códigos: enigmático (estranhamento) e metajogo (reabertura tática)” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.78).

Quadro 5 - Campo hermenêutico na Situação de Movimento Docente

CÓDIGOS	DESCRIÇÃO
Enigmático	Como se dá o processo avaliativo da situação? Existiram motivadores de novas ações do professor? O professor percebe situações que necessitam de reformulações durante a situação docente?
Metajogo	O professor muda as estratégias de ação da situação? O professor é criativo na tomada de novas decisões?

Fonte: Adaptação de Gomes-da-Silva, 2015.

Em posse dos campos e códigos estruturados passos as fases de análise.

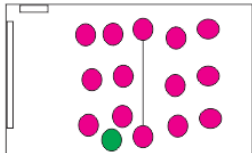
Na fase 1: Reconhecimento dos processos de modelagem das rotinas dos professores em sala de aula – Nesta fase todas os registros das aulas foram revisitados com o olhar focado na modelagem das ações docentes, ou seja, os padrões de ações que se repetem no fazer do professor cotidianamente. Assim foi realizado um mapeamento semiótico descritivo aula a aula, tomando para análise desde a chegada do professor em sala até a finalização do encontro. Ainda na fase 1, as narrativas autobiográficas e as entrevistas dos alunos foram analisadas com vistas a identificar relatos de situações educativas que fizeram parte de suas

experiências. Para este primeiro momento foi preenchido a ficha de observação elaborada com base nas ecologias do ensinar (APÊNDICE A), conforme apresentamos modelo de quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Descrição das coordenadas de ação dos professores aula a aula

S1J – 17B	
Ecologia Pessoal do Ensinar	
Situações educativas identificadas	<u>Introdução da aula</u> – Apresentação da rotina de aula <u>Instruções do conteúdo / desenvolvimento e acompanhamento da atividade proposta</u> - Desenvolvimento de atividade prática - Divisão de grupos (gestão dos grupos para participação prática) O professor dividiu dois grupos e fez uma vivência do vôlei sentado apenas com um dos grupos, pois não houve tempo suficiente para realizar com os dois - Gestão dos alunos que ficam fora da atividade esperando sua vez de participar - Resolução de conflitos - decisões pedagógicas quanto ao espaço físico - Gestão dos materiais para a prática
Descrição da situação de movimento explorada	Vôlei sentado
Comunicação utilizada	Sonorização: O que se fala: exposição da informação conteúdo: instrucional: 00'13 Psiiiiiu, se fizer silêncio eu explico. Habilidades sociais (elogio) Resolução de conflitos Como se fala: Tom mediano Fala fluente Modo: Apresenta momentos de fala afetiva, fala calma e fala disciplinante
	Com que se fala: Corporal: Gestos Instrumental: Apito, bola Gestualidade Corporal - O professor utiliza o recurso do toque para chamar atenção do aluno de forma individual. - O professor direciona o olhar para o aluno solicitando alguma atenção ou apresentando um comando. Instrumental: o professor utiliza bola para comunicar a posição em que a turma deve se organizar.
Uso de questionamentos	O professor explica o jogo em tom de questionamentos, retomando conteúdo explorado anteriormente. Ao finalizar as primeiras instruções o professor pergunta se os alunos têm alguma dúvida. 5'03 Questiona os alunos sobre a ação que será adotada no jogo. 5'23 Questiona os alunos sobre a ação que será adotada no jogo.
	
Recursos para desenvolvimento da atividade (Vivencial ou Informacional)	Vivencial
Atitude motivadora	O professor incentiva os alunos e elogia sempre que eles participam.

	
Postura adotada ao longo da situação	Participativo, atento as situações que estão acontecendo ao longo do jogo
	
Vestimenta	Uso de roupa de ginástica: Blusa com dizeres de educação física e shorte Cor Cinza Tênis
Semblante	Demonstra tranquilidade a maior parte do tempo. Sorrir em várias situações do jogo (1)
Há tradicionalidade ou criatividade no vivido?	A criatividade na aula se expressa pela readaptação da sala. Que habitualmente não se utiliza para vivências práticas dos conteúdos.
Feedbacks	A medida que os alunos foram jogando o professor foi corrigindo e dando indicações de como melhorar a dinâmica de jogo A3 - 2'59 – Pede para os alunos se posicionarem perto da rede e se aproxima dos alunos para mostrar onde devem ficar A4 - 4'11 – Pausa a vivência para reforçar a regra do rodízio, e lembra que já viram essa regra. 4'42 instrução de bola fora e pontuação, sem parar o jogo 6'17 Corrige o rodízio e pede atenção
	
Quais espaços o professor ocupa durante a atividade?	O professor se mantém sempre em pé e caminha pela sala ao longo da vivência
<u>Ecologia Social do ensinar</u>	
<u>Relação interativa</u>	
b) Na relação professor-aprendiz	Atitude motivadora gestual: Caminha entre os alunos Fica em pé durante toda a vivência Se projeta aos alunos para comunicar-se Atitude motivadora verbal: Valoriza a participação dos alunos e as boas condutas dos alunos 2'33 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Aluna saca a bola e ele elogia: - muito bem! 4'02 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Aluna explica o rodízio e o professor elogia – tá vendo aqui óh, muito bem! 4'32 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Elogia a ação de saque da aluna 5'04 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Elogia resposta correta dos alunos ao seu questionamento
Os alunos participam dialogando?	Como o professor explica utilizando questionamentos, os alunos participam respondendo e o professor tem atenção em responder com afirmativas positivas. 2'33
Recursos para chamar atenção dos alunos e organizar os grupos	O professor tanto utiliza o recurso verbal para chamar a atenção dos alunos, como utiliza o gesto.
O professor ajuda quando um aluno tem dificuldade?	Demonstrou-se atencioso
c) Na relação professor-aprendiz-conhecimento	A maioria dos alunos demonstraram interesse pela situação de movimento do vôlei sentado
Os alunos foram participativos ao longo da aula?	22 alunos presentes na aula – apenas 3 alunos se mantiveram dispersos ao longo da situação. Os demais participaram na hora de jogar ou se mantiveram atentos ao jogo enquanto esperavam a sua vez. 86,36 % de participação
Acompanhamento e sanção quanto as regras de convivência	
Há conflitos? Como se	0'06 Professor fala disciplinante e conduz o aluno a posição que gostaria que o aluno

resolve?	ficasse, chama atenção sobre a necessidade dele parar com a brincadeira fora do contexto da aula, diz que o mesmo já chamou muita atenção. O aluno segue a orientação do professor e embora continue com um modo mais ativo r
ECOLOGIA AMBIENTAL DO ENSINAR	
a) Tempo da situação	7'31
O tempo foi suficiente para realizar a situação?	Foi realizado com um grupo enquanto outros aguardavam. A quantidade de alunos que ficaram esperando não interferiu na dinâmica, e o tempo de realização e de espera também não deixou os demais ociosos e ansiosos.
b) Relação com o material	
Quais materiais foram utilizados?	Rede de vôlei, bola infantil grande inflável cor rosa choque. Apito
Como foram organizados?	Os alunos ajudaram no uso do material, uma vez que a sala não tem espaço adequado, assim os alunos seguraram a rede para que a atividade fosse realizada.
O ambiente favoreceu a atividade? Como?	O ambiente não favoreceu a atividade. A lâmpada na sala, por ser uma situação de risco fez com que o professor durante toda a atividade ficasse lembrando aos alunos para jogarem a bola baixa, (baixa a bola, baixa bola, não joga pra cima). O professor também solicitou que eles não fizessem o saque da bola por baixo. Apenas no toque. 3'13 – Baixa mais a bola por causa da luz 3'31 – baixa a bola 3'37 – baixa essa bola 4'29 - O professor fala novamente que está preocupado com a lâmpada 4'51 – Baixa a bola
Em qual ambiente ocorreu a situação?	Sala de aula adaptada. As carteiras foram afastadas para o canto da sala.
Como os alunos são dispostos no ambiente?	Os alunos que participaram da atividade ficaram ao centro, e sentados no chão, já que a atividade tem essa demanda, e os demais ficaram sentados em volta assistindo.
Campo semântico	
Simbólico	
Há ritos na situação? Como eles se apresentam?	
Rítmico	A situação foi dinâmica. Com alta intensidade de vivências, sem longos intervalos.
A ambiência gerada (Leveza, tensão)	Leve – Sem estresse
A situação teve tendência lenta ou acelerada?	Moderada
A intensidade sonora da situação foi baixa ou alta?	Alta
A situação foi vivida com fluidez ou com interrupções?	Fluente
Afetivo	
Houve relações afetuosas durante a aula?	3'18 Professor e alunos sorriem devido a situação. Sorrisos
	
Quais foram os disparos emocionais percebidos na situação? (felicidade-alegria, tristeza, medo, surpresa, raiva e nojo.)	Alegria, felicidade.
Quais os gestos de personificação envolvidos na situação? (Comemorações, ansiedades)	Os alunos comemoram as situações das jogadas.
Disposição dos alunos no ambiente	

Fonte: Elaboração própria.

Com esse primeiro quadro preenchido foi possível identificar quais ações perpassam o fazer do professor no cotidiano de aula. Aliando-se as informações anotadas no caderno de campo fizemos o mapeamento das ações que aparecem com frequência e se assemelham nas ações dos professores. Conforme quadro 7 indicativo abaixo.

Quadro 7 - Mapeamento das situações educativas do fazer docente

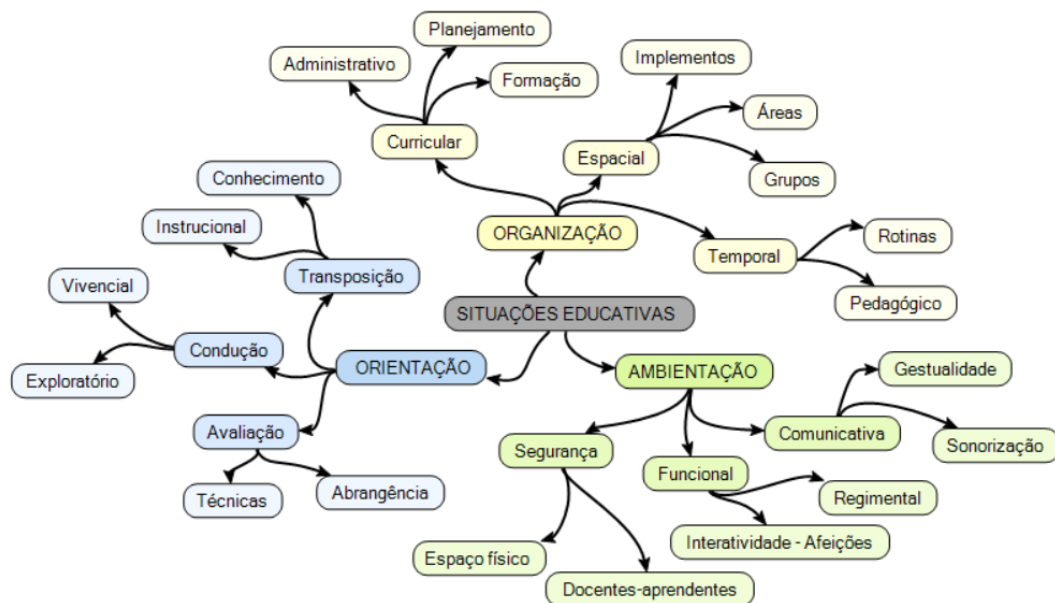
Trabalho realizado diretamente com o conteúdo.
Situações em que o professor se dedica a transposição dos conteúdos e informações para os alunos
Situações em que o professor apresenta os conteúdos para os alunos
Situações em que o professor apresenta os conteúdos utilizando a fala
Situações em que o professor apresenta os conteúdos utilizando recursos audio-visuais
Situações em que o professor apresenta os conteúdos utilizando os movimentos corporais
Situações em que o professor explica as rotinas ou passa informações sobre os diretrizes escolares
Situações em que o professor conduz os alunos nas experiências escolares
Situações em que o professor conduz as vivências que requerem participação ativa dos alunos
Situações em que o professor conduz os alunos nas vivências com as Situações de movimento
Situações em que o professor conduz as Situações de movimento que requerem apresentação dos alunos
São atividades em que o professor trabalha a apreciação com seus alunos (apreciação artístico-cultural)
São aulas previamente planejadas em que o professor explora com os alunos ambientes externos a escola
Situações em que o professor conduz eventos esportivos-artístico-cultural
Situações em que o professor conduz as atividades exploratórias com os alunos
Situações em que o professor acompanha os alunos na produção das atividades de pergunta/respostas
Situações em que o professor acompanha os alunos nas atividades de pesquisa
Situações em que o professor acompanha os alunos nas leituras de textos previamente indicados
Situações em que o professor acompanha os alunos nas apresentações de seminários ou similares
Situações em que o professor acompanha o desenvolvimento pedagógico do aluno
Tipos de recursos que os professores utilizam para o acompanhamento/avaliação pedagógica dos alunos
Exame utilizado pelo professor para avaliar o desenvolvimento pedagógico dos alunos
Situações em que o professor acompanha os alunos em apresentação/debate acerca do conteúdo explorado
Situações em que o professor orienta os alunos em pesquisas em diferentes fontes
Situações em que o professor orienta os alunos na expressão crítica de seu pensamento
Situações em que o professor orienta os alunos na exploração do conteúdo por meio de questões guiadas
Situações em que o professor orienta os alunos na elaboração de sínteses do vivido
Situações em que o professor orienta os alunos na elaboração de avaliação de si mesmo como alunos
Situações que indicam quais aspectos o professor está avaliando no desenvolvimento dos alunos
Situações destinadas ao acompanhamento/avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos
Situações destinadas ao acompanhamento/avaliação do desenvolvimento afetivo-social dos alunos
Situações destinadas ao acompanhamento/avaliação do desenvolvimento motor dos alunos
Situações em que o professor está envolvido com a organização do ensino e dos elementos que o envolve

Situações em que o professor está envolvido com a organização do trabalho docente
Situações em que o professor está envolvido com a organização das Situações de administração docente
Situações em que o professor está envolvido com a organização das caderneteas escolares
Situações em que o professor está envolvido com a organização/produção de relatórios escolares
Situações em que o professor está envolvido com as reuniões pedagógicas
Situações destinadas ao planejamento de ensino
Situações em que o professor está envolvido com a organização/produção de projetos escolares
Situações em que o professor está envolvido com a organização/produção dos planejamentos de ensino
Situações em que o professor está envolvido com a sua formação permanente
Situações em que o professor está envolvido com a organização dos espaço para que a aula aconteça
Situações destinadas a organização dos implementos utilizados em sala
Situações de criação/gestão dos implementos destinados as experiências com as atividades exploratórias
Situações de criação/gestão dos implementos destinados as experiências com as atividades vivenciais
Situações de escolha/organização dos espaços físicos destinados as atividades
Situações destinadas a organização dos alunos durante as diferentes situSituações e momentos de aula
Situações destinadas a gestão do tempo pedagógico nas diferentes atividades e situações
Situações destinadas a gestão do tempo cronológico dos acontecimentos organização-frequencia-ordem
Situações destinadas a gestão do tempo de aprendizagem por conteúdo-aluno
Situações destinadas a promoção de um ambiente satisfatório ao processo educativo
Situações destinadas a comunicação entre professor-alunos-comunidade escolar
Comunicações decorrentes da gestualidade
Comunicações decorrentes da gestualidade corporal do professor
Comunicações decorrentes da gestualidade do professor com o uso de implementos
Comunicações decorrentes de emissões sonoras
Comunicações permeadas pelas falas
Comunicações permeadas pelos sons emitidos corporalmente
Comunicações permeadas pelos sons emitidos através de implementos sonoros
Atenção destinada a viabilidade da relação social entre professor-aluno-comunidade acadêmica
Intensões direcionadas ao clima relacional
Intensões voltadas ao direcionamento das condutas sociais
Atenção quanto a segurança da/na situação
Questões de (in)segurança presentes nas áreas utilizadas
Questões de (in)segurança envolvidas diretamente com os sujeitos presentes no ambiente

Fonte: Elaboração própria.

Após o mapeamento das situações identificadas, as análises estiveram focadas em realizar os agrupamentos, buscando identificar suas semelhanças e singularidades. Tal investimento nos levou a elaboração do mapeamento, identificando as diferentes situações educativas que compõe o fazer do trabalho docente chegando a seguinte organização icônica do fazer docente, cujo se apresenta através do diagrama 4 abaixo e que é retomado e explorado no capítulo '4.2 modelações do fazer docente em educação física'.

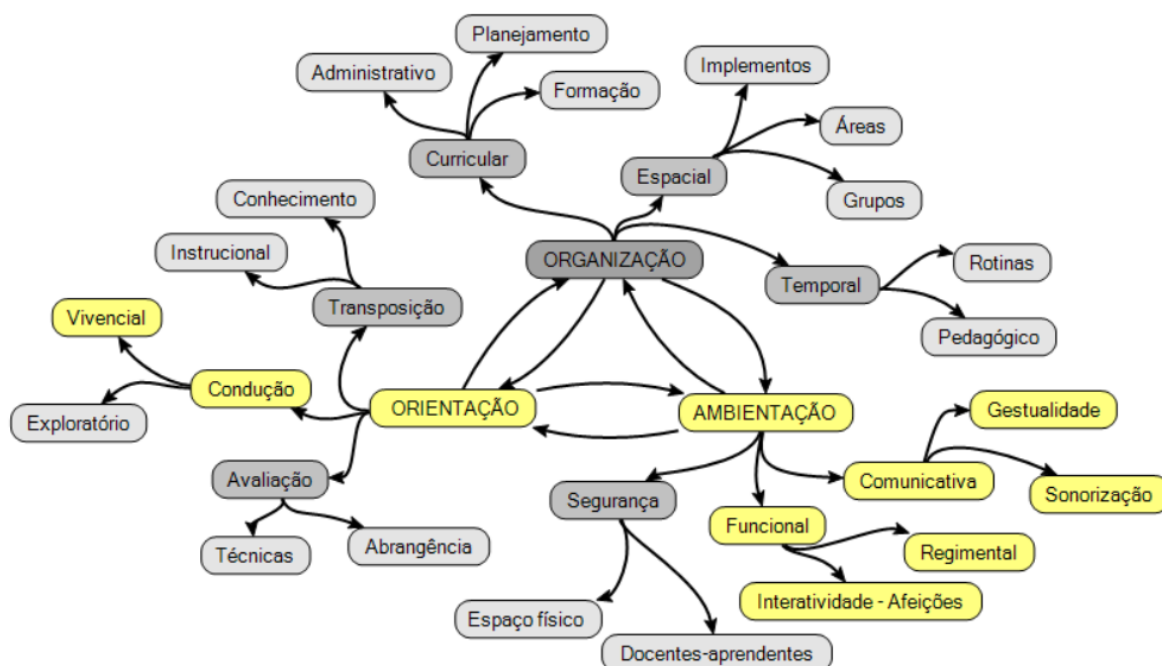
Diagrama 4 - Situações educativas identificadas no fazer dos PCs



Fonte: Elaboração própria.

A análise visa aprofundamento das significações reverberadas no seu objeto, o que não é possível fazer com todas as situações extraídas na primeira etapa. Tanto do ponto de vista da proposta fenomenológica do estudo, quanto de sua viabilidade dentro do contexto de trabalho de tese e do seu tempo de execução/finalização, quanto de alinhamento com a Pedagogia da Corporeidade, que tem seu ponto de investimento na situação de movimento, ou seja, nas situações em que estão em interação professor-aluno-meio. Assim, reconhecido as situações que perpassam o fazer docente nas aulas de Educação Física dos PCs, localizamos nosso aprofundamento na fase 2, analisando a interação das situações de ambientação, privilegiando as SM comunicativas e funcionais investidas nas situações de orientação-condução-vivencial, destacadas no diagrama 5 abaixo.

Diagrama 5: Situações de movimento extraídas para análise



Fonte: Elaboração própria.

Para as análises realizadas na fase 2 seguimos os seguintes passos.

- Identificação das SM educativas vividas em cada aula – Nesta extração foi considerado uma experiência por vez, considerando uma condução vivencial com início e fim. Por exemplo, na situação de movimento do goalball, a professora inicia a vivência com dois alunos, realiza a ação e finaliza passando para outros dois alunos, entendemos que embora seja o mesmo conteúdo, a situação já é outra, pois mudaram os alunos, configurando uma outra situação vivencial. Assim as aulas foram observadas considerando as diferentes vivencias com os alunos e grupos de alunos.

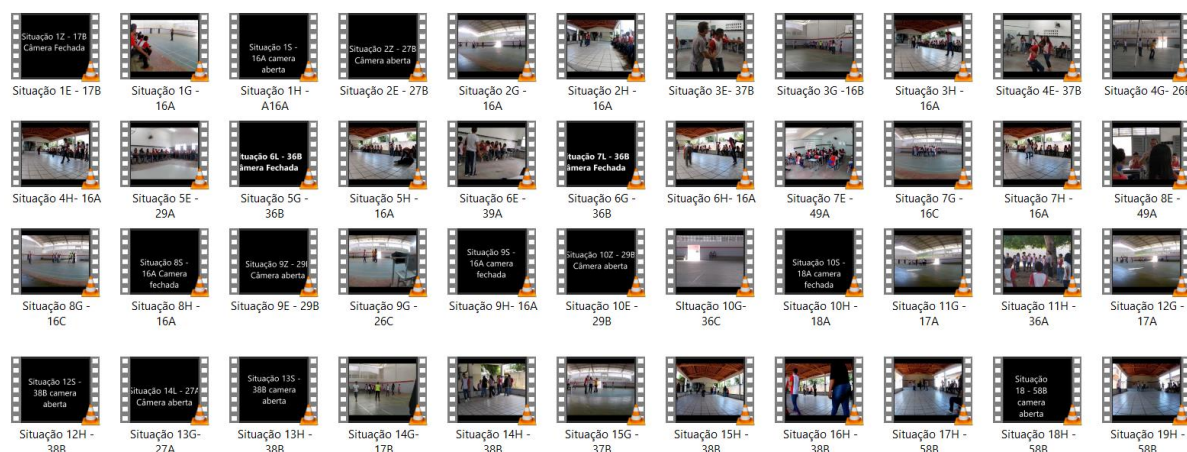
Quadro 8: Identificação das SM no contexto das SM-vivenciais exploradas

Professor Colaborador	Quantidade de situações de movimento identificadas
Profª Íris	19 SM
Prof. Jacinto	10 SM
Profª. Dália	15 SM
TOTAL	54 SM

Fonte: Elaboração própria.

Os vídeos de registro das aulas foram editados, unindo todo o material da situação identificada, com imagens da câmera em plano aberto e plano fechado, o que nos possibilitou fazer análises considerando a situação em si, nessa fase 2, de forma isolada e sob diferentes ângulos, como apresentado na imagem 1 abaixo.

Imagem 1 – Edição dos vídeos das SM educativas



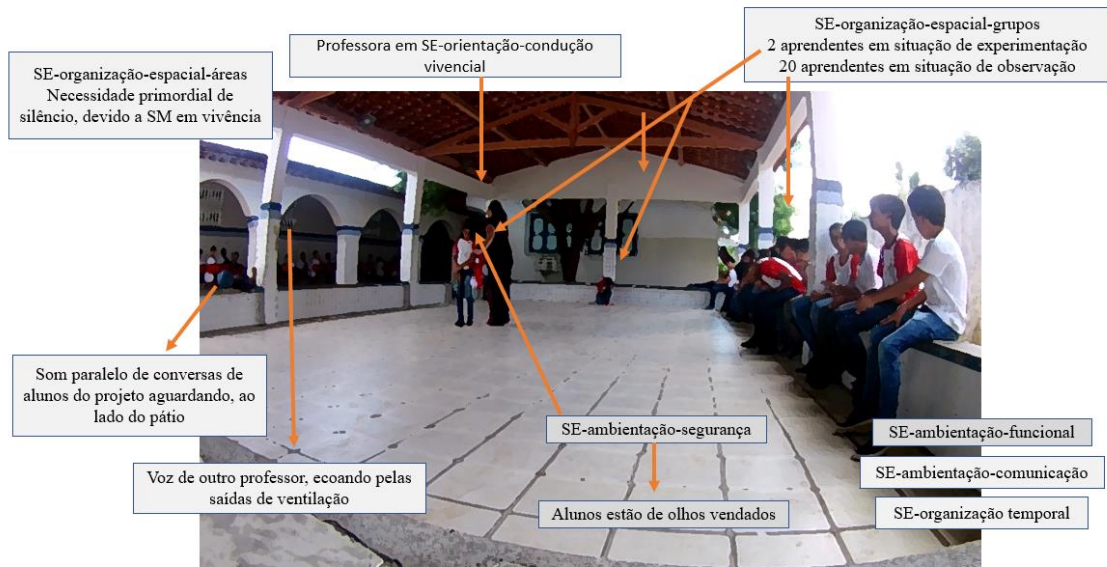
Fonte: Dados imagéticos da pesquisa.

O registro das SM educativas totalizaram 497,24 minutos, o que equivale a aproximadamente 8h e 29 minutos de duração do material de análise. Após organização do material visual, todos eles foram postos novamente em análise, agora com foco no desvelar da zona de corporeidade. Nesta fase analítica, foram desveladas as zonas comunicativas de cada situação de movimento, conforme exemplificado no APÊNDICE D. É importante lembrar que, embora nosso foco de análise esteja na SM-vivencial, é possível encontrar as outras SM acontecendo simultaneamente, nesse caso foram considerados.

Com as informações descritas foi possível identificar as tendências de modelações e modulações a partir das coordenadas de ação dos professores colaboradores. Para captar as modelações das ações docentes, e alimentar o quadro referencial apresentado no apêndice D, fizemos uma análise minuciosa dos vídeos das SM registrando de forma detalhada as comunicações dadas na zona de corporeidade que demandam a atenção e as coordenadas de ação do professor. As

imagens 2, 3 e 4 abaixo representam como as enunciações foram sendo identificadas ao longo das análises dos vídeos.

Imagem 2 - Professora Íris em SM-orientação-condução vivencial



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 3 - Professor Jacinto em SM-orientação-condução vivencial



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 4 - Professora Dália em SM-orientação-condução vivencial



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nessas imagens, apresentamos os três professores em situação vivencial com os alunos. Na ocasião analítica, identificamos os elementos comunicativos presentes nessa zona de corporeidade. Nesse exercício de análise identificamos que, além de orientar os alunos, o professor precisa organizar o espaço dos alunos que estão participando e dos que estão em observação - os espaços disponíveis - recebendo diferentes informações do ambiente que exercem influência na ação que deverá ser adotada. Essa interferência pode ser consciente ou não e sua recorrência pode se tornar um saber do professor. Se não perceber, pode influenciar negativamente sua ação.

Na situação da imagem 1, percebemos a venda nos olhos dos alunos que necessitam de mais atenção da professora para se locomover; na imagem 2, a lâmpada, que comunica a necessidade de cuidado extra e altera a forma de orientar o jogo; e na imagem 3, a divisão do espaço que suscita da professora cuidados extra com a segurança de seus alunos. Em todos os casos, a interferência do ambiente comunicou possíveis acidentes e exigiu dos professores mais atenção com a segurança dos alunos. Esses elementos comunicativos do ambiente poderiam ter passado despercebidos e causar acidentes, mas a interpretação da zona de corporeidade e a coordenada de ação adequada minimizaram o risco e

proporcionaram uma ambiente suficientemente bom para que a situação prosseguisse.

No mesmo instante, outras comunicações estão acontecendo e influenciando a ambiência, como a comunicação sonora, que, na imagem 1, representa a professora solicitando silêncio aos alunos do projeto que estão em fila conversando alto, o que interferiu na atividade e interrompeu sua fluência, porque direcionou a atenção da professora seguidas vezes para solicitar silêncio (Situação 1I - 17B)³. Já na imagem 3, apresenta-se uma situação em que a professora precisa pausar sua vivência para conversar com os alunos da outra turma e delimitar os espaços. Isso provocou mais atenção da professora com as ações de organização e ambientação do que propriamente a orientação (Situação 3D -16B).

Essas situações de movimento, analisadas e representadas nas imagens 1, 2, e 3, modulam-se influenciados pela personalidade do professor, pela presença e pela atitudes dos alunos e pelo ambiente comunicativo que os envolve. Segundo Gomes-da-Silva (2015), modulação é o engendramento das vibrações, processos energéticos empreendidos em cada situação. Segundo o autor, a modulação está relacionada às cargas afetivas ou intensidades emocionais reverberadas nas situações. Em um contexto de aula, a modulação da SM se apresenta na regularidade das ações do professor, na forma como responde frequentemente em cada SM, como apresenta os disparos emocionais e como reage aos estímulos advindos do contexto.

É possível inferir que, nas SE, as modulações não são fixas, mas apresentam uma tendência de comportamento. Conforme são modificadas as informações no ambiente, assim também percebemos mudanças nas modulações. Se uma mesma situação vivencial for realizada em ambientes diferentes, com modelagens diferentes, possivelmente conduz a modulações diferentes.

A análise da modulação está focada na identificação das frequências de acontecimento, pois como nos afirma Gomes-da-Silva (2015, p.55)

Somos modulados pela frequência das experiências, pela repetição insistente na mesma ação ou conjunto de ação. O tempo rítmico é que tipifica uma frequência. Quanto maior a frequência (repetição à mesma situação de movimento) mais fixação do padrão de conduta, manutenção de determinados interesses, preferências, intencionalidades, tempos rítmicos, coordenadas de ações... enfim, mesma codificação ou linguagem.

³ Lê-se: Situação 1: referente à SE em análise; I, J ou D são as iniciais dos professores que conduziram essa SE, seguido das informações 1 - primeira aula observada; e 7B refere-se à turma que participou da situação.

Há coordenadas de ações dos professores que recebem investimentos, são conscientemente pensadas, enquanto há ações que acontecem influenciadas pela situação, pelo contexto, que foge ao padrão habitual de comportamento. Assim, com base na análise da zona de corporeidade, foi possível a identificação do padrão de ações escolhidas pelos professores, do comportamento habitual desse professor em aula. Assim pudemos identificar, por exemplo, na SE-Ambientação-comunicação gestual que houve uma frequência de comunicação com o toque, logo inferimos que no fazer docente há uma modelação da comunicação gestual com o toque, e sua modulação é indicada por sua frequência, intencionalidade e seu fluxo produzindo sensações diferentes e comunicando modulação existencial, logo configuração. O toque nos revelou uma aproximação e um distanciamento afetivo entre professor-aluno, em outro contexto revelou recurso didático do professor. Elaboraões analíticas conforme modelo de quadro 9.

Quadro 9 - Identificação do padrão de ações escolhidas pelos professores - modulação

Situação de movimento	Modelação	Modulação
Comunicação gestual	Toque	Toque-afeição Toque-recurso didático

Fonte: Elaboração própria.

Após as comunicações enunciadas, com base na análise semiótica da zona de corporeidade apresentada acima, passamos para a terceira fase analítica e de interpretação, que foi a análise das significações expressas nas NAB dos PCs e das falas dos alunos apresentadas nos QA, desvelamos as categorias de análise, por entender que elas apresentaram forte influência nas modulações de bem-estar/mal-estar nas SM-orientação-condução-vivencial.

Buscamos desvelar nas NAB as enunciações que revelavam indicativo de sentimento e ações dos professores para promoção do bem-estar. As enunciações foram definidas como unidades analíticas, tomando como tema centralizador a categoria das ecologias do ensinar (GOMES-DA-SILVA, 2016). Para esta análise foi realizada a leitura intensiva do material transcrito para a identificação dos temas e subtemas recorrentes e significativos nas enunciações dos participantes. No

primeiro momento as narrativas dos professores foram organizadas em quadros com temas e subtemas identificados, conforme modelo do quadro 10 que apresentamos a seguir:

Quadro 10 - Enunciações das narrativas autobiográficas

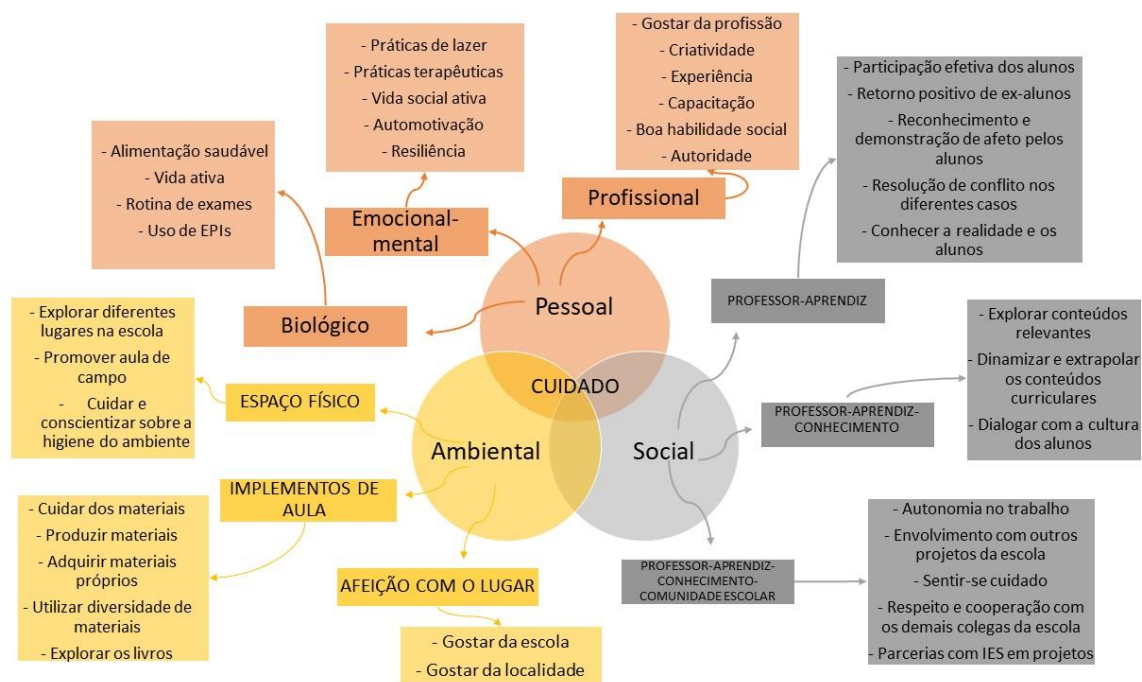
TEMAS	SUB-TEMAS		PROF	ENUNCIÇÕES DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
<u>Ecologia Pessoal</u>	Motivação pessoal	Automotivação	PD	<i>Acho que o maior desejo de um recém formado que gosta de sua profissão é poder ter a chance de colocar o que aprendeu em pratica, mesmo com todas as dificuldades que encontramos, a falta de experiência é a principal delas, eu me sentia motivada a fazer a diferença e buscar a valorização da nossa classe de professores. Mesmo tendo iniciado em escolas sem estrutura física nenhuma (uma particular e uma pública, ambas sem ginásios) eu busquei outras formas de desenvolver o meu trabalho e até mesmo trabalhar com treinamento esportivo levando esses alunos a participarem até dos jogos escolares... me sentia realizada em fazer o impossível (p.3).</i>
			PI	<i>Eu acho que esse momento de mais feliz, eu acho que é de três anos pra cá, porque eu tive, eu saí da sala de aula e fui assumir cargo de gestão, e o trabalho desgasta de várias formas sabe, e quando eu voltei pra sala de aula minha nossa senhora, eu me senti tão feliz(risos), porque ai eu me preocupo só com meu aluno, e com o que eu vou dar e com a metodologia, como meu planejamento entendeu. Que já é muito, porque eu tenho duzentos alunos, duzentos e trinta e quatro e eu sei a história de cada um entendeu. Então assim, o momento mais feliz acho que de três anos pra cá, porque eu realmente reafirmei que eu gosto de ensinar.</i>
		Otimismo	PJ	<i>“(...) você tem que ser otimista(...)” (p.8)</i>
			PD	<i>Não desiste porque afirma ser teimosa e acreditar que a história pode mudar (p.4). Com otimismo (p.6).</i>
		Resiliência (Superação)	PJ	<i>(...) eu aprendi isso, é um exercício, não é fácil, mas é um exercício, ai você consegue passar por essas provas sabe. Essa coisa chamada de resiliência né, como se comportar diante dos desafios (p.5). Então tudo na nossa vida é feito de superação para o nosso crescimento, não é para impedir nada não, é para o nosso crescimento (p.8).</i>
			PD	<i>Os alunos percebem nossas dificuldades, mas não adianta ficar só reclamando, é fazer com o que tem (p.6)</i>
		Sentir-se identificado com a profissão (Gostar, Amar)	PJ	<i>- a decisão foi realmente buscar, realizar o sonho de ser professor, em torno de 29, 30 anos de idade e hoje eu faço com o maior prazer, as vezes passa o tempo eu não sinto, sinto saudade e tudo, é aquilo que eu gosto, aquilo que eu amo (p.5).</i>
				<i>- Então, ser professor é ser educador, mas que isso não seja um peso, que seja uma opressão nem para o professor, nem para o educando aluno. Mas que seja algo prazeroso, de busca (p.6,7) - você tem que amar aquilo que você faz, quando você ama tudo flui, tudo da certo. Mas quando você não</i>

				sente, a educação fica oh (expressão de desagrado). A Educação Física você tem que sentir a Educação Física, se você não sentir, não flui porque fica muito tecnicista e o caminho é o do meio, tecnicista, técnico, didático-pedagógico, mas você também tem que sentir, ter sentimento por aquilo que você faz. Tudo flui, tudo da certo. Porque é missão é algo maior (p.8)
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Após o quadro organizado analisamos as recorrências, as relações e as similaridades de significações presentes nas enunciações dos três professores, chegando ao diagrama 6 abaixo.

Diagrama 6 - Enunciações de bem-estar a partir das NAB dos professores colaboradores



Fonte: Elaboração própria.

Tais empreendimentos também foram investidos para explorar os questionários dos alunos e suas significações. Todas os questionários foram codificados e identificados com seu respectivo professor, visto a necessidade de posterior triangulação dos achados. A primeira leitura exhaustiva dos questionários foi organizada em um quadro agrupando as enunciações por questões, conforme modelo de quadro 10 apresentado abaixo, todas as outras questões do roteiro (Apêndice B) receberam o mesmo trato analítico.

Quadro 11 - Análise dos questionários dos alunos

QUESTÃO 1	SUB-TEMAS	FALAS SIGNIFICATIVAS DOS ALUNOS	SUBTEMAS	FALAS SIGNIFICATIVAS DOS ALUNOS
O que você mais gosta nas aulas de Educação Física? Porquê?				
ALUNOS DA PROFESSORA ÍRIS	Aulas práticas (7) Jogar com os colegas (1) Jogar bola (1) Aprender coisas novas (2) Brincadeiras (2) Praticar diferentes esportes (1) Baleado (4) Aula teórica: Atividades na sala (1)	Eu gosto quando a professora ensina coisas novas a gente, porque é sempre bom aprender coisas novas (AG4)	Aulas práticas (8) Jogar bola com os colegas (3) Jogar vôlei (2) Esportes (2) Brincar (2) Baleado (1) Ginástica (1) Diversão (1)	Jogar bola, brincar, jogar vôlei. Educação Física é uma das aulas que eu mais gosto (AG18) Liberdade, o tempo passa mais rápido (AG11)
ALUNOS DO PROFESSOR JACINTO	Forma divertida de aprender (1) Aprender sobre jogos e esportes (2) Aulas práticas (10) Tarefas (2) Brincadeiras (3) Gosta porque se exercita (3) Jogos (1) Aulas de recreação (2) Aulas divertidas (1) Jogar bola – futebol /futsal (3) Conversar sobre o conteúdo (1) Modo de ensinar do professor (1)	Gosto do ensino do professor, das atividades, das brincadeiras que se refere a educação física, porque ele é o melhor professor que ensina na escola toda (AE12) Eu gosto das aulas práticas pois se exercitamos e se divertimos (AE6) Os jogos. eu me considero, uma pessoa energética. por isso eu sempre gostei de brincar e correr. e acho que com os jogos são a melhor maneira. (AE13) As aulas todas. Porque ele interage bem com a gente explicar bem (AE24) Gosto do ensino do professor, das atividades, das brincadeiras que se refere à educação física. Porque ele é o melhor professor que ensinar a nossa escola toda. (AE28)	Aulas práticas (7) Esportes (2) Atividades recreativa (2) Gosta de tudo (1) Aula divertida (1) Futsal (1)	Eu gosto de tudo na aula de Prof.A (AE11) as aulas na quadra, porque além de nos divertimos, nos exercitamos e trabalhamos o corpo (AE10) Aula prática, pois ajuda em fortalecer os músculos e agilidades do nosso corpo nos mantendo saudáveis (AE2)
ALUNOS DA PROFESSORA DÁLIA	Aula prática (6) Das dinâmicas/brincadeiras divertidas e animadas (7) Basquete (1) Aula diferente, legal (1) Basquete e vôlei (1)	- As brincadeiras, porque a gente sai do cotidiano (AH6). - Porque é muito legal. É uma aula diferente e muito legal, porque pode conversar com ela e brincar muito e conhecer os professores (AH7)	Aula prática - Ir para outro ambiente (2) - Aulas legais (1) - As aulas são divertidas e educativas (3) - Dança (4) - Jogos e Brincadeiras (3) - Os conteúdos (1)	

Fonte: Elaboração própria.

Assim, também, tomando como tema centralizador as ecologias do ensinar passamos a analisar os subtemas recorrentes e significativos nas enunciações dos alunos identificando suas relações com as indicações de bem-estar e reorganizando-as em outro quadro.

Quadro 12 - Análise dos questionários dos alunos com base nas ecologias do ensinar

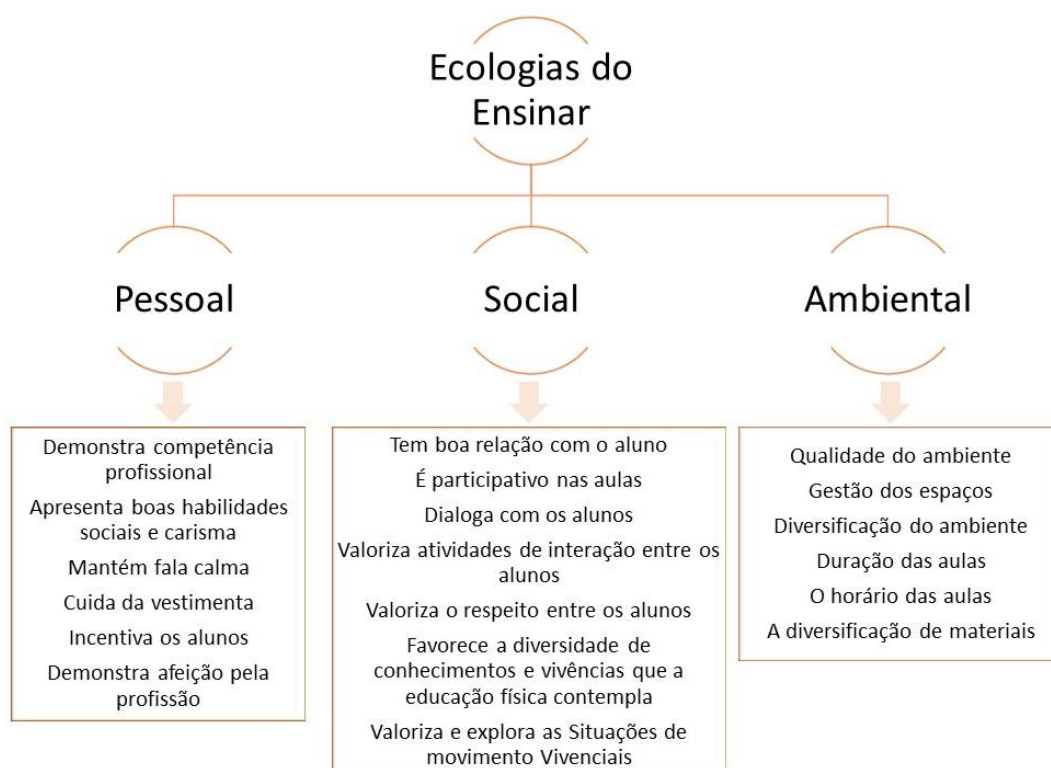
ECOLOGIAS	ALUNOS DA PROFESSORA ÍRIS	ALUNOS DA PROFESSORA DÁLIA	ALUNOS DO PROFESSOR JACINTO
PESSOAL	DIDÁTICA: O jeito interessante dela realizar as coisas (1) Criatividade Enunciação: demonstra competência profissional CARACTERÍSTICAS Positivo Mente aberta (1) Engraçada (2) Legal (3) Divertida/alegre (2) Comportada (1) Gentil (1) <u>Enunciação: - Boas habilidades sociais e carisma</u> <u>Negativos</u> - a professora reclama demais (1) - comportamento ignorante da professora (1) - Falta de respeito da professora com os alunos (2) - Quando a professora é ignorante <u>Enunciação: - Não desenvolve uma boa habilidade social</u> MODO DE SE COMUNICAR Dar fora nos alunos (1) <u>Enunciação: Insatisfação com o modo de fala</u> Modo de vestir-se Elegante (1) <u>Enunciação: A vestimenta comunica relação positiva</u> CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS - Bem... Teve uma vez que eu pensei que não ia conseguir dançar, mas a professora mostrou que eu sou capaz (AC20) <u>Enunciação: É incentivador dos alunos</u>	DIDÁTICA: Modo de Ensinar (1) Boa professora (1) Competente (1) Enunciação: demonstra competência profissional PERSONALIDADE Legal (15) Calma (5) Simpática (1) Dar atenção as situações de conflito (1) Gentil (1) Carinhosa (2) Compreensiva (1) Engraçada (1) Sorridente (1) Participativa (1) <u>Enunciação: - Boas habilidades sociais e carisma</u> MODO DE SE COMUNICAR Fala calma (1) Atenciosa (1) <u>Enunciação: satisfação com o modo de fala tranquilo</u> CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS Incentiva os alunos a fazer esporte (1) <u>Enunciação: É incentivador dos alunos</u>	DIDÁTICA: O jeito de explicar bem (7) Bom professor (1) Enunciação: demonstra competência profissional PERSONALIDADE Brincadeiras (1) Ótimo (1) Bem humorado (1) Divertido (2) Legal (4) Respeitoso (1) Alegre (1) Extrovertido (4) Legal (5) Tudo (1) <u>Enunciação: - Boas habilidades sociais e carisma</u> MODO DE SE COMUNICAR Ele é paciente quando fala com a gente (1) <u>Enunciação: satisfação com o modo de fala tranquilo</u> CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS Ele gosta de ensinar (1) Incentiva os alunos (2) <u>Enunciação: É incentivador dos alunos e demonstra afeição pela profissão</u>
SOCIAL	PROFESSOR-ALUNO: Positivos Silêncio e obediência da turma (2) Menos ignorância (1) Mais amor e carinho (1) Respeito tanto do professor quanto do aluno (2) <u>Enunciação: Boa relação com o</u>	PROFESSOR-ALUNO: Ela brinca (4) Gosta de conversar com os alunos (1) Mais conversa entre o professor e o aluno (1) Professora participando (1) Demonstra gostar dos alunos (1) Não se irrita com os alunos (1)	PROFESSOR-ALUNO: Positivos Sempre atento em ajudar os alunos (3) Mais atenção dos alunos (1) Ter 2 professores – sendo 1 homem e uma mulher <u>Enunciação: Boa relação com o professor</u>

	<u>professor</u> ALUNO-ALUNO: Mais participação dos alunos (1) <u>Enunciação: Valorizar atividades de interação entre os alunos</u> ALUNO-CONHECIMENTO Das dinâmicas/brincadeiras divertidas e animadas (7) Basquete (1) Aula diferente, legal (1) Basquete e vôlei (1) Jogar futebol (1) Mais dança (1) Aulas com mais jogos antigos (1) Os jogos de tabuleiros e brincadeiras (1) - A aula de basquete foi muito legal, eu sabia mais ou menos jogar basquete, mas quando joguei aprendi mais e a aula de vôlei também, eu nunca tinha jogado vôlei, já tinha escutado falar sobre o vôlei, mas não sabia como jogar, foi um pouco difícil mas peguei o jeito (AC1). - Quando meu antigo professor fez um campeonato de vôlei e futebol (AC5) - Participar da dança de K-Pop junto com as minhas amigas (AC11) - No dia que aprendemos a dançar maculelê foi legal demais (AC12) - As aulas de dança foram as que mais me marcaram (AC13) - Na aula de brincadeiras (AC14) - Quando teve jogos internos foi massa (AC15) - As danças e gosto muito quando vem estagiários (AC16) Mais aula prática e menos aula teórica (1) <u>Enunciação: - favorecer a diversidade de conhecimentos e vivências que a educação física contempla</u> <u>Valorizar e explorar as SM Vivenciais</u>	<u>Enunciação: Boa relação com o professor</u> <u>- professor participativo nas aulas</u> <u>- professor que dialoga com os alunos</u> ALUNO-ALUNO: - INTERAÇÃO PROPORCIONADA ENTRE OS ALUNOS NAS ATIVIDADES: Jogar com os colegas (4) Aula com participação de todos (1) Respeito entre os alunos (1) <u>Enunciação: Valorizar atividades de interação entre os alunos</u> <u>Valorizar o respeito entre os alunos</u> ALUNO-CONHECIMENTO Aprender coisas novas (2) Atividades diferentes (3) Praticar diferentes esportes (1) Jogar bola (1) Baleado (5) Brincadeiras (4) Jogar vôlei (2) Esportes (2) Ginástica (1) Aulas práticas: (7) <u>Enunciação: - favorecer a diversidade de conhecimentos e vivências que a educação física contempla</u> <u>Valorizar e explorar as SM Vivenciais</u> ASPECTOS NEGATIVOS Sempre as mesmas coisas (5)	ALUNO-ALUNO: Comunicação com todos os alunos (1) Participação e comportamento dos alunos (1) <u>Enunciação: Valorizar atividades de interação entre os alunos</u> ALUNO-CONHECIMENTO Mais brincadeiras (2) Mais aulas na quadra (2) Mais aulas de campo (1) Mais aula prática (2) Conteúdos diferentes (3) Mais futebol (1) Mais aulas práticas (7) Música (1) <u>Enunciação: - favorecer a diversidade de conhecimentos e vivências que a educação física contempla</u> <u>Valorizar e explorar as SM Vivenciais</u>
AMBIENTAL	QUALIDADE DO AMBIENTE Quadra melhor (1) Barulho (1) Ficar suada (1) DIVERSIDADE DE AMBIENTE - Uma vez, os estagiários nos levaram para a UFPB para nos apresentarmos na mostra cultural (AC2). Muita aula em sala- teórica é ruim (5) ADEQUAÇÃO DO HORÁRIO DAS AULAS Ter EF na primeira aula é ruim (1)	QUALIDADE DO AMBIENTE Uma turma por horário na quadra (1) Interferência de alunos de outras turmas na hora da aula (3) ADEQUAÇÃO DO HORÁRIO DAS AULAS Mais tempo de aula (1) DIVERSIDADE DE MATERIAIS Copiar (3)	QUALIDADE DO AMBIENTE Conserto da quadra (1) DIVERSIDADE DE AMBIENTE Ser todas fora de sala (1) ADEQUAÇÃO DO HORÁRIO DAS AULAS Mais tempo de aula (1) DIVERSIDADE DE MATERIAIS Escrever (3) Tarefa grande (1) Mais objetos (1)

Fonte: Elaboração própria.

A partir desse segundo quadro analisamos as frequências, as relações e as similaridades de significações presentes nas enunciações dos alunos e chegamos ao diagrama 7.

Diagrama 7 - Enunciações de bem-estar a partir dos questionários dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Quando da triangulação dos dados e das análises independentes, tomamos como norte para relacionar aos estados de bem-estar/mal-estar os indicadores com base na teoria do bem-estar subjetivo. Assim nas situações que foram analisadas fizemos associações com características dos afetos positivos e/ou afetos negativos.

Para esta associação fizemos uma interpretação das SM educativas significativas considerando a seguinte sequencia enunciativa exposta no Quadro 12.

Quadro 13 - Associação das modelagens e modulações com os indicadores de Bem-estar subjetivo

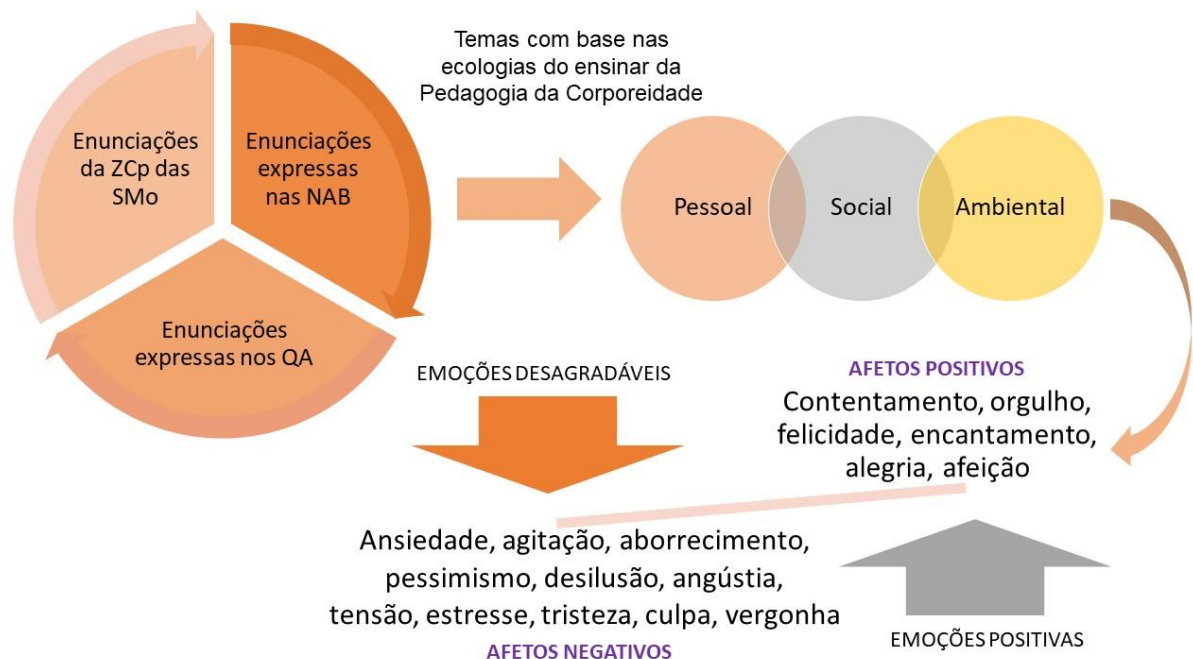
SM analisada	Coordenada de ação	Comportamento	Atitude de resposta ao comportamento	Efeito semiótico	Modulações de afetos identificados
1J-17B 6'16 a	Professor pede a aluna	Aluna realiza o saque solicitado	Professor elogia a aluna pelo	Aluna sorrir e se sente	Contentamento do professor e

6'27	para realizar o saque		saque realizado	motivada. Todos apresentam semblante risonho.	da aluna.
31-16A 2'18 a 2'45	Professora solicita que a aluna realize o lançamento da bola	Aluna realiza o lançamento solicitado com erro na execução	Professora pergunta aos colegas como seria a forma correta e diz a todos que a aluna não foi feita corretamente pois não prestou atenção na explicação	Aluna baixa a cabeça e sai com semblante sério. Professora apresenta semblante sério.	A aluna demonstra vergonha; A professora demonstra aborrecimento pela falta de atenção da aluna.

Fonte: Elaboração própria.

Na triangulação dos dados, direcionando nossas categorias com base nas ecologias do ensinar da PC, apresentado no tópico '4.3 modelações e modulações de bem-estar/mal-estar das/nas situações de movimento'. Conforme indicação no diagrama 8 abaixo.

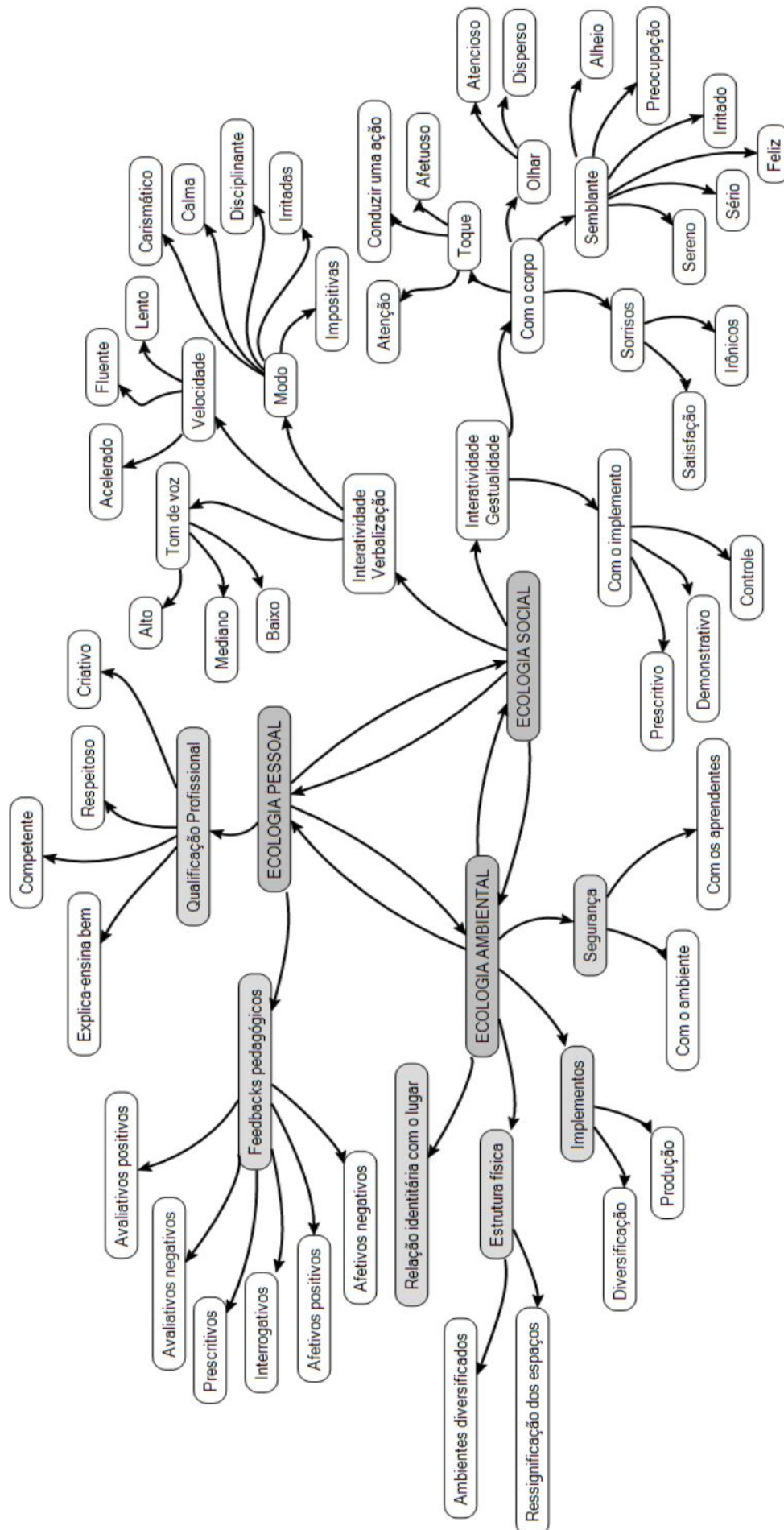
Diagrama 8: Triangulação dos dados



Fonte: Elaboração própria.

A triangulação dos dados foi imprescindível para desvelar as configurações docentes, tomando como referência a zona de corporeidade identificada e não apenas a ação de forma isolada, para então associarmos estas configurações as produções de bem-estar nas situações de movimento. Daí chegamos ao Diagrama geral das categorias analíticas, diagrama 9.

Diagrama 9 – Diagrama geral das categorias analíticas

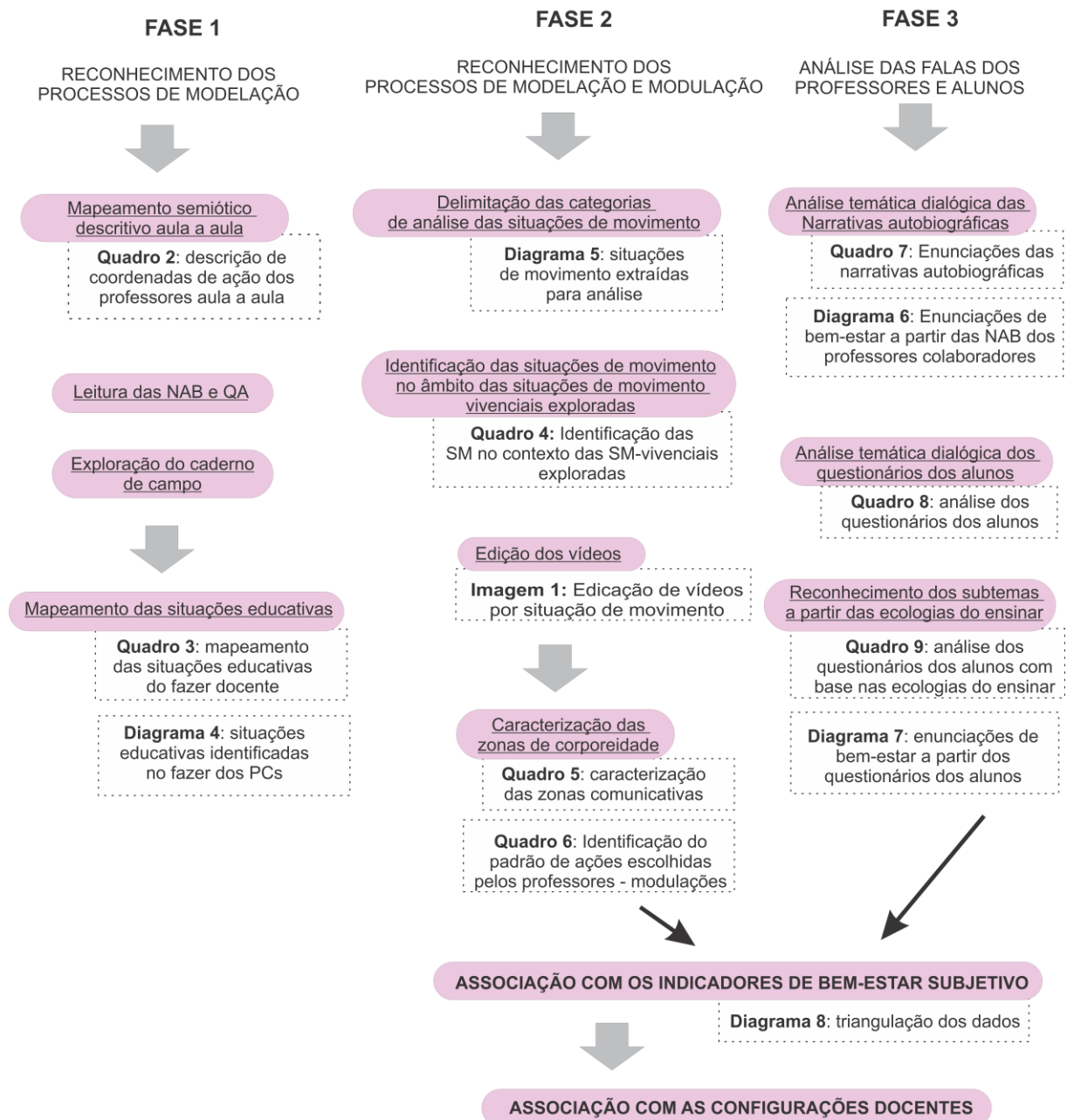


Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, apresentamos um diagrama resumindo os passos analíticos percorridos nesta pesquisa.

Diagrama 10 - Percurso analítico

PERCURSO ANALÍTICO



Fonte: Elaboração própria.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Apreciamos os cuidados éticos que devem ser empreendidos em toda pesquisa, e aqui abrimos diálogo aos cuidados necessários que devem perfazer as pesquisas que envolvem seres humanos. Compreendemos que a pesquisa deve envolver a ética, garantindo o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, dessa forma buscamos adotar as orientações estabelecidas pelos órgãos que fomentam a ética na pesquisa, e assim orientamos nosso processo de exploração dos dados e análise visando garantir e cumprir essas normas.

Para além dos aspectos formais e burocráticos de regulação desse processo, corroboramos com o entendimento de que a ética na pesquisa trata-se de uma determinada questão social ou individual e não deve ser confundido com uma mera aplicação de normas éticas (ANPED. ASSOCIAÇÃO, 2019) Desse modo, nossas ações estiveram sempre concatenadas com as questões: esse procedimento é correto? Traz malefícios aos sujeitos participantes da pesquisa? Quais riscos correm os sujeitos que participaram dela? Como viabilizaremos o método sem esses riscos? Como podemos agir se porventura aconteça algum dano com os sujeitos? dentre outras. Os aspectos éticos, devem ser pensados e aplicados dentro do contexto de cada pesquisa, considerando a realidade que a circunda.

Compreendendo o lugar da Educação Física no ponto de interlocução que estamos situados, 'Saúde e Educação', buscamos orientações que nos conduzissem também na especificidade das questões éticas que envolvem as pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA). Inicialmente, tomamos os cuidados éticos e solicitamos autorização da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PB) para realizar o estudo, a qual nos concedeu uma carta de anuência (Anexo I). Em seguida, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB (anexo II) e, depois de ter sido apreciada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, por meio do protocolo CAEE: 17348819.7.0000.5188 (ANEXO), iniciamos a produção dos dados, assim, foram consideradas as orientações estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 (Pt-Br), que versa sobre as Diretrizes e as normas

regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos e nº 510/2016, que versa sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Explicitaremos aqui alguns dos cuidados adotados que conduziram escolhas de ações e mudanças necessárias ao longo da pesquisa, visando adequar-se de forma responsável e ética.

Foi objetivo principal seguir alguns princípios gerais orientados pela Anped (ASSOCIAÇÃO, 2019), dos quais: a) garantir a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social. Corroboramos que tais cuidados devem permear todo o processo de pesquisa, da elaboração do projeto à disseminação de seus resultados (ANPED, 2019).

No que se refere aos potenciais riscos aos participantes, entendemos que esta pesquisa por trabalhar com técnicas de entrevista, questionários abertos e observação, demandava cuidados pontuais do pesquisador. Entendemos que como aborda Gatti (2019, p.36), “as pessoas que serão os interlocutores na pesquisa, em modo presencial (em entrevistas, observações, situações grupais, ou outros meios propostos para investigação da problemática) ou por meios a distância (telefone, meios de internet, vídeos, *chats*, questionários *online*, etc.) merecem ser tratadas com muito cuidado, sensibilidade e respeito. Isso implica cuidados especiais com os comportamentos por parte do pesquisador na coleta de informações, nas formas de abordagem, nas formas de expressão e comunicação, no uso de palavras, nas atitudes e nas expressões corporais”.

Nesse caminho algumas medidas foram pensadas previamente, uma vez que reconhecemos que o uso da técnica da narrativa autobiográfica poderia acessar emoções vividas dos professores, e assim causar algum desconforto. Os cuidados aplicados a esta técnica partiram inicialmente pela informação prévia no momento do convite para participação, esclarecendo quais métodos de investigação seriam utilizados, e do esclarecimento de que ele poderia desistir a qualquer momento da pesquisa.

Também tomamos os cuidados de não submeter os professores colaboradores a grandes tensões ou situações constrangedoras, quer no decorrer da narrativa, quer no decorrer das observações, como alerta Gatti (2019).

No que se refere as narrativas autobiográficas atentamos inicialmente para o teor das perguntas norteadoras, buscando não acessar desnecessariamente aspectos emocionais negativos. Tal cuidado também foi adotado nos questionários. Além disto, como a narrativa era extensa, optamos por fazê-la em bloco, dando a opção de o professor colaborador ter um descanso entre um bloco e outro. No caso do professor Jacinto e da professora Dália fizemos em três encontros em dias diferentes, ao longo das visitas na escola, entretanto a professora Íris preferiu não fazer no ambiente da escola, se disponibilizando em comparecer ao Laboratório por achar o ambiente silencioso mais favorável, nesta situação fizemos a narrativa em um único encontro com dois intervalos para descanso.

Na relação pesquisador-pesquisado tentamos não apontar opiniões do pesquisador a cerca do narrado, nem interferir de modo a influenciar em suas falas. Na captação da fala, informamos o momento da gravação do áudio, mas optamos por iniciar sempre em diálogo antes de adentrarmos as questões para poder chegar a familiarização e criar leveza no decorrer da conversa. Além disso, buscamos nos colocar em situação de semelhança no cuidado que vai desde o modo de falar, atentos ao tom de voz, até o modo de vestir-se do pesquisador para as entrevistas e observações, que foi optado na utilização de calça, blusa e tênis, aproximando-se do contexto social da escola, cujo ambiente estávamos inseridos.

No que se refere a observação das aulas os cuidados quanto a ética também foi atendida. Alterando sobretudo os instrumentos a serem utilizados. Aqui nos valem do cuidado principal com a presença da pesquisadora, que provoca inicialmente alteração de comportamento, se fazendo necessário visitas prévias para ambientação de todos os participantes. Posteriormente, a presença da câmera também provocou atenção e causou estranhamento tanto do professor como dos alunos. Fizemos uma fala introdutória explicando que as imagens eram de uso da pesquisa e que suas identidades seriam preservadas, daí o cuidado posterior em manter as imagens tratadas aqui com filtros, visando garantir o anonimato nas mesmas. Quando era percebido comportamento de estranhamento, a câmera era mudada de posição, buscando cessar o desconforto. Também estivemos atentos em

responder da melhor forma possível os alunos quando questionavam o motivo de nossa presença.

A captação das falas dos professores ao longo da aula no ginásio foi um ponto que nos causou maior dificuldade, para chegar à necessidade da pesquisa e a manutenção do bem-estar. O ideal para a captação das imagens seria acoplar a câmera ao professor, permitindo assim um melhor registro da aula, entretanto tal instrumento iria desfocar a situação, causando desconforto do professor, uma vez que seria um objeto fora do contexto para manusear e desatenção tanto do professor quanto dos alunos, uma vez que a câmera mais próxima seria mais invasiva. Para tanto, optamos sempre em deixar uma câmera pequena em ponto menos visível possível, e utilizamos uma câmera de mão com possibilidade de alcance em zoom, para que assim as imagens fossem captadas com certa distância do pesquisador, visando interferir o mínimo possível no curso normal da aula. Tais estratégias necessitaram de adaptação constantemente, uma vez que as aulas não aconteceram no mesmo ambiente, as vezes até com deslocamento da turma, o que requer do pesquisador tomadas de decisões in loco.

Aqui identificamos uma necessidade maior de investimentos nas pesquisas sociais, no que se refere a captação de recursos materiais com qualidade de som e de imagem, e que sejam favoráveis a utilização em situações reais, sem causar constrangimento nos pesquisados e que favoreçam a qualidade da exploração dos dados. No caso da exploração dos fenômenos em situações de aula na Educação Física, a multiplicidade de sons no ambiente, sobretudo no ginásio, dificultou a captação das falas, uma vez que preferimos manter o bem-estar do grupo.

No caso da participação das crianças e adolescentes, tivemos os cuidados necessários, deixando esclarecido que sua participação ao responder os questionários era voluntária, não trazendo prejuízos a eles em caso de negativa, bem como, garantiríamos o sigilo das informações, uma vez que se tratava de expor opiniões sobre seus professores. Daí tivemos o cuidado de não colocar espaço de identificação dos nomes, apenas da turma e professor.

Assim como é tema central da pesquisa, consideramos nossa responsabilidade a manutenção do bem-estar dos professores colaboradores e dos alunos participantes desta pesquisa. Como aborda Gatti (2019, p.39) “deve-se reconhecer que os colaboradores com a pesquisa podem experimentar tensões ou

desconfortos, e que é necessário cuidar para reduzir a sensação de invasão de privacidade criando ambiência de confiança e respeito.



4 PERCURSO DIALÓGICO

4 PERCURSO DIALÓGICO

4.1 ZONAS DE CORPOREIDADE DOCENTE: OS PROFESSORES COLABORADORES, OS ALUNOS E AS ESCOLAS

Quadro 14 - Quadro de identificação dos professores

Nome fictício	Jacinto	Dália	Íris
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	54	35	35
Ano de formação na graduação	1998	2008	2008
Titulação	Especialista	Graduada	Especialista
Estado civil	Casado	Casada	Casada
Filhos	Sem filhos	3 filhos (7, 10 e 12 anos)	Sem filhos
Renda média familiar	2 salários	6 salários	3 salários
Tempo de atuação na escola investigada	20 anos	3 anos	9 anos
Tempo de atuação como professor	21 anos	11 anos	11 anos
Quantidade de escolas em que trabalha e a carga horária total	1 40h	2 45h	1 25h
Atuação em outra área	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração própria.

Cada Professor que se dispôs a colaborar com esta pesquisa trouxe em sua narrativa registros vividos, vívidos e singulares, que nos possibilitaram adentrar esse universo que é feito de gente.

Estamos adentrando as histórias vividas e narradas por nordestinos - dois paraibanos e uma cearense - professores que narram sobre uma infância feliz, e cujas falas trazem recordações de famílias presentes e de muitos amigos. Narram sobre a ‘rua’ como um lugar de recordação do brincar, de alegria. Dália relembra que brincava *“muito, principalmente se fosse na rua, de correr, baleado, pega-pega, elástico, amarelinha [...]”*, e Jacinto diz: *“a rua era o espaço pedagógico de amizade, brincadeiras e alegria, né? É isso que eu digo, aquela idade é outra, né? Os pais tinham conhecimento, sabiam com quem a gente estava, conheciam as famílias dos nossos amigos”*. Íris afirma que o quintal da sua casa era perfeito para brincar: *“Na rua, muito na rua, porque, naquela época, realmente o prazer da gente era mesmo*

brincar na rua, e no quintal da minha casa, que era enorme, eu tinha uns 40 metros de terreno só para brincar, tinha vôlei, tinha rampa pra gente brincar de bicicleta, tinha árvores pra gente subir [...]”.

Jacinto é o professor com mais tempo de experiência em sala de aula - 21 anos de atuação. Dália e Íris têm tempo de trabalho semelhantes. Considerando as fases da carreira docente, na visão de Nóvoa (1992), todos passaram da fase de estabilização, ou seja, já têm uma afirmação do ‘eu’ como professores, estão comprometidos com a profissão.

Esses sujeitos escolheram ser professores. A relação vivencial com as práticas corporais, como a dança e o esporte, faz parte da memória corporal, da historicidade deles como pessoas, influenciando na escolha dessa profissão.

Rapaz a minha história é bem reflexiva. Eu tive dificuldade de entrar na universidade, entendeu?! Eu era um aluno que aprendia física rápido, mas depois eu tinha dificuldade, enfim, eu era muito tímido. E tive muita dificuldade assim nessa área profissional e como eu era atleta nos anos 80, na época os bancos contratavam os atletas para jogarem pelo banco e a forma deles pagarem seriam com o emprego, por exemplo. Que você ia defender os bancos particulares né, aí eu sempre gostei de esporte e tudo, então trabalhei em fábrica, mas não era feliz com aquilo que eu fazia. Minha ideia era ser professor de Educação Física, enfim. E com 29, 30 anos, eu tomei a decisão e disse, rapaz eu vou ser professor, porque é o que eu gosto, e prestei vestibular no Unipê e fiz pós na UFPB. E entrei numa idade já bem avançada né, mas eu fui em busca dos meus sonhos, de ser professor, eu amo escola. Personal trainer, essas coisas todas não, não bote pra mim não que não tem nada a ver comigo e com aquilo que eu penso, que é formação. Então o que, a decisão foi realmente buscar, realizar o sonho de ser professor, em torno de 29, 30 anos de idade e hoje eu faço com o maior prazer, às vezes passa o tempo eu não sinto, sinto saudade e tudo, é aquilo que eu gosto, aquilo que eu amo (Prof. Jacinto, NAB, p. 5-6).

A Prof^a. Dália disse que escolheu ser professora por causa da experiência como estudante e justifica a opção por Educação Física: *“Porque não queria me afastar do ambiente em que passava maior parte do meu tempo - as quadras - e porque queria fazer outras crianças felizes, assim como eu era nas minhas aulas de Educação Física”* (Prof^a. Dália, NAB, p. 3).

Já a experiência da Prof^a. Íris vem da dança, que a influenciou a escolher o Curso de Educação Física, mas foi nas experiências de estágio de docência que se reconheceu como professora.

[...] o ponto de partida para eu escolher foi quando eu paguei a disciplina com Pierre, da prática de ensino, e primeiro eu tive vivência de extensão com adultos, primeiro eu participei de um projeto com Solón, que infelizmente faleceu, e no 5 período, na época, ou era 6 na prática de ensino, aquilo me despertou, poxa o apoio que eu tive de Pierre e de

Fernando, Fernando foi meu orientador na prática de ensino, os dois foram primordiais na minha formação, e a partir de me reconhecer dentro da escola e ver o tipo de intervenção eu podia fazer, 'eu acho que eu quero isso' [...] (Profª. Íris, NAB, p. 6)

Tal como se identificaram com a docência no início da carreira, assim permanecem nesse lugar do reconhecimento como professores. Para a Professora Dália, ser professor “é acreditar na transformação” (Profª. DÁLIA, NAB, p.3). Sob o ponto de vista de Jacinto e Íris,

a parte técnica e didática é fundamental, mas é ser um educador como essência. É cumprir uma missão, uma missão divina. Porque você vai acolher, se relacionar com seres espirituais, não só corpo ali, mas tem um ser que sente, tem uma vida, então quando você se relaciona, interage, e acolhe um ser espiritual é uma missão. É um trabalho de formação, você está formando um ser espiritual, que dimensão, é uma dimensão espiritual, nós temos que ter esse olhar, é uma dimensão divina (Prof. Jacinto, NAB, p.6).

Mas é uma complexidade imensa assim, mas nesse contexto professor pra mim é realmente faz a mediação, e forma pessoa, tá preocupado com a formação do ser humano integral, além da sua disciplina do seu conhecimento específico ele tá preocupado com a formação do ser humano em geral (Profª. Íris, NAB, p. 6).

Essas narrativas não são alheias às dificuldades da profissão, não negam a tensão que há no ser docente. De todos, a Profª. Dália parece ser a que mais demonstra insatisfação com as fragilidades do ofício docente. Os três são professores críticos, que afirmam e expressam insatisfações com a forma como as políticas públicas tratam a educação no Brasil e, ao mesmo tempo, mostram-se ativistas na luta por uma educação de boa qualidade.

Mas o que ainda os motiva a continuarem nessa profissão é a fé e o amor pelo que fazem. A Profª. Dália (NAB, p. 4) afirma que gosta de ser professora e que ainda não desistiu *porque é teimosa e acredita que a história pode mudar*. Sobre isso, vejamos o ponto de vista do Prof. Jacinto:

Então tudo na nossa vida é feito de superação para o nosso crescimento, não é para impedir nada não, é para o nosso crescimento. Você tem que ser criativo, você tem que ser otimista, você tem que amar aquilo que você faz, quando você ama tudo flui, tudo dá certo. Mas, quando você não sente, a educação fica oh (expressão de desagrado). A Educação Física você tem que sentir a Educação Física, se você não sentir, não flui porque fica muito tecnicista e o caminho é o do meio, tecnicista, técnico, didático-pedagógico, mas você também tem que sentir, ter sentimento por aquilo que você faz. Tudo flui, tudo dá certo. Porque é missão é algo maior (Prof. Jacinto, NAB, p. 8).

Quanto à Prof^a. Íris, declarou: *“Eu gosto, eu gosto da minha profissão. Apesar de tudo eu gosto, eu me sinto realizada”* (NAB, p. 7).

Assim como os docentes se reconhecem nessa profissão, os alunos os reconhecem como bons profissionais, e a maioria expressou, em suas falas, sentimentos de afeição por eles.

Aqui apresentamos os alunos, por reconhecer que eles são o pulsar da educação, como nos diz Snyders (1993, p.114), “o aluno não está condenado a ser um simples consumidor da cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascer nela ecos que nunca haviam ressoado”. Cada escola é singular, pois nela se encontram diferentes mundos, que se apresentam, que surgem.

Foram 355 alunos que compuseram as aulas aqui analisadas, meninos e meninas com idades entre 11 e 15 anos. As turmas apresentaram singularidades que acompanham naturalmente a fase de desenvolvimento. Os alunos dos 6º e dos 7º anos apresentaram comportamentos mais enérgicos, muitas brincadeiras de correr, mais intensidade sonora de gritos. Os 8º e os 9º anos demonstraram comportamentos mais calmos, menos vibração sonora e mais intensidade nas conversas entre si.

Aqui falamos de crianças e adolescentes que expressaram em sua maioria satisfação em participar das aulas de Educação Física e que indicam gostar das experiências vividas em sala, sobretudo nas aulas práticas, como eles denominam. Enxergamos neles crianças e adolescentes vívidos, no dizer de Snyders (1993, p.35), “ávidos de alegria presente e aptos à sua fruição”. Como disse AJ13 *“eu me considero, uma pessoa enérgica. Por isso, eu sempre gostei de brincar e correr, e acho que com os jogos são a melhor maneira”* (AE13, QA).

Em suas falas afirmam as aulas de Educação Física como a preferida, como expressa o aluno AJ16 *“Nas aulas de educação física não tem nada que eu não goste”*, e identificam seus professores como os melhores, como também podemos representar na fala de AJ28 *“ele é o melhor professor que ensina a nossa escola toda”* (AJ28).

Nas turmas observadas percebemos crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento, sem comportamentos aparentemente desrespeitosos, ou excessivos com seus professores. A maioria se apresentou cientes de sua responsabilidade para o bom andamento e o bem-estar das aulas. Dessa forma,

podemos dizer que, embora tenhamos pesquisado em três escolas diferentes, os grupos de crianças e adolescentes se assemelharam em termos de comportamentos e de envolvimento com a disciplina.

Ao falar sobre seus alunos a Prof^a Íris diz se sentir bem, refere-se aos seus alunos como maravilhosos, amorosos, tranquilos e obedientes, sem citar que existe claro, alguns problemas pontuais. Também afirmam ter afeição por seus alunos os professores Dália e Jacinto.

Completando a tríade apresentamos as escolas, começamos falando como os professores dão significação ao que seja a escola a Prof^a. Dália nos afirma que a escola significa um espaço transformador e que pode mudar vidas. Esta professora nos apresenta o sentido da existência de vidas, vida que está em transformação, um ambiente de conviver, viver junto, compartilhar transformações.

Experiência com o lugar que se transforma em sentimento. A Prof^a. Íris também fala sobre esse processo de construção que se dá com o ambiente, com os que compõe o espaço, reconhecendo que não se trata de prédio, se trata também das convivências que se experimenta nesse lugar.

Olhe assim, eu já tive vários momentos assim na escola de tristeza, de insatisfação, mas ali a gente depois vai vendo e não, é o lugar do meu trabalho, ah eu já conheço aqui, conheço ali, já conheço o bairro, as famílias, se eu pudesse, ah se dissesse você vai pra uma escola mais perto de casa, talvez eu não fosse mais, já teve ano que eu iria. Mas no lugar em si eu lembro de tudo e as coisas positivas elas se sobressaem (Prof^a. ÍRIS, NAB, p.20).

O processo, como percebemos na fala da Prof^a. Íris, permite essa mudança de sensação com o lugar e revela também que essa sensação pode ser transitória, de tensões, que são construções coletivas.

A escola significa um segundo lar. O primeiro lar a nossa família, o segundo lar a escola. Por quê? Porque nós estamos aqui todos os dias, muitas das vezes os dois turnos, tem professor até os três turnos, então é um lar. Não é uma instituição só de pedra, de barro não. Aqui convive, tem gente, como diz Paulo Freire né, e gente tem que ser tratado com gente, então eu vejo como nosso segundo lar, um templo de oração, de educação, um tempo de relacionamento, de respeito, de afetividades, de amizade, de amor, e se eu pudesse eu tiraria os muros e faria ponte (Prof. Jacinto, NAB, p.20).

Completando a maneira de perceber a escola o Prof. Jacinto nos leva em sua fala ao dizer de Freire em seu Poema 'a escola'.

Escola é
... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire)

Tais significações são vividas também pela interação com o espaço físico que a escola oferece. As tensões vividas nos bairros em que estão localizadas, as possibilidades de experiências que o ambiente oferece, as limitações que esses espaços possuem. Tudo isso faz parte dessa construção.

Do ponto de vista da estrutura, as escolas se assemelham. Nesse quesito as escolas da Prof^a. Íris e o do Prof. Jacinto são parecidos em quantidade de turmas por horário, são consideradas escolas pequenas, pois atendem em torno de 8 turmas por horário. Difere nesse contexto da escola da Prof^a Dália considerada uma escola grande que atende a 25 turmas. Tanto a Prof^a. Íris, quanto o Prof. Jacinto⁴ dispõem de pouco espaço para as vivências. Já no caso da Prof^a Dália, que a escola possui ginásio, a dificuldade gera em torno do compartilhamento do espaço, visto a grande quantidade de turmas.

Essas estruturas influenciam diretamente no fazer docente dos professores.

⁴ Salientamos, que durante a pesquisa a escola do Prof^o. Jacinto estava passando por reforma.

Mas o espaço físico é muito limitado, eu não tenho quadra, tenho um pátio, mas tem lâmpada, refletor, qualquer coisa pode quebrar, é pequeno, eu tenho turmas de 37 alunos que é super pequeno para as atividades. Eu tenho um espaço de areia bem legal que eu gosto, mas faz uma poeira horrível, as vezes eu adoço porque esse espaço as vezes está no sol, as vezes está na sombra, tem uma árvore. Mas assim, a limitação física é muito grande, poderia sim o poder público investir, a gente tem um espaço de estacionamento que não é mais estacionamento e poderia fazer uma mini-quadra, fazer uma coberta. Tudo isso é possível se a prefeitura quisesse, isso é para melhorar, mas isso não vai imobilizar o meu trabalho (Profª. Íris, NAB, p.21).

Quanto aos implementos didático-pedagógicos todos relataram uma limitação de material específico de sua disciplina. O Prof.Jacinto até menciona que compra alguns materiais para poder oferecer outras experiências aos seus alunos.

A localidade do bairro também é mencionada como parte do sentimento de pertencimento, ou conflito que se estabelece com a escola.

é uma escola de referência realmente, eu acho que uma das melhores escola de clientela de João Pessoa, a melhor. Poucos problemas a gente tem. A gente não tem problema com a violência, com droga, com tráfico de drogas, dentro da escola, porque a gente não é uma comunidade também né (Profª. ÍRIS, NAB, p. 20-21).

No contexto da professora Dália, ela relata que mora perto da escola e que gosta da localidade em que a escola se situa. O ambiente em que transita para o ir e vir é familiar. O Prof.Jacinto, mesmo morando longe do seu local de trabalho diz que não gostaria mais de trocar de escola, mesmo recebendo outros convites, ele relata *“aqui eu criei um laço, uma história, não é?! E eu sinto que eu tenho um compromisso nessa comunidade, nesse bairro, nessa área e vim, a gente cria laços. Que não seja apego né, se houver necessidade de ir para outro espaço a gente tem que ir”* (Prof.JACINTO, NAB, p. 21).

A partir das falas dos professores ao serem questionados sobre o que é a escola, podemos notar que a escola não se define como um prédio, mas como interações vividas e reais, um lugar que comporta emoções e sentimentos, espaços onde há o encontro de pessoas.

4.2 MODELAÇÕES DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Cada profissão compreende um conjunto de ações que são executadas por seus profissionais. Na Educação, essas ações vêm sendo amplamente discutidas ao longo da história, por compreender diferentes formas de demandas que necessitam

de ação docente para chegar a um bom ensino. Quando Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011) nos falam sobre as diferentes “formas-de-ser” da Educação Física (EF) na contemporaneidade, porque se constituem diferentes “Educações Físicas” convivendo em um mesmo campo, entendemos que há múltiplas formas de ser dos professores nessa disciplina.

Compreendemos por situações educativas o conjunto de ações que requerem atenção do professor e que se apresentam no instante em que ele está no exercício do seu ofício. Nossa premissa é a de que, como linguagem, todos os componentes do processo educativo estão envolvidos e comunicando-se no instante em que o professor está exercendo a docência, como as escolhas didático-pedagógicas, o planejamento, a elaboração das atividades, a condução de conflitos, a comunicação entre os sujeitos do processo, o ambiente em que a aula acontece, a interação dos alunos, a exposição dos conteúdos, dentre outros. Os elementos que compõem a SE se apresentam como uma zona de corporeidade (ZC).

Conforme Sousa Júnior (2009), as condições escolares, como disponibilidades de recursos, instalações e tempo disponibilizado, determinam os arranjos adotados pelos professores na condução da aula. Corroboramos com o autor e ademais compreendemos que as rotinas de aula são particulares de cada professor e típicas de cada abordagem pedagógica adotada. Seja como for, as situações educativas repetidas geradas em qualquer pedagogia fazem a modelização docente.

Gomes-da-Silva (2016) sistematiza algumas orientações, visando ao “ensinar bem” por meio das ecologias do ensinar apresentadas nas categorias situacionais de pessoal, social e ambiental. Dentre os trabalhos desenvolvidos pela PC nessa direção, está a pesquisa de Costa (2010), que parte das ecologias para analisar as atitudes pedagógicas do professor a partir de seu andar, nesta ocasião abordou três situações para análise: a situação de condução dos alunos; a situação de organização do ensino docente e a situação de disciplina.

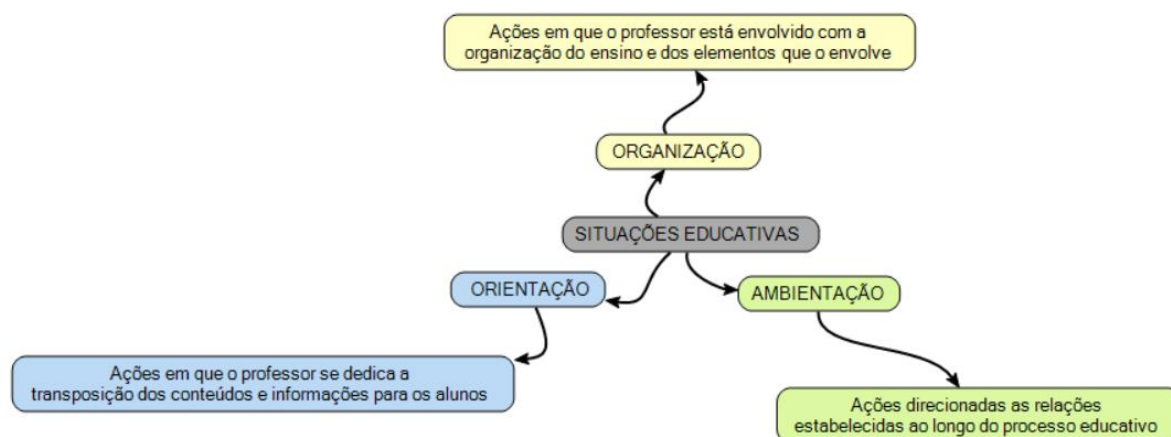
Cada SE necessita de uma coordenada de ação correspondente, ou seja, solicita do professor uma tomada de decisão, devido à sua configuração espacial e social, e marca uma configuração diferente, uma estrutura de funcionamento. Então, a ‘situação’ está atrelada a uma ação dada no tempo-espaco que é circunstancial, respondente e corresponsável por cada ensino-aprendizagem. E ‘educativa’ por

entender que envolve os aprendentes (professor e alunos), os constituintes do aprender-ensinando ou ensinar-aprendendo.

Com base nas OBAs ministradas pelos Professores Jacinto, Dália e Íris e nos registros das NAB, buscamos identificar como se apresenta a modelação das SE e chegamos a três categorias de ações do trabalho docente: *situações educativas de orientação*, *situações educativas de organização* e *situações educativas de ambientação*, apresentadas no diagrama 11 abaixo.

A escolha pela apresentação visual em diagrama tem relação com essa modelação com que as SE se apresentaram ao longo das OBA dos PCs. Não há primeiro e último, mas uma interdependência de situações que se revelam concomitantemente e ininterruptamente durante a intensa atividade docente.

Diagrama 11 - Tríade das situações educativas

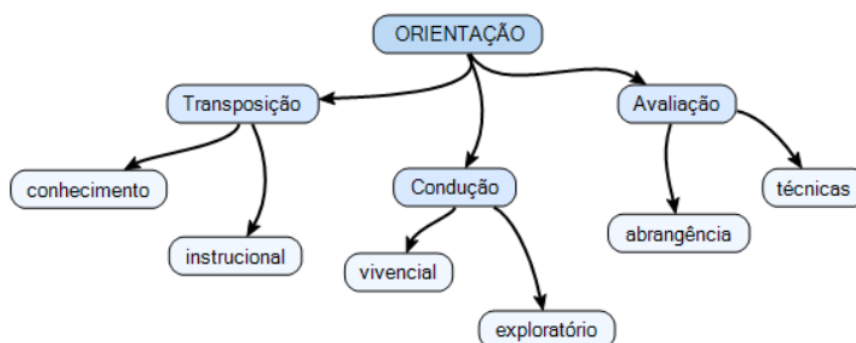


Fonte: Elaboração própria.

4.2.1 Situações educativas de orientação

Conseguimos identificar situações educativas que envolvem os processos em que o professor destina sua atenção à transposição dos conhecimentos a serem explorados, que nomeamos de *situações educativas de orientação*. Essa SE relaciona-se com as ações destinadas a explorar a interação professor-aluno-ambiente envolvidos no processo de produção do conhecimento. A partir dos dados obtidos, apresentamos a orientação em transposição, condução e avaliação. Conforme o diagrama 12.

Diagrama 12 - Situação educativa orientação



Fonte: Elaboração própria.

4.2.1.1 Situação educativa de orientação-transposição

A SE-Orientação-transposição identifica o momento em que o professor está envolvido principalmente com a transposição do conhecimento, com o objetivo primeiro de tornar a informação clara e objetiva para o aluno. São as investidas no trato com a explicação e a produção dos saberes acerca dos conteúdos. Como sugerem Betti e Gomes-da-Silva (2019), essa aprendizagem pode ser ‘sobre’ e ‘com’ a situação de movimento.

A SE-Orientação-transposição está atrelada ao tempo e ao modo que o professor destina a expor os conteúdos e as informações instrucionais. Ao longo das OBA dos professores Jacinto, Dália e Íris, constatamos que essas SE se apresentaram em diferentes momentos do processo em que se iniciam as aulas, durante as situações vivenciais, em pequenas pausas ou durante a passagem de uma atividade para outra. Também ocorreram em situações de finalização da aula.

Nessa SE, o professor faz a apresentação, é ele quem tem a palavra e utiliza algum recurso para transpor a informação para o aluno. Está relacionado com o conteúdo, ou seja, a *exposição das situações de movimento ou temas transversais*. Nesses caso de exposição, o foco está no conhecimento trabalhado em questão. Nossas análises indicaram, pelo menos, três formas de transposição nas aulas de Educação Física: a exposição verbal, em que o professor explica o conteúdo por meio da fala, a exposição audio-visual, em que o professor explica o conteúdo com o recurso visual-midiático, como filmes, documentários, imagens etc., e por exposição

gestual, em que o professor utiliza os gestos/movimento como recurso para transmitir as informações.

Além de transpor o conhecimento, há situações em que o professor faz a *exposição instrucional*, muito utilizada na situação educativa de organização, com o intuito de instruir o aluno sobre como serão o processo vivenciado e a rotina do dia, ou seja, tem relação com a explicação da condução e da organização da situação, ou outras informações instrucionais que tenham relação com a rotina e as diretrizes escolares.

4.2.1.2 Situação educativa de orientação-condução

A condução se dá na fase de desenvolvimento das situações, em que o professor passa a conduzir o envolvimento entre o aluno-e-produção-do-conhecimento. Nas OBAs e nas NABs, identificamos situações *vivenciais* e *exploratórias*.

- *SE-Vivenciais*: Nas situações vivenciais, os aprendentes estão envolvidos em atividades que enfatizam primordialmente a produção e elaboração do conhecimento por meio das experiências de movimentação, como: *experimentação* – diz respeito às situações em que o professor solicita a participação do aluno essencialmente para experimentar diferentes movimentos, como dança, jogos, esportes, lutas, atividades circenses, práticas de meditação, entre outras; *contemplação* - é a situação em que o professor incita o conhecimento com base na apreciação, seja de uma apresentação artístico-cultural, seja por análise de situações de movimento, como partidas de jogos, esportes, lutas; *aulas de campo* - são as situações em que o professor conduz o processo ensino-aprendizagem em um ambiente externo à escola, nos mais variados tipos de ambientes e eventos, como visitas a praias, praças, parques ecológicos, instituições de ensino superior, museus, etc.; *eventual* - acontecem previstos no calendário escolar e que envolvem toda a comunidade acadêmica. Nessa SE, temos os eventos pedagógicos (desfile cívico, feira de ciências, mostra de conhecimento, entre outros), culturais (mostra de talentos) e esportivos (jogos internos, jogos escolares, festivais de jogos).

- *SE-exploratória*: Nas situações exploratórias, o envolvimento maior é com a produção e a elaboração do conhecimento por meio da teoria. São as situações em

que o professor trabalha a informação por meio de *exercícios escritos*, que podem ser em forma de questionários abertos, de múltipla escolha; *produção textual*, em forma de relatos de experiência, síntese de textos, relatos de opinião; *pesquisas* em diferentes fontes, como buscas em sites, em jornais, em livros ou em entrevistas; *leitura guiada*, que ocorre em sala em conjunto, em que os aprendentes leem juntos e vão discutindo sobre o conteúdo; ou *seminários*, em que os alunos pesquisam um conteúdo e apresentam para a turma.

4.2.1.3 Situação educativa de orientação-avaliação

E na junção das duas primeiras situações Transposição e Condução temos a SE-orientação-avaliação. Para os PCs todos os modos de avaliação devem fazer parte do processo, como forma de perceber os pontos frágeis e favorecer a qualidade do processo ensino-aprendizagem, sem se limitar a um fim somativo.

Na fala do professor Jacinto apresenta-se o cuidado com o processo de avaliação *‘Então eu faço avaliação diagnóstica, tanto dos conhecimentos, mas também afetiva [...]’* (Prof. Jacinto, NAB-p.9).

Na fala percebemos indicação de que o modo de avaliar do professor não está destinada apenas a apuração dos conhecimentos apreendidos pelos alunos a cerca das situações de movimento, mas além destes coloca em reflexão os elementos que participam do processo de aprendizagem. Na fala do professor Jacinto apresenta-se a avaliação diagnóstica como um elemento que o professor pode utilizar para favorecer a situação de ambientação, ou seja, reconhecer no aluno, não apenas seu avanço do conhecimento, mas compreender suas características, seus anseios, para estabelecer as comunicações de forma eficiente, vejamos mais um trecho da fala deste professor.

Avaliar não é fácil né, mas a gente aprende. Eu tenho a avaliação qualitativa né, que é a frequência, comportamento, participação, eu acho isso importante. A avaliação técnica né, que é aquela avaliação somativa e também eu faço uma avaliação diagnóstica que não é nota, mas pra conhecer a turma, mas eu uso técnica de ensino, agora mesmo eu estou fazendo seminários, eu uso como aprendizado, formação e avaliação (Prof. Jacinto, NAB-p.22).

O professor Éolo costuma privilegiar em suas avaliações o posicionamento crítico de seus alunos, valorizando o avanço de criticidade individual de cada um.

E também eu estimo muito a coisa da emancipação do ser pensante, ou seja, que eles sabem e digam o que pensam, mas tem que saber pensar. A questão da criticidade deles, é tanto que as minhas avaliações no final eu sempre peço que eles façam as considerações finais, de todas as avaliações [...] Em todas as áreas, não só em sua formação educativa, mas como ser pensante, e sempre coloco, o ultimo eles já sabem, eu sempre digo e olhe que é a mais importante. – Por que é o que você pensa, são os seus conhecimentos, a sua opinião, que ela tem que ser viva, tem que brilhar cada vez mais[...] (Prof. Jacinto, NAB – p.22-23).

Assim como o professor Jacinto a Prof^a. Íris afirma que busca considerar os diversos aspectos dos alunos em sua forma de avaliar, dando ênfase ao modo do aluno estar presente na aula.

Quando tem o simulado e a nota qualitativa, e junto com caderno, com outras atividades, e eu tento avaliar eles todas as aulas, tipo, quem eu vejo que participa de todas as aulas, realmente e eu to vendo que tá se esforçando, tá refletindo, tá na prática da reflexão, na prática da prática, prática, porque tudo é prática, porque eles dizem, professora vai ter aula prática? Eu to dando aula prática!. Eu falo é uma prática, eu refletir é uma prática, entendeu que não existe teoria dissociada de prática. Então assim, eu avalio ele sim na aula, porque a forma que ele conduz os problemas da aula, isso é fantástico, ele vai ter estratégia, ele vai resolver problema, vai lidar com o outro, vai acolher o outro ou não, ele vai ser ele, então eu estou sempre avaliando as aulas sabe, junto com essas coisas que são obrigatória né, que tem que ter esses critérios. Mas o meu critério maior, a riqueza da disciplina é avaliar o ser humano como todo. Em situação de estresse, de guerra, de competição, de situação lançada para eles pensarem, e eles se movimentando toda hora também né (Prof^a ÍRIS, NAB, p. 23).

Os recursos para avaliar as capacidades técnicas e para os elementos qualitativos dos alunos variam conforme os diferentes contextos e as situações, algumas delas identificadas tanto nas OBAs quanto nas NABs. Diferentes técnicas de avaliação foram observadas, como *seminário*, avaliação, em que um grupo de alunos se reúne para apresentar de forma verbal o conteúdo estudado; *prova escrita*, elaborada pelo professor e realizada pelos alunos sem consultar os materiais; *exposição* - são as situações em que o professor solicita apresentação pública (seja para a própria turma, seja para públicos mais gerais, como a escola ou outros públicos externos), *de um repertório de movimento que pode ser esportivo, artístico, ou cultural*; *pesquisa*, realizada pela busca e síntese sobre o conteúdo; *questionários*, semelhantes à prova escrita. Nesses casos, há possibilidade de busca nos materiais de estudo e, geralmente, são elaboradas com questões guiadas; e *balanço do saber*, que visa reconhecer o conteúdo apreendido pelo aluno de forma mais livre. Com essas técnicas, os professores abrangem a avaliação dos aspectos *cognitivos*, que visam dar ênfase à aprendizagem do conteúdo; *afetivo-*

sociais, direcionados a avaliar o estado afetivo satisfatório para a aprendizagem e dos padrões relacionais, e o *motor*, que se baseia no desenvolvimento dos aspectos da motricidade dos alunos.

A partir da OBA e da NAB, constatamos que essas avaliações são realizadas com diferentes funções - diagnóstica, formativa, comparativa e somativa.

4.2.2 Situações educativas de organização

Nas *situações educativas de organização*, estão envolvidos os processos de organização curricular, espacial e temporal. São demandas da atividade docente que devem ser atendidas pelo professor para favorecer a orientação.

Diagrama 13 - Situação educativa da organização



Fonte: Elaboração própria.

4.2.2.1 Situação educativa de organização curricular

Na organização curricular, identificamos os processos em que o professor está envolvido com a gestão da estrutura lógica que envolve todo o ensino e os PCs envolvidos com questões de formação, planejamento e administrativo. Neste município, os professores em sua carga horária dividem o horário de trabalho em três ações, no caso de professores com 30 horas semanais, a divisão ocorre da seguinte forma: 20h destinadas ao trabalho em sala de aula junto com os alunos, 5h ao planejamento, que envolve as ações de planejamento de aula e de suas atividades e 5h departamental, que corresponde ao tempo em que o professor fica

disponível para as reuniões, formações continuadas e atendimento aos alunos extra sala e seus familiares.

Formação, realizadas por designação das secretarias de ensino e ofertas de cursos de formação continuada, bem como por uma demanda pessoal do professor, por sentir necessidade de qualificação profissional e para conduzir suas atividades.

Segundo os professores colaboradores esses momentos de formação são de grande relevância. Alguns exemplos de formações continuadas foram mencionadas, como a formação ofertada pela própria Secretaria de Ensino do município, obrigatória aos professores, como menciona a Prof^a Íris *“A minha vivência de formação de professores da prefeitura foram muito importante, as primeiras formações que o LEPEL⁵ deu”*. Assim como formação oferecida pelo PIBID, como relatou a Prof^a. Dália. Além destas formações obrigatórias os professores mencionam estar envolvidos com outras atividades de formação continuada, bem como apresentam o desejo de buscar seguir o percurso acadêmico visando o mestrado.

Planejamento, que, geralmente, são solicitados em plano anual, bimestral e planos de aula; O modo de planejar também se diferencia de professor para professor, embora todos cumpram os padrões, o mesmo ganha peculiaridades na forma que são elaborados.

No começo do ano eu pergunto assim, o que é que eles gostam de brincar, de atividades de lazer, eu tento mapear algumas coisas na realidade deles, tipo eu tenho um aluno que é do skate e eu não tenho skate no meu planejamento, mas aí eu vou trazer o skate sabe, não tem surfe mas eu tenho que trazer (Prof^a. ÍRIS, NAB, p. 15).

Bom aí já é uma questão metodológica né de cada professor. Eu faço uma construção coletiva [...].

Administrativo, que se apresenta na atenção e no tempo destinado ao preenchimento de cadernetas, implantação de notas nas planilhas, correção de atividades, entrega de boletins aos familiares, dentre outras, tais atividades demandam do professor conhecimento, porque são documentos que guardam informações dos alunos no decorrer da disciplina e se direciona à produção de projetos e relatórios.

⁵ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer da Paraíba, situado no Departamento de Educação Física da UFPB.

Além de ter sido presenciado durante as OBAs, a Prof^a Dália cita em sua fala o quanto as atividades burocráticas estão presentes dentro do contexto do fazer do professor, e que é necessário aprender a tratar com estas questões.

Aqui também foi uma das coisas que o PiBID me ensinou, pois nossa vivência na graduação não passa perto do que encontramos na prática do dia a dia das escolas, posso citar como exemplo o preenchimento das cadernetas que aprendemos na marra e a base de reclamações da supervisão da escola (Prof^a. DÁLIA, NAB, p. 9).

Além dos planos de cada disciplina, também identificamos nas NAB a menção aos projetos interdisciplinares e multidisciplinares, geralmente abordando um tema definido pela própria Secretaria de Educação, precedidos de entrega de relatórios.

Todo ano tem uma exigência de projetos culturais né, tanto cultural como projeto interdisciplinar e a gente tenta casar, claro que na prática isso é muito difícil. Inclusive o próprio entendimento do que é interdisciplinar, [...] Então assim, a gente tenta, as vezes faz até de uma forma errada até, mas a gente tem esse trabalho sim, esse ano a gente teve do Jackson do Pandeiro, ano passado foi um autor, Pintor Paraibano Flavio Tavares, outra vez foi José Lins, o cultural é mais fácil eu acho, porque ai a Educação Física eu trago essa coisa da dança popular, da cultura popular, todas as manifestações, eu caso muito com história, porque não tem nenhum movimento sem história, a gente casa, chama a professora, a gente tem essa articulação de todas as áreas praticamente, caso com matemática, com ciências, com todos, agora claro que na organicidade da escola isso é muito difícil, mas algumas coisas acontecem naturalmente e outras coisas são programadas para ter, mas eu acho que a gente avançou bastante nesse sentido, do diálogo das disciplinas (Prof^a. ÍRIS, NAB, p.16).

4.2.2.2 Situação educativa de organização espacial

Na SE-organização-espacial dos professores de Educação Física, encontramos três ações marcantes: *organizar os implementos*, *organizar as áreas* (espaços físicos) em que a aula irá acontecer e *organizar o grupo* de alunos ao longo das atividades.

A SE-organização-espacial de implementos destina-se a produzir e a organizar os implementos pedagógicos, que, na Educação Física, englobam os implementos pedagógicos vivenciais, como bola, arcos, redes, cones etc., e os implementos de exploratório, que são textos, cópia no quadro, xerox de livros etc., relativos aos momentos em que o professor necessita organizar seus implementos didático-pedagógicos e como coordená-los ao longo das atividades. Tais investimentos e ações foram identificadas em praticamente todas as aulas observadas. Essa organização dos implementos, vai além da gestão no momento da situação. Na fala do Prof. Jacinto, quando perguntado sobre momentos de

superação que vivenciou ao longo de sua profissão ele menciona a aquisição de materiais, “Teve uma época aqui que foi bom mesmo de material, mas as vezes você tem que comprar mesmo. Isso é uma superação” (Prof. JACINTO, p.8).

A *SE-organização-espacial de área* destina-se à atenção que o professor dá ao espaço em que ocorrerá a aula. Para isso, escolhe e coordena os melhores e mais variados ambientes, organizando-os de acordo com as necessidades de cada vivência, espaços como sala de aula, quadra, sala de vídeo, ambiente externo, visitas a locais externos à escola, entre outros;

O Prof. Jacinto menciona que tenta sempre dinamizar suas aulas, em sua fala citou experiências em que levou os alunos para praia, caminhadas ecológicas, acampamento, universidade. E os alunos citam essas experiências como exitosas, como relatado a fala do AI9 “*É legal quando tem competições e gincanas ou viagens como teve no ano passado*” (AI9, QA)

Ao coordenar os espaços os professores lidam com diferentes questões, que precisam ser coordenadas para o bom desenvolvimento da vivência

Como também teve uma época aqui que a quadra era aberta e tinha um pé de castanhola enorme e eu ia lá e tinha que varrer a quadra para dar aula, ou mesmo assim, mas aqui a escola manda varrer a quadra, mas tem momentos que tem que ser você, e na época quando chovia, tinha que tirar a água, isso faz parte, e essa superação é permanente (Prof. JACINTO, NAB, 8).

A organização com as áreas perpassa também por investimentos políticos, de buscar, de cobrar os direitos, as necessidades, assim como relatado na fala da Prof^a. Íris

E se isso interferir diretamente eu vou lá fazer a crítica, olha a gente tá sem material, por isso, por isso, por isso, ta assim, assim, assim, nós não temos um espaço adequado porque faz dez anos que a prefeitura diz que vai reformar e não reformou. Eu tô sempre fazendo isso porque o aluno tem que saber, mas não é jogando ninguém contra ninguém, é pontuando.

- A *SE-organização-espacial de grupo* refere-se à demanda atencional que o professor precisa ter com a coordenação dos alunos durante todo o processo, tanto na dinâmica de participação individual quanto nas formações de grupos e suas conduções entre os diferentes ambientes de aula, estar atento às posições como os alunos se organizam e como interfere na dinâmica da aula.

Estas situações foram muito presenciadas ao longo das OBA. Com a quantidade de alunos por turmas elevadas, e a quantidade reduzida de materiais normalmente as atividades precisam ser realizadas em grupos separados. Nesses

casos os professores apresentaram atenção tanto aos que estavam participando da situação, quanto os que estavam contemplando a vivência.

4.2.2.3 Situação educativa de organização-temporal

Todo o trabalho docente está envolvido pelo tempo. Ao longo das situações educativas observadas, identificamos duas condições primordiais de tempo que necessitam de investimento do professor:

- *SE-organização-temporal de rotinas*: o professor precisa estar atento ao tempo cronológico para organizar os conteúdos, a ordem e a frequência da apresentação e da coordenação de cada SE.

O Prof. Jacinto em sua fala, aborda uma forma de organização cronológica dos conteúdos, como devem organizá-los ao longo dos anos escolares, e ao longo dos bimestres, aulas, [...] você estuda o 6º ano até o 9º os mesmos conteúdos, porém, a diferença 6º, 7º, 8º e 9º é que vão aprofundando, entendeu [...] (Prof. JACINTO, NAB, p. 14). Assim também apresenta a Profª Dália, ao explicar que está trabalhando o conteúdo esporte por estar alinhado aos jogos internos que irá acontecer na escola.

Como a Educação Física ainda não possui um documento nacional que regulamenta sistematicamente o seu currículo, do ponto de vista da sequência pedagógica dos conteúdos, os professores precisam fazer suas escolhas, que se baseiam em definir quais abordagens pedagógicas adotar, bem como quais orientações tomar para essa estruturação. Dessa forma, cada professor precisa refletir e gerenciar o tempo nesse processo.

- *SE-organização-temporal pedagógico*: o professor precisa estar atento ao tempo necessário para assimilação do conteúdo e destinado a cada situação.

[...] apresento os blocos de conteúdo, olhe nós temos esses conteúdos e começo a esclarecê-los. [...] Vamos supor que no primeiro bimestre a gente começou a falar de jogo ou conhecimento sobre o corpo, se lá no 4 bimestre o professor sentir a necessidade que tenha que voltar aí a gente volta, é meio sanfona né, como a onda do mar, e dependendo da necessidade da turma (Prof. JACINTO, NAB, p. 14).

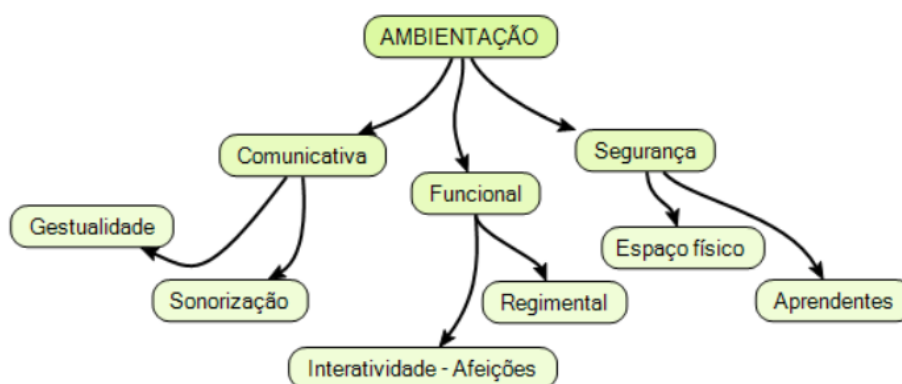
Como menciona o Prof. Jacinto, esse tempo pedagógico não é definido, se dá a partir da leitura que o professor faz de seus alunos ao longo do processo, o que não significa que não sejam planejados com antecedência. Mencionaremos alguns

exemplos de gestão de tempo pedagógico observados durante as aulas: ao tempo de vivência das atividades de cada aluno: no que se refere ao tempo para copiar o material, ao copiar no quadro o Prof. Jacinto precisou esperar alguns alunos terminarem para poder apagar e continuar a copiar, caso o professor não tenha atenção correta, pode demorar demais ou acelerar dificultando assim alunos que tenham limitações; Assim como o tempo das atividades vivenciais, acompanhar o aluno e saber se ele já pode avançar ou precisa experimentar novamente aqueles movimentos. Atenção para que nas atividades em grupo todos os alunos participem, além disso percebemos situações em que os alunos ficaram em posição de contemplação por muito tempo foi gerado mais conversas, o que indica a necessidade de pensar esse equilíbrio entre o tempo de quem participa e de quem observa.

4.2.3 Situações educativas de ambientação

As *situações educativas de ambientação* se destinam a promoção de um ambiente satisfatório ao processo de ensino-aprendizagem. Apresentamos essas situações educativas em ambientação *comunicativa*, *funcional* e de *segurança*, como mostra o diagrama 4, abaixo.

Diagrama 14 - Situação educativa de ambientação



Fonte: Elaboração própria.

4.2.3.1 Situação educativa de ambientação comunicativa

A SE - ambientação comunicativa envolve as relações estabelecidas no ambiente da escola, seja com os alunos, seja com os pares. A comunicação é uma ação que precisa ser planejada pelo professor e depende da faixa etária em que está envolvido, do contexto social e das relações afetivas criadas no ambiente. Assim, para estabelecer uma comunicação, o professor deve observar o tipo de linguagem utilizada, o tom e a velocidade da voz, a clareza e a objetividade da fala, o conteúdo falado e a quantidade e a qualidade de diálogo que gera com os alunos.

Tais investimentos foram identificados tanto nas OBA quanto nas NAB, e são percebidas e avaliadas pelos próprios alunos. *“Sim ele é muito engraçado e gosta de se comunicar com os alunos”* (AJ8, QA), *“fico com raiva quando ela grita, e fala ignorante”* (AI12, QA), *“Porque ela é legal e brinca com a gente, e tem o jeito calmo de falar”* (AD7, QA).

Esse entendimento de que o modo de comunicar-se merece atenção foi expresso também nas NAB. *“Falar a linguagem dele sem perder a sua, porque se não você vai estar igual a ele né, mas de vez em quando você fale, poxa esse professor é legal, é não ter isso como sua fala, mas um momento ou outro vai até ele pra poder conhecê-lo”* (Prof. JACINTO, NAB, p.10).

4.2.3.2 Situação educativa de ambientação funcional

Nessa SE, incluem-se as investidas para proporcionar um ambiente que possibilite as relações, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem, que pode surgir como situações destinadas a promover *‘interatividade – as afeições’* - que são apresentadas nas investidas nos aspectos socioafetivos, nesses casos identificamos ações tais como, saber lidar com as emoções ao se relacionar com os alunos, também como menciona o Prof. Jacinto é preciso ter uma pedagogia dialógica, afetiva e de relação, é preciso investir na confiança. Relata o professor:

Sim, tenho, bastante facilidade. Nenhuma dificuldade assim, obviamente que é uma construção assim, uma conquista. Todos os dias, todos os momentos você busca essa conquista e sempre essa reconquista. Sempre conquistando e reconquistando eles. A confiança e também tentando dar exemplo com a nossa conduta, o nosso comportamento. Eles buscam essa referência. É tanto que até hoje assim eu tenho ex alunos que já constituíram família, que já terminaram o ensino superior e a gente tem essa amizade (Prof. JACINTO, NAB, p. 12).

Criar ambiências agradáveis, trocas de afetos, conversar. Nos QA umas das características que os alunos mais mencionaram foi a possibilidade de trocas que

existem entre eles e seus professores de Educação Física. A conversa, o momento da brincadeira, a participação dos professores durante as aulas, o semblante de alegria, foram amplamente mencionadas em suas falas. Dar atenção a essas questões também merecem investimentos dos professores, e foram citados pelos Professores Colaboradores desta pesquisa.

Às vezes eu percebo que eles não estão a fim de teoria, a gente tá sem o espaço, aí eu dou uma aula toda diferente, levo um mantra pra eles, levo assim eu faço atividades lúdicas, pra relaxar também, e aí a gente vai tendo essa aproximação do bem estar (Prof. JACINTO, NAB, p. 13).

Outra forma de cuidar da ambientação funcional são as formas de coordenar as ações nas situações destinadas a questões ‘regimentais’, que se destinam a criar e valorizar os combinados de convivência. Fomentar discussões sobre o respeito a diversidade, vivenciar práticas que valorizam e ensinam sobre a inclusão social, discutir sobre temas da comunicação não-violenta, foram algumas das ações que percebemos em nossas análises.

Quando há transgressão dos combinados, a forma de conduzir também merece atenção dos professores. Durante as OBA apenas uma ocorrência foi presenciada de retirada de aluno de sala, as demais os professores conversaram e chamaram a atenção dos alunos e a dinâmica retomou. Cada professor tem um jeito diferente de lidar com as questões regimentais, todos afirmam que a primeira iniciativa é a do diálogo, só em caso de persistência é que encaminham o aluno para conversar com as especialistas.

A fala da Prof. Íris, demonstra o procedimento que ela adota, e que foi presenciado em uma de suas aulas observadas.

Se for uma coisa na frente, assim, se for durante a aula, tal, tal, algum desacato, algum desrespeito, geralmente eu chamo, vou lá fora com ele e converso, e na mesma hora eu o coloco para dentro na mesma hora, dependendo do que foi também né, faço ele tentar reconhecer, e faço ele pedir desculpa, mesmo que ele não esteja arrependido. Então eu fico de olho pra ver se ele melhora depois né, ou então eu espero o final da aula, ou eu tiro e encaminho para a direção, especialistas e no final da aula eu retomo, mas assim eu evito, eu nunca tiro o aluno pra nada, assim tira e pronto, não! Ele tem que saber por que está saindo, e isso é o último recurso (Profª. ÍRIS, NAB, P.13).

4.2.3.3 Situação educativa de ambientação - segurança

A SE – ambientação - segurança refere-se à atenção que o professor dedica para criar e manter um ambiente seguro para que a aula aconteça. Surge em situações específicas no *espaço físico*, que, em algumas circunstâncias, podem ser contornadas pelos professores, porém, em outras, não. Tais investimentos foram observados em algumas aulas, como o controle de entrada de alunos de outras turmas no ginásio, cuidados com a bola para não bater nas lâmpadas, cuidados com o espaço na hora que os alunos estão correndo, cuidado com espaços molhados, dentre outros. Esses agenciamentos são realizados paralelos a tantas outras situações que acontecem ao mesmo tempo.

Segundo Gomes-da-Silva (2016) o levantamento dos riscos no ambiente de aula é necessário, bem como tomar as providências possíveis, também se faz necessário alertar os alunos sobre os possíveis acidentes que podem acontecer.

Observamos também que há as situações de segurança que envolvem diretamente a segurança dos aprendentes. Nesses casos cuidados com uso de óculos, desavenças entre eles, encaminhamento de alunos para psicóloga devido a comportamentos estranhos.

4.3 MODELAÇÕES E MODULAÇÕES DE BEM-ESTAR/ MAL-ESTAR DAS/NAS SITUAÇÕES DE MOVIMENTO EDUCATIVAS

Como um texto sociocultural, as situações de movimento no contexto do ensino-aprendizagem apresentam uma modelagem, ou seja, uma forma mais ou menos padronizada de comunicação. Gomes-da-Silva (2011) refere que os grupos sociais veiculam seu próprio sistema de modelagem da corporeidade. E os professores, como partícipes de uma profissão constituinte de um grupo cultural demarcado por moldes próprios de interação, podem se configurar de formas semelhantes.

Para nós, o fenômeno aqui analisado é a ‘situação de movimento educativa’, ou seja, o professor no exercício da docência no tempo-espaço presente da/na aula. Convém analisar as comunicações que orientam as coordenadas de ação dos docentes. Assim, desvelar essa zona de corporeidade como um elemento relevante na promoção do bem-estar na atividade docente é nossa tese. Como é constituída de diálogo, interdependente e singular, ela solicita ações dos professores e valoriza

o professor por ser capaz de interpretar a situação imediata e adotar ações educativas favoráveis à construção de um ambiente saudável.

Como afirma Gomes-da-Silva (2015), essa ZC está presente em todas as situações, mas, para que seja suficientemente boa, é preciso uma sustentação afetiva de quem proporciona a vivência.

4.3.1 Ecologia Pessoal do Ensinar e suas relações com o Bem-Estar

A ecologia pessoal do professor se refere à conversação do professor consigo mesmo, ao se relacionar com os processos de ensino (GOMES-DA-SILVA, 2016). Diz respeito ao seu modo de se apresentar na situação, envolvido com suas escolhas e com sua forma de coordená-la.

Para saber identificar quais os modos de configuração docente que tendem mais a estados de bem-estar nas situações, perguntamos aos alunos o que eles mais gostam no comportamento dos seus professores. Em suas respostas, além dos modos de se relacionar ligados aos aspectos afetivo-sociais, os QA mencionaram a competência profissional e atribuíram aos professores características como capacidade de explicar/ensinar bem, competente e respeitoso, o jeito interessante de fazer as coisas. Portanto, qualificaram positivamente o professor, o que denota que também estão atentos à qualidade do ensino que o professor oferece.

As falas de AJ22 - *“o respeito e a forma de ensinar que ele tem são excelente”*; AJ28 - *“Ele é uma pessoa muito legal. Ensina muito bem. Todos nós da escola gostamos dele”*; e AJ32 - *“Eu gosto muito dele, das aulas dele e eu acho que ele ensina muito bem”* dizem respeito à qualidade da docência como um elemento de satisfação com os docentes.

Neste primeiro momento, pincelamos a percepção de configurações primorosas, aqui não apostamos em competência como um padrão de comportamento previamente definido, mas como um modo de significar no encontro com o aluno. O modo de ordenar a circunstância para habitar nela revelou-se elemento significativo para o aluno. A partir das modulações expressas em qualificações como gostar, admirar, perceber a qualidade na ação do outro, indicam que o modo dos professores coordenarem as ações tem gerado uma ambiência de disposição, recepção e convite para habitar o tempo-espço da aula. Ensinar bem, soa como um padrão de ação que tem permitido a aprendizagem, é como os alunos

dizendo, eu consigo aprender. Há nesse momento uma integração entre os aprendentes, professor e alunos ao ambiente de ensino.

Integração, segundo Gomes-da-Silva (2015, 2016) diz de um modo de operar nas mesmas coordenadas. Quando professor e alunos estão envolvidos, vívidos no momento circunstancial, diz-se que a produção desejante estava plasmada. Só um professor integrado é capaz de conferir primor ao que faz, porque dedica-se, há capricho no seu fazer. Não é um professor que faz qualquer coisa, sem antes entregar-se, sem antecipar-se a situação com sua interpretação reflexiva da situação. Essa primoriedade no fazer docente está relacionado a uma configuração que responde ao seu chamado existencial, e assim produz semiose, “no compartilhamento de sentido entre indivíduos ou espécies, entre os que emitem doses de energia e os que captam como significativas (GOMES-DA-SILVA, 2016, p. 73).

Como nossas análises estão direcionadas à SM-condução-vivencial, as situações de comunicação observadas direcionaram-se, sobretudo, à forma como o professor conduziu a experimentação dos alunos. Logo, a maioria das comunicações dos professores nessas situações se apresentaram em forma de feedbacks. Os feedbacks são modelações de ações que os professores realizam ao longo do processo ensino-aprendizagem e, algumas vezes, em forma de orientação com o objetivo de analisar a resposta/comportamento de um aluno ao longo de sua participação na vivência.

Os feedbacks pedagógicos são mencionados como ações docentes de grande relevância no processo ensino-aprendizagem e têm recebido atenção de alguns estudos, como os de Cunha (2003), Petrica (2012), Ramalho, Rocha e Lopes (2020). Dentre os estudos verificados, identificamos diferentes categorias de feedbacks e nos aproximamos das categorias de Gaspar (2013), por ser semelhante aos achados de nossa pesquisa.

Segundo Gaspar (2013), o conceito de *feedback pedagógico* pode ser percebido a partir de três dimensões: a dimensão objetivo, a dimensão de direção e a dimensão momento. A *dimensão objetivo* refere-se à intenção que está implícita na reação do professor, que pode ser *avaliativo*, quando reage à prestação do aluno, através de um juízo de valor; *positivo*, quando afirma ter sido correta a ação do aluno, ou *negativo*, quando afirma que sua ação está errada; o professor é considerado *descritivo*, quando comunica ao aluno a forma como executou a tarefa e

pode ou não identificar erros cometidos; é *simples*, quando descreve a execução da tarefa, refere os critérios de execução a respeitar ou os erros a não cometer, sem justificar a informação; *explicativo*, quando, além de descrever como o aluno executou a tarefa, explica o porquê de uma boa ou má execução; *prescritivo*, quando informa ao aluno como deverá fazer a próxima tarefa e justifica ou não sua prescrição; é *justificativo*, quando cita os critérios de execução a respeitar, assim como os erros a não cometer, justificando as propostas; é *interrogativo*, quando questiona o aluno sobre determinado momento ou tarefa; *afetivo*, quando reage à disposição para a prática e pode ser *afetivo positivo*, quando encoraja e elogia o aluno e *afetivo negativo*, quando manifesta insatisfação relativamente à prática do aluno (GASPAR, 2013).

A *dimensão direção* diz respeito para quem a informação/feedback é dirigida. Nessa dimensão, o professor pode se dirigir à turma, ao grupo ou ao aluno. Quanto à *dimensão momento*, refere-se ao momento em que o professor proporciona o feedback. Nessa dimensão, o professor pode dar o feedback *durante a ação* e quando a reação acontece em simultâneo com a execução da tarefa ou *depois da ação*, e quando a reação acontece depois que a tarefa é executada (GASPAR, 2013).

No que se refere à modelação da dimensão objetivo, encontramos três tipos de feedback realizados pelos PCs. Nos feedbacks avaliativos positivos, identificamos estas falas: O aluno responde, e o professor valoriza sua fala com uma expressão verbal de aprovação: “Veja o que ele disse! Perfeito!”; A aluna explica o rodízio, e o professor a elogia – “Tá vendo aqui, ó? Correto, muito bem! A maioria das respostas a esse tipo de feedback foi com afetos positivos. Geralmente o aluno expressa satisfação e participa outras vezes ao longo da aula. Houve casos de feedbacks avaliativos negativos, como: “Ah, presta atenção! Não foi essa postura corporal que eu ensinei. É para dar três passos, não é prá andar não, oh!” Nesse caso, o aluno mostrou-se indiferente ao feedback e continuou com a postura errada. Também identificamos feedbacks prescritivos, como: “Preste atenção, você vai jogar a bola rasteira, não é basquete que joga a bola alta!”, “Você vai posicionar a bola na frente do rosto e vai golpeá-la de baixo para cima, fazendo um lançamento por baixo!” Nesse caso e em casos semelhantes, houve afetos positivos associados. Também nos deparamos com feedbacks interrogativos, como: “Quem vai sacar a bola agora?” – “Vocês vão fazer o rodízio para que lado?” – “Vocês sabem qual é a

área do goleiro?” – “Quem fez o ponto?”. Esse tipo de feedback foi associado à resposta afeto positiva, com respostas e participação dos alunos. Houve, ainda, feedbacks afetivos, para incentivar os alunos a participarem, como, por exemplos: aluna responde, e o professor valoriza sua fala com uma expressão verbal de aprovação: “Isso! Muito bem!” Aluna saca a bola, e ele elogia: - “Muito bem!” Nesses casos, as situações foram agradáveis, mas, nos casos dos feedbacks negativos com características de irritação, os efeitos foram negativos: “Aff, vocês não prestam atenção”. “Como vai acertar se não presta atenção?”

Sobre a modelação da dimensão momento, a maioria dos feedbacks foi identificada durante a participação dos alunos nas SE-vivenciais, ou seja, durante a ação e poucas ocorrências no final das aulas. Houve feedbacks que não promoveram bem-estar. Nesses casos, geralmente o professor expôs as limitações dos alunos, não considerou seus esforços e limitou-se a apresentar os erros que eles cometeram.

Constatamos feedbacks que valorizaram a tentativa e a participação e que se configuram como incentivos à melhora da execução e da participação. Nesses casos, o diálogo foi precedido de elogio e indicações de como podem melhorar a participação ou suscitar reflexões dos alunos sobre as ações a serem adotadas na SM educativa. Exemplos em que se revelaram as OBA: “6’30. ‘É ela que vai sacar novamente? Por quê? 7’59. Quem é agora?’. ‘Tá ótimo, mas junta mais aqui perto da rede, vem, vem, vem! Vá por mim!’” (PROF.JACINTO, OBA).

Ramalho, Rocha e Lopes (2020) indicam o *feedback* como um dos instrumentos que merece especial atenção por parte dos professores na relação com seus alunos e afirmam que essas ações podem determinar como os alunos pensam, como se sentem, como reagem ao tipo de *feedback* dado pelos professores e, quase sempre, é ele que pode determinar a forma como o aluno encara a responsabilidade no seu dia a dia escolar. Entendemos que a frequência, o objetivo e o modo de realizar os feedbacks modulam os comportamentos dos alunos e pode motivá-los ou não a participar das aulas, portanto, é um fator importante no processo de construção de ambiências de bem-estar ou mal-estar na SM-orientação-condução-vivencial.

No que se refere aos feedbacks, inferimos que configurações docentes com características de incentivadores, que modelam e modulam sua forma de responder as ações dos alunos com feedbacks afetivos positivos, prescritivos, interrogativos e

com afetos positivos estiveram em sua maioria associados as zonas de corporeidade de bem-estar. Os indicadores de bem-estar envolvidos nessas situações apontaram para um envolvimento dos alunos, uma corporeidade engendradora de desejo, no dizer de Gomes-da-Silva (2016). A resposta ativa dos alunos no decorrer das vivências, a continuidade de sua participação, a tentativa de melhorar as jogadas, a maneira de responder de forma favorável a solicitação do professor, demonstra que o feedback que valoriza a atitude da participação, a tentativa da execução do movimento, a capacidade de superar a vergonha da exposição, desdobra desejo no aluno.

Ao produzir esta configuração o professor assume uma postura de preocupação não só com o processo de aprendizagem, mas com o sujeito que está nela. É criada uma zona de segurança, onde se tolera o 'erro' em sua forma processual, como condição para o avanço da aprendizagem. O mal-estar do erro sendo necessário para o bem-estar da sensação do aprendido.

Esses feedbacks se mostraram não apenas de forma verbalizada, mas também gestual e ambiental. Assim, passamos a analisar a categoria ambientação-comunicativa, para entender como o modo de comunicação estabelecida, seja nos feedbacks ou ao longo da orientação-condução-vivencial, possibilita bem-estar.

Nessa situação, foi possível identificar, sobretudo, a necessidade de atenção na ecologia pessoal do professor, que se apresenta tanto com uma comunicação verbalizada, quanto gestual. Ao longo das análises, fomos percebendo que os alunos reagem de forma satisfatória ou não conforme a modelagem da fala do professor. Nessa interação, importa *como ele fala e o que fala*.

Na SE-ambientação comunicativa, o tom de voz utilizado provocou reações nos alunos. Nesse processo, foram apresentados os seguintes tons: o *tom baixo*, quando a voz não é captada em todos os cantos da sala e deixa alguns alunos sem perceber as informações e mais dispersos; o *tom mediano*, que ecoa por todo o ambiente e consegue fazer o professor ser ouvido por todos os envolvidos na situação; e o *tom alto*, em que a altura da voz excede o habitual e extrapola a necessidade acústica do ambiente para transmitir a informação.

A modelação no tom de voz foi constante em cada professor e revelou modos de configuração do falar. O professor que usualmente apresenta um tom mediano para se comunicar o faz de diversos modos, seja na fala afetiva, seja na fala disciplinar, e, em raros casos, modifica o seu tom. Percebemos também que o

tom de voz varia conforme o ambiente. Se o professor não adequar seu tom de voz à SE-orientação - condução, dificilmente irá conseguir uma ambiência favorável e motivadora para a participação dos alunos.

Os PCs demonstraram estar atentos à variação do tom de voz e demonstrar que reconhecem esse elemento como um instrumento importante na sua ação docente. Coordenadas de ação foram identificadas visando proporcionar efetividade nesse processo de fala-escuta.

A Prof^a. Dália, ao realizar feedbacks individuais ou em grupo, normalmente se organiza de forma que possa ser ouvida. Durante a condução de sua vivência na quadra, ela comumente agrupa os alunos em círculo e direciona a fala para poucos, aproximando-se dos que estão envolvidos no momento. Assim, as orientações se repetem e se direcionam a cada grupo que vivencia a atividade, enquanto os demais aguardam na arquibancada. As imagens 5 e 6 abaixo confirmam essa afirmativa:

Imagem 5 - Prof^a Dália em situação de feedback



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 6 - Prof^a. Dália em situação de movimento de feedback com os alunos



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

No ambiente externo, a Prof^a. Íris usou o microfone para que sua fala chegasse a todos os alunos, porque a atividade aconteceria em diferentes espaços, com caminhada ao ar livre, como mostra a imagem abaixo.

Imagem 7 - Prof^a. Íris usando o microfone em aula

Prof.^a Íris usando o microfone em aula que é realizada no ambiente externo da sala de aula, nas dependências abertas da escola.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 8 - Prof^a. Íris usando o microfone em situação de aula

Prof.^a Íris usando o microfone em situação vivencial de exposição, uma vez que a disposição dos alunos no ambiente ficou mais distanciada para que os grupos pudessem apresentar suas coreografias.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Outra modelação destacada foi a velocidade da fala do professor, em que percebemos três modos: um modo de *fala acelerada*, normalmente sem pausas, que dificultou a captação da informação pelos alunos; um modo de *fala fluente*, que equilibra o tempo da fala e, geralmente, chama a atenção dos que estão escutando; e um modo de *fala lenta*, habitualmente com pausas e que, em alguns casos, torna a informação demorada, provocando distração e desatenção dos alunos.

Essa atenção com a modelagem da fala do professor, quanto ao equilíbrio do tom e da frequência, está diretamente relacionada à atenção sustentada dos alunos. Quando a informação não chega de forma adequada, a comunicação fica prejudicada, como dito nesta fala: “[...] *tem vez que não dá para entender o que a professora fala*” (QA.AI1). Essa dificuldade na comunicação pode favorecer a distração e prejudicar a qualidade da ambiência, tornando-se um facilitador na produção do sentimento de mal-estar na situação.

Já nos ensinou Gadotti (2019) que a simplicidade e a clareza do professor ao ensinar, são riquíssimos. “Quando a gente entende o que professor, a professora, falam, nos sentimos mais seguros e muito mais próximos deles” (GADOTTI, 2019, p. 15).

Além do tom e da frequência na modelagem das falas, nas narrativas, os PCs destacam a demanda de atenção quanto à adequação do modo de falar, que se apresenta não só pelo que se fala, como também *como se fala*. Sobre esse modo de falar, o Prof. Jacinto destaca, em vários momentos, que é preciso exercer uma reflexão, utilizar conscientemente a comunicação para melhorar a qualidade da relação pedagógica:

[...] eu procuro conhecer a turma. Eu tenho alunos aqui que eu pego desde o quarto ano, beleza, eu sei quem é quem, outros não. Essa menina que entrou aqui⁶, por exemplo, eu já percebi que (faz expressão de ser uma pessoa de difícil convivência). Então, eu tenho que saber como vai ser minha comunicação, porque eu não conheço, eu tenho que conhecer (Prof. Jacinto, NAB, p.9).

Além de conhecer o aluno para se comunicar de forma consciente, o professor ressalta a necessidade de compreender o público, o tipo de linguagem que utiliza e levar em consideração a fase de desenvolvimento em que se encontra. Ao

⁶ Quando o professor menciona a aluna, refere-se a uma novata retirada de sala pela professora e que ficou aguardando a diretora na sala das especialistas, onde estávamos realizando a entrevista.

mentonar que é preciso conhecer o aluno, o professor se refere à necessidade de adequar a comunicação e torná-la propícia a uma comunicação favorável.

Identificamos, na observação dos PCs, cinco modulações de falas. Cada professor varia o modo de falar em sua aula, mas há uma predominância em uma delas. As falas identificadas foram a *carismática*, em que o professor expressa satisfação e envolvimento com a situação comunicativa, utilizando, às vezes, recursos lúdicos; a *fala calma*, em que ele demonstra tranquilidade ao se expressar - essas modulações de fala estiveram associadas ao bem-estar na situação; a *fala disciplinante*, em que, geralmente, ele expressa rigidez e insatisfação com alguma situação. Entretanto, se usar falas irritadas e impositivas, proporcionam situações de mal-estar, identificado por falas de insatisfação e comportamento indesejado por parte dos alunos. A *fala irritada* demonstra que o professor se expressa impacientemente, e a *fala impositiva* refere-se aos modos de falar em que o professor constrange o outro da situação ao se expressar. A fala irritada e a impositiva foram associados a situações de mal-estar.

A modulação na fala do professor, além de revelar influência nas situações a partir das OBAs, também foi destacada na fala dos alunos: “*Gosto da professora porque ela tem uma fala calma com a gente*” (QA.AD7)⁷; “*Fico com raiva quando ela grita e fala ignorante*” (AI12). Ambos demonstram que a modulação da fala do professor provoca sentimentos diferenciados. Falas irritadas e impositivas em demasia causam tristeza e desmotivação: “*Não gosto quando a professora reclama muito e desrespeita os alunos de forma que os alunos não se sintam felizes, pelo contrário, ficam tristes*” (QA.AI19).

Os modos de falar são convites. Produzem espanto ou repelem, tal como vimos nas OBAs ou no QA, o modo como o professor disciplina a mesma ação influi na resposta que recebe, destacamos os padrões de modos de falar. Quando os professores têm tendências a configurações de falas carismáticas, calmas e disciplinantes associadas entre si, geralmente são atendidos em suas solicitações e configuram uma ambiência de bem-estar. Quando há uma configuração deste modo de falar, há também uma configuração delineada no modo dos alunos responderem. Professores que criam zonas de distanciamento pelo modo de falar, possivelmente

⁷ QA.AD7: Essa forma de apresentação especifica as falas dos alunos por meio do questionário. Na sequência, apresentam-se: A, de aluno; D, I ou J, para mostrar quem é o professor desse aluno, e o número, para especificar a ordem dos questionários analisados.

configuram alunos distanciados, indiferentes, ao passo que professores que cultivam carisma, que são convidativos em sua comunicação, produzem desejo de descoberta e encantamento. E como nos diz Alves (2002) a educação se faz com encanto.

No que se refere à *comunicação gestual*, identificamos amplamente o uso da gestualidade e do implemento, ambos se revelando como relevantes facilitadores da comunicação ao longo da SE vivencial quando bem coordenados pelos professores. Apresentamos uma das situações destacadas na sequência imagética 8:

Imagem 9 - Uso do implemento como modo comunicativo



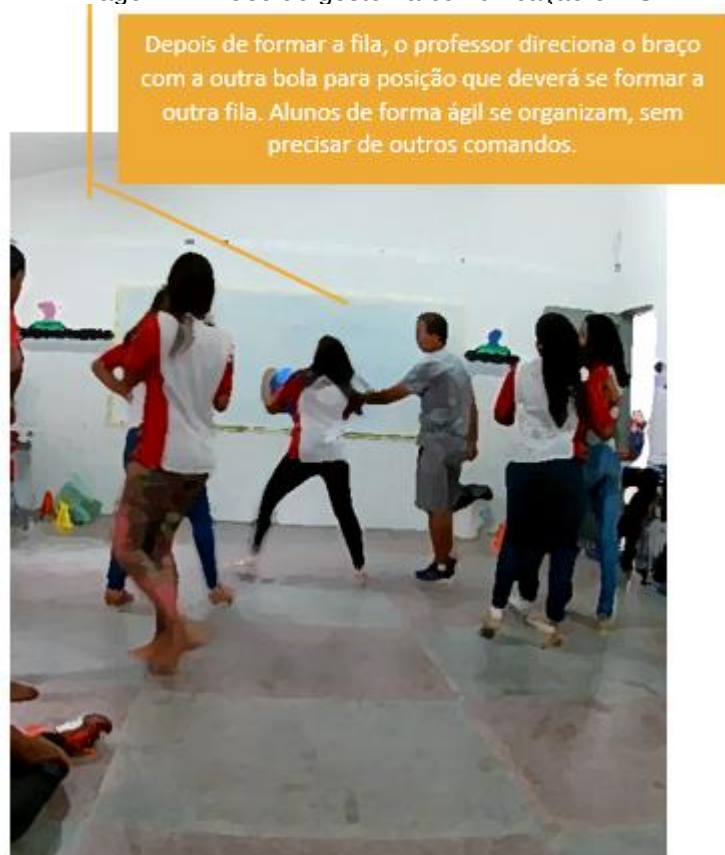
Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 10 - Uso do gesto na comunicação em SM



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 11 - Uso do gesto na comunicação em SM



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 12 - Comunicação na SM influenciadora de BES



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Na sequência imagética acima, o professor organiza o material e, ao mesmo tempo, pede que os alunos se organizem em duas filas. Entretanto, eles ficam desatentos aos seus comandos, como podemos ver na imagem 1 da sequência imagética 4; em seguida, o professor também utiliza a comunicação gestual e o implemento para solicitar que a fila seja formada e é prontamente atendido pelos alunos. Nessa situação, vê-se que a posição adotada pelo professor influenciou a ação dos alunos, pois só o comando de voz não comunicou a ação desejada. Porém, o recurso do implemento, destacado pelo tamanho e pela cor do objeto, contribuiu para que ele organizasse a fila rápida e eficientemente, sem necessidade de aumentar o tom de voz ou adotar uma atitude disciplinar, visando proporcionar uma ambiência agradável e uma vivência eficaz. Identificamos, nessa situação, um gesto pedagógico prescritivo com uso de implementos. Tal achado corrobora o

estudo de Gomes-da-Silva, Albuquerque e Antério (2015), que constataram o uso de implementos em situações de jogo como indícios comunicativos de orientação.

Esse modo de se comunicar, tanto com gestos quanto com implementos, foi estabelecido em diferentes momentos nas situações de movimento observadas. Outras situações com diferentes tipos de bolas se apresentaram frequentemente na comunicação gestual dos professores. Considerando que o uso do implemento é comunicativo na zona de corporeidade docente, identificamos, também, que o modo de coordenar esses implementos e de se comunicar gestualmente pode favorecer ou não a produção de bem-estar da situação.

Na situação de 4J- 37B, na vivência do jogo 'bola ao centro', foram utilizados cinco bolas e quatro cones. Durante a situação, percebemos que o professor teve mais dificuldade de conseguir a atenção dos alunos durante os momentos de transposição instrucional, porque os meninos tinham dificuldade de parar as bolas no lugar indicado. Nessa situação, o tempo para conseguir a atenção foi maior do que nas outras situações observadas. Situação semelhante foi encontrada com a Prof^a. Dália, que desprende um tempo maior para conseguir segurar a bola e fazer a transposição, já que suas práticas são no ginásio. Em ambos os casos, os professores adotam ações de controle com o implemento, indicando uma comunicação pedagógica. Assim, ao segurar a bola e se posicionar estrategicamente em direção aos alunos, os professores comunicam que haverá outra ação dentro da situação, seja para indicar um feedback ou para comunicar o encerramento da atividade. Ações como segurar a bola, levantá-la para cima e prendê-la com os pés foram percebidas em várias situações na OBA dos três PCs, com objetivos destinados a reter a atenção dos alunos e os indícios de comunicação já percebidos e identificados pelos alunos.

Imagem 13 - Controle do implemento na SM



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Quando os professores mantêm o controle da bola e dos demais implementos, comunicam aos alunos que é preciso atenção, e quando essa modelação é frequente, estabelece-se uma tendência de comportamento. Nesses casos observados, tanto os professores quanto os alunos operam numa mesma coordenada. Objetos livres comunicam liberdade de movimento. Quando são posicionados de forma agrupada ou em posse do professor, comunicam atenção à fala. Assim, o modo de coordenar os implementos influenciam a fluência da situação e proporciona um ambiente suficientemente bom ou não. Nas situações analisadas, as coordenadas utilizadas em relação ao uso dos implementos favoreceram a fluência da situação e proporcionou uma ambiência de bem-estar, como mostra a imagem 14.

Imagem 14 - Controle do implemento na SM



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

As comunicações com o *toque* também estiveram presentes nas situações educativas de comunicação gestual. Em algumas delas, o toque foi utilizado pelo Prof. Jacinto para solicitar atenção ou conduzir uma ação pedagógica. Já a Prof^a. Dália utiliza bastante o toque quando precisa orientar os alunos de forma individual e dialogar com eles. Em relação à Prof^a. Íris, o toque foi percebido, mais precisamente, para conduzir uma ação pedagógica.

Imagem 15 - SM de comunicação gestual com toque



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 16 - SM de comunicação gestual com toque



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nas análises, encontramos, pelo menos, três modelagens de comunicação diferenciadas com o toque. A Profª. Dália apresenta uma comunicação gestual mais afetuosa com o aluno, expressa tanto pela aproximação corporal dela com os alunos como deles para ela. Vejamos na sequência imagética abaixo:

Imagem 17 - Comunicação gestual com toque



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 18 - Comunicação gestual com toque



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Em diferentes momentos, a professora mantém contato com o toque de mãos, no ombro e nos braços e gera uma ambiência de acolhimento com os alunos no momento da comunicação. Da mesma forma é abraçada por eles, demonstrando uma troca de afetos e de aceitação, como registrado na imagem abaixo.

Imagem 19 - Prof^a. Dália recebendo um abraço de um aluno



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Já o Prof. Jacinto tem um contato corporal mais direcionado aos comandos pedagógicos. Os toques foram acompanhados de uma solicitação de atenção por meio do olhar e do gesto com a cabeça. Verifica-se uma postura atenciosa com os alunos quando está em comunicação. Sua modelação gestual, durante a situação de movimento, tem se mostrado mais expressiva com variação no movimento corporal. Suas informações são, geralmente, acompanhadas de gestos indicativos com as mãos. As imagens abaixo confirmam essa assertiva:

Imagem 20 - Comunicação gestual na SM



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 21 - Comunicação gestual na SM



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

O modo como o Prof. Jacinto usa a comunicação gestual já demonstra ser reconhecido pelos alunos, pois, em diversos momentos, eles responderam positivamente às solicitações do professor apenas com um comando gestual. Algumas situações que identificamos nesse tipo de comunicação foram o professor solicitando atenção da aluna, tocando no ombro e fazendo sinal negativo com o balançar da cabeça; um aluno que foi pegar a bola, e o professor estendeu a mão indicando para ele parar e sinaliza que não, situação em que o professor estende as duas mãos solicitando que os alunos organizem as carteiras enfileiradas.

Na observação da Profª. Íris, também visualizamos uma modelação postural configurada. Ao se comunicar com os alunos, frequentemente ela se posiciona com leve inclinação e faz gestos com as mãos, com o indicador estendido.

Imagem 22 - Comunicação gestual e postural



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 23 - Comunicação gestual e postural

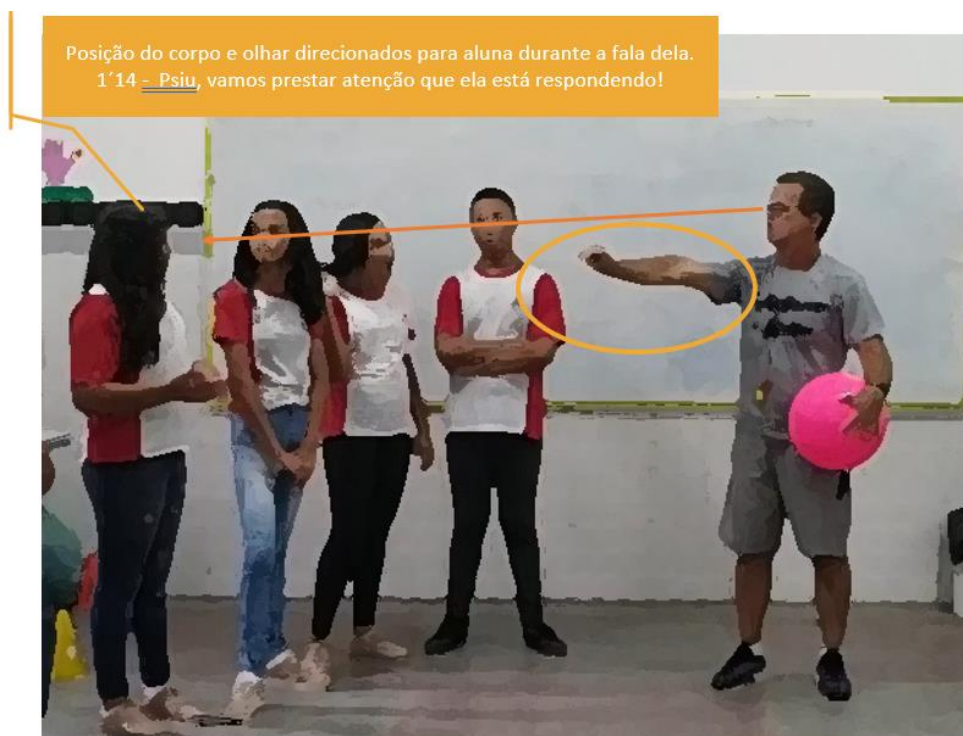


Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

As análises indicaram diferenças significativas no posicionamento corporal dos professores quando se comunicam com os alunos. Tais discussões nos permite inferir que é necessário e possível um agir pedagógico mais consciente do próprio corpo na ação educativa, como nos indica Antério, Gomes-da-Silva (2015), pois amplia nossa maneira de pensar esse corpo que se comunica ao longo da aula. Percebemos que configurações gestuais dialógicas estiveram associadas mais a situações de bem-estar, a partir dos indicadores de afetos positivos como afeição e contentamento.

Além da expressão corporal, o olhar foi percebido influenciando a situação.

Imagem 24 - Direcionamento do olhar ao comunicar-se com o aluno



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 25 - Direcionamento do olhar ao comunicar-se com o aluno



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nas situações observadas, tanto o Prof. Jacinto quanto a Prof^a. Dália tendem a direcionar o olhar e o corpo para o aluno quando estão se comunicando com eles. Embora os três professores apresentem uma tendência em direcionar o olhar para o aluno no momento da comunicação, o semblante deles têm se apresentado de formas diferenciadas.

Percebemos pelo menos três tipos de semblantes mais expressivos. O Prof. Jacinto, quase sempre, apresenta um semblante sereno, com traços de seriedade, demonstrando atenção em sua prática e que está envolvido com a situação. Em alguns casos de resolução de conflito, ele franze a testa e apresenta um semblante de seriedade. Sorri com frequência durante as situações de brincadeira decorrentes das atividades.

A Prof^a. Dália, na maior parte do tempo, ao se comunicar com os alunos, apresenta um semblante sereno e risonho e é atenciosa nas situações. Está sempre rindo com/nas situações decorrentes das atividades e das falas dos alunos. Apresentou, entretanto, um semblante de dispersão e preocupação nas aulas em que foi necessário dividir o ginásio com outras turmas e uma postura diferente da professora. O olhar apresentou-se mais disperso, direcionado a outros espaços alheios aos seus alunos envolvidos na SM, e a intervenção com feedbacks ocorreu com menos frequência. Encostou-se na parede alguns vezes – um comportamento diferente das outras observações.

A Prof. Íris apresentou, com frequência, um semblante de seriedade, de preocupação e insatisfação com a participação dos alunos na situação de movimento. Mostrou-se com semblante mais sereno nas situações em que esteve presente o aluno-atleta convidado, apresentando momentos de sorrisos, bem como nas SM vivenciadas com a dança.

Com as informações sobre as modelagens e as modulagens do semblante, identificamos que há situações que favorecem o bem-estar dos professores e indicam mais envolvimento e mais leveza na situação. O semblante dos professores comunica estados de satisfação e insatisfação com a situação e influencia o modo como os alunos o percebem. Quando questionados sobre o que gostam no professor, alguns disseram que percebem no semblante dos professores aspectos que os aproximam, e o sorriso foi mencionado como uma característica que apreciam neles e a demonstração de alegria por estar na aula e ensinar. O aluno AJ24 expressa “*A alegria que ele chega pra dar aula*”.

No que se refere ao sorriso, expresso na fala dos alunos, percebemos também diferentes modulagens, que ora surgem com sinônimos de envolvimento e satisfação com a situação vivida e partilhada, ora como modos irônicos. No primeiro caso, o sorriso envolvia os professores e os alunos em situações de bem-estar; no segundo, quando utilizado de forma irônica, foi perceptível a leitura de desagrado dos alunos, expondo e provocando outras situações de mal-estar não só entre o professor e eles como também entre os próprios alunos.

Antério, Gomes-da-Silva (2015, p. 447), afirma que “é possível evidenciar o ato de movimentar-se como diálogo com o outro e com o meio, numa interatividade entre corpos e contextos, observando-o pelas ações gestuais, posturais e espaciais”. Aqui reafirmamos que a interatividade dos corpos dos aprendentes (professores e alunos) são significativos na produção do bem-estar.

Assim, os gestos dos docentes, ao longo da situação de movimento, podem influenciar, positiva e negativamente, a modulação dos afetos e ser um elemento relevante na promoção do bem-estar dentro da sala de aula. No que se refere aos afetos positivos, associamo-los aos níveis de interação com gestos pedagógicos, a coordenadas eficientes dos implementos na situação e à presença de gestos afetivos positivos, como toque, olhar e sorrisos na comunicação com os alunos, ao passo que gestos afetivos negativos foram associados a ações de desinvestimento em permanecer na situação ou repetir comportamentos indesejados como respostas dos alunos.

Esse dado reafirma a apresentação do corpo comunicativo no estudo de Antério e Gomes-da-Silva (2015, p. 463-464), referindo-se a

um saber docente capaz de auxiliar o professor na tomada de consciência das suas comunicações, dos diálogos estabelecidos em cada espaço que ocupa, em cada roupa que veste e em cada movimento realizado durante a aula. Esse saber implica o docente a estar atento para toda “zona de corporeidade” criada pela circunstância de aprendizagem. O espaço físico da aula, as relações entre os alunos, as trocas de olhares e toques são entendidos como fluxo de informação gerando ambiências educativas [...] o nível de consciência do professor acontece quando ele compreende que seus gestos, roupas e ocupações nos espaços da sala de aula, são tão eloquentes quanto as informações transmitidas sobre determinado assunto.

Assim, considerar que as comunicações nas zonas de corporeidade docente se apresentam por estruturas verbais e gestuais e que as modulações dessas comunicações podem interferir no bem-estar, revelamos possibilidades de ressignificar os modos mais influentes de proporcionar afetos negativos e sugerir

investimentos nos modos comunicativos mais afetivos positivos, com efetivas implicações na promoção de ambiências saudáveis.

4.3.2 *Ecologia Social do Ensinar e suas relações com o Bem-Estar*

As ecologias sociais do ensinar envolvem as relações de convivência estabelecida no ambiente educativo (GOMES-DA-SILVA, 2016). São estruturas comunicativas que se estabelecem no encontro e em que as ações docentes se apresentam conforme as comunicações são estabelecidas com os alunos e com o ambiente.

4.3.2.1 **Interatividade professor-alunos**

Durante as OBA, houve diferentes modulações no modo como os professores interagem com seus alunos que convergem com as falas expressas no QA. Apresentamos como se modulam nas situações de movimento aspectos da interação que influenciam a construção do bem-estar em sala de aula. Investir nos *vínculos afetivos* pressupõe modos de ‘cuidar do outro’. Sobre isso, o Prof. Jacinto afirma: *“A gente precisa se cuidar, a gente precisa cuidar dos alunos, mas professor ele precisa ser cuidado, pra poder cuidar dos alunos”* (PROF. JACINTO, NAB, p. 20).

O cuidado com o outro-aluno perpassa uma modulação amorosa dos professores. Nesse caso, destaca-se a disposição para criar uma ambiência envolvente, convidativa, dialógica, é o desprendimento do professor no que se refere à promoção de um ambiente convidativo, que torna as relações possíveis na situação.

O trabalho com pré-adolescentes e adolescentes tem sido considerado por alguns estudos como conflituoso e que provoca um maior índice de adoecimento dos professores (TOSTES et al, 2018). Logo, atuar no Ensino Fundamental II requer um modo diferente de disposição. Para isso, o professor precisa de conhecimentos e habilidades específicas para com essa idade. Em sua NAB, o Prof. Jacinto afirma que é necessário atentar para a fase diferenciada pela qual os alunos estão passando - que é a adolescência – e investir na conquista do aluno:

[...] Sim, tenho, bastante facilidade. Nenhuma dificuldade assim, obviamente que é uma construção assim, uma conquista. Todos os dias, todos os momentos você busca essa conquista e sempre essa reconquista. Sempre

conquistando e reconquistando eles. A confiança e *tentando dar exemplo com a nossa conduta, o nosso comportamento*. Eles buscam essa referência (Prof. Jacinto, NAB, p.12). [...] é um exercício de conquista permanente da confiança do aluno [...] (Prof. Jacinto, NAB, p. 25).

Primeiro é você saber a realidade e *saber realmente como eles se sentem acolhidos*, porque o trabalho é com adolescentes, então você tem que ter um jogo de cintura muito grande para poder né, deixar aquela aula massa [...] (Profª. ÍRIS, NAB, p.11).

Em um processo de construção, como nos afirmam os PCs, é necessário dedicar tempo e lançar mão de estratégias para criar vínculos de confiança. Os vínculos de confiança são indicadores de relações favoráveis ao bem-estar. Para construí-los, é necessário tempo de vivências e conhecimento sobre o grupo a fim de tornar as relações familiarizadas. Nesse sentido, o professor precisa saber *como eles se sentem acolhidos*, como mencionou a Profª. Íris. Para isso, ele deve ter desprendimento para perceber as sensibilidades e os elos de aproximação e escolher as estratégias mais viáveis com base em sua situação real, e conhecimento por parte dos alunos, que vão reconhecendo o modo de ser do professor. Como frizou o Prof. Jacinto, os alunos tendem a perceber *a conduta, o comportamento* do professor. É uma construção de mão dupla, em que o professor e os aprendentes se configuram ao mesmo tempo na situação. Assim os vínculos são construídos por meio de diálogos.

Backtin (1997) refere que diálogo produz fala viva e que a fala existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala, envolve autor e destinatário. Não é retórica, pertencente apenas ao professor como discurso autoritário.

Quando o professor e os alunos passam a configurar ambiências de comunicação e, juntos, criam vínculos entre si, está envolvido um 'diálogo real' que, segundo Backtin (1997), apresenta alternância entre os sujeitos falantes. Assim, envolvidos em múltiplas falas, o professor e os aprendentes interagem em torno de uma construção em comum. A fala apresenta acabamento específico do enunciado, o que quer dizer que há possibilidade de resposta - o professor e os alunos perguntam e respondem em simultaneidade e há destinatário, ou seja, dirige-se a alguém.

Tal diálogo se dá não apenas na forma verbal, como analisamos acima, mas também na própria experiência vivencial, como afirmam os autores:

Como o princípio é o diálogo, as Situações de Movimento são entendidas como processos de comunicação entre aprendentes e desses com o professor, nos quais estão contemplados os interesses e capacidades do grupo, além do envolvimento e da identificação de uns com os outros e com os conteúdos e temas propostos nas aulas. (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2019, p.62).

Betti e Gomes da Silva (2019) enunciam que a dialogicidade em sala de aula está imbuída de respeito pelo outro - do professor para os alunos e dos alunos para o professor.

Eu tento trabalhar bastante a questão afetiva, a confiança, por quê?! Muitas das vezes assim a gente fica com a educação formal, mas a gente precisa abrir espaço para essa relação afetiva, de confiança. O professor ele não é só professor, ele além disso pode ter essa dimensão de relação consigo mesmo, com o próximo, com a vida e com Deus, então essa transdisciplinaridade, essa dimensão espiritual eu também busco. Mas sempre assim, como a gente percebe e Paulo Freire fala disso, as vezes você é convidado a dar uma pausa no teu planejamento e exercitar a pedagogia do afeto. Naquele momento que a turma sinaliza, aí é o recuo para você dar um salto qualitativo, avançar. Então as vezes eu percebo que o aluno está chateado, que ele está assim, que a turma está, professor dá um tempinho! Eu paro um pouquinho, não tem problema nenhum, isso também é pedagógico, e aí a gente começa a trabalhar, eu mostro pra eles, oh se a educação física trabalha mente e corpo, a mente é também, é essa dimensão do ser, então vamos refletir a relação consigo mesmo, com a sua família, com o outro, com o mundo e aí eu vou nessa dimensão e eles gostam, eles aceitam. Aí é que tá né, é um exercício de conquista permanente da confiança do aluno e a gente cria laços afetivos pro resto da vida. (Prof. Jacinto, NAB, p.25).

A fala do Prof. Jacinto enfatiza as relações que se estabelecem por meio dos vínculos afetivos como um fator que precisa de investimento e dedicação. As competências relacionais entre o professor e os alunos são apresentadas nesta pesquisa como SM que precisam ser consideradas como constituintes do processo de construção de ambiências saudáveis. Esse investimento tem relação com a amorosidade mencionada pelos alunos. Um professor que cuida está envolvido com a SM e tem interesse que o aluno aprenda, por isso está atento às singularidades que se apresentam investindo na criação de vínculos para favorecer essas relações.

Em seu estudo, Sarmento (2010) afirma que as relações de estima do professor com os alunos geram sentimentos de confiança e consideração deles para o docente, o que contribui para que se sinta mais envolvido e com pretensão de adquirir conhecimentos. Assim, transforma o espaço educacional em um ambiente acolhedor e favorável à edificação do aprendizado.

Eu acho os alunos maravilhosos, eles adoram a Educação Física, adoram a professora também, sabe? Mas, antes da professora, a disciplina em si ajuda, mas também tem alguns que odeiam a Educação Física, mas gostam

da professora, não é 100%. Os outros professores das outras disciplinas, eles que é um recalque também, ahh é de Educação Física eles gostam! Eles gostam é porque a maneira que a professora dá a aula, que junta eles, que aglutina, que acolhe, faz as coisas acontecerem com eles, é todo um processo né.

As relações de convivência são apresentadas pelos PCs como processos em constante construção e relevantes para uma boa relação em sala de aula. É preciso ter tempo pedagógico, fazer investimentos acertados e conhecer os aspectos afetivos e relacionais e as coordenadas que favoreçam tal construção. Para o Prof. Jacinto, isso é um desafio para o professor:

Eu vejo desafiador, tem aqui turmas, vamos dizer assim, o compromisso é o mesmo, mas tem turmas que, são turmas diferentes, você não pode padronizar, eles são diferentes. Tem turma que você percebe que a relação é mais estreita, mais próxima, outras não. Tem que saber como se relacionar, repito, o compromisso é o mesmo, mas a relação ela vai sendo diferenciada, porque eles são diferentes. É desafiador. Fragilizar não. Desmotivar, também não. Desafiar sim. Aí tem turma mais desafiadora do que a outra. Acho que é por aí. (Prof. Jacinto, NAB, p.13).

As competências relacionais associadas à SM com ambiências de BES foram associadas a configurações como ‘amorosos’, porque tratam bem os alunos, são atenciosos, gentis e carinhosos e por demonstram que gostam deles e de ensinar.

Em suas falas, os alunos expressam uma admiração pelo professor por demonstrar gostar de ensinar.

Mas quando você não sente, a educação física oh (expressão de desagrado). A Educação Física você tem que sentir, se você não sentir, não flui porque fica muito tecnicista e o caminho é o do meio, tecnicista, técnico, didático-pedagógico, mas você também tem que sentir, ter sentimento por aquilo que você faz. Tudo flui, tudo dá certo. Porque é missão é algo maior. (Prof. Jacinto, NAB, p.8).

Professores com modulações integradas com o exercício docente expressam o sentimento de pertencimento ao que faz e são percebidos pelos alunos: “*O jeito como ele ensina, ele realmente gosta de ensinar, nos leva a fundo no assunto*” (AJ15). Da mesma forma, professores que não conseguem se integrar transpassam um sentimento de insatisfação. Sobre essa concepção, o Prof. Jacinto fala:

Mas tem algo também importante, que é o seu pensamento, a energia, você vai pra lá chateado, vai cheio de problema, você passa isso, não é fácil, mas você tem que trabalhar isso, porque você é energia, eles também são

seres energéticos, e energia passa para energia. Então assim, você ter essa pedagogia dialógica, afetiva, de relação [...] (Prof. Jacinto, NAB, p.10).

Segundo Betti e Gomes-da-Silva (2019), no exercício docente, é indissociável a relação entre o dever e o prazer, e que, na falta desse sentimento, podem ser comprometidas a força criativa do professor e a esperança. Alertam-nos os autores que estar desesperançado ou não identificado com a ação docente é estar entregue ao abandono de si e dos sonhos, e o perigo é que essas ações são amigas do desamparo e do fatalismo (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2019).

Quanto ao *perfil prestativo*, identificamos *modos prestativos*, *modos impacientes* e *modos indiferentes*, quando da solicitação dos alunos. Essa modulação se apresentou tanto com a participação nas situações de transposição do conteúdo, por meio da comunicação verbal, quanto da participação vivencial.

Modulações com perfil mais *prestativo* foram associadas às falas que qualificam positivamente os professores e favorecem a participação dos alunos, por demonstrarem um sentimento de segurança, como mostram estas falas: “*Sim, sempre pergunto quando estou com dúvidas, e ele sempre explica várias vezes*” (AQ.AJ25); “*Sim, porque ele me trata bem, ele me ensina bem, quando eu peço explicação sobre alguma atividade ele me explica*” (AQ.AJ28); “*Sim, quando tenho dificuldade de entender o assunto peço ajuda a ele e ele tem a paciência de explicar o assunto e eu acho isso muito bom*” (AQ.AJ32). A disponibilidade do professor de ajudar o aluno quando tem alguma dificuldade parece também influenciar o modo como o aluno percebe o professor.

Entretanto os perfis mais impacientes e indiferentes foram associados a falas que expressam insatisfação com a modulação dos professores e geram efeitos negativos, ao imprimir nos alunos um sentimento de insegurança em envolver-se nas atividades: “*Tenho vergonha de falar com ela, pois acho que ela não vai gostar do meu comentário*” (AQ.AI12).

Estudos como os de Almeida, Heckert, Barros (2011) e Both (2017) já vêm apresentando as competências relacionais como elementos importantes no exercício docente, como produtores de bem-estar. Nesses estudos, apresentam-se construções relevantes como relação de afetividade com a escola e de confiança com os alunos. Com um pensamento semelhante, Vieira-Santos, Prette e Prette (2018) defendem que, entre outras competências, o professor precisa atentar para

as habilidades sociais (HS) como influenciadores da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A alegria prediz uma ambiência suficientemente boa para proporcionar bem-estar. Ao sentir que o professor estava alegre, o aluno AJ26 disse que se sentia motivado a estudar e a participar: *“Bom, ele é uma pessoa divertida, eu acho que a aula fica mais alegre que facilita até em prestar mais atenção”* (AJ26). Os professores também ficam motivados quando sentem alegria nos alunos: *“Pra ser sincero, o momento que eu me sinto mais feliz é quando percebo que a turma está participando, que a turma assimilou, que a turma está alegre em participar da sua aula”* (PROF.JACINTO, NAB, p.7).

Um perfil alegre, que brinca, que participa ativamente foram características amplamente indicadas como afetos positivos nas falas dos alunos. Os adjetivos legal, engraçado, extrovertido, alegre, que brinca, divertido, simpático, bem humorado, sorridente e participativo qualificaram positivamente o modo de ser dos PCs e associados a uma boa relação entre o professor e os alunos. Tais situações foram recorrentes nas OBAs dos professores Dália e Jacinto, que parecem se divertir com a própria diversão dos alunos. O aluno AJ24 expressa sua satisfação em perceber a alegria que o professor demonstra ao chegar à sala: *“A alegria que ele chega prá dar aula”* (AJ24), como foi presenciado em várias situações ao longo das OBA que captaram risos no decorrer da situação vivida e estão associadas aos adjetivos mencionados pelos alunos. Nas falas de AJ21 e AJ26, também é mencionada a afeição pelo professor e pelo conhecimento apreendido nas aulas: *‘Eu gosto de tudo das aulas, dos ensinamentos, das brincadeiras que ele faz pra gente aprender na prática. É o meu melhor professor’*.

Imagem 26 - Prof. Jacinto e os alunos sorrindo em decorrência da situação vivida



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nessa vivência apresentada na imagem 25 acima, o Prof. Jacinto, junto com os alunos, sorri a maior parte do tempo. Na SM de pular corda, os alunos do 9º. ano foram desafiados de várias maneiras, e isso dinamizou a vivência. A SM alternou entre vivências em grupo, vivências em duplas e vivências individuais. Percebemos, nessa zona de corporeidade, o professor, os alunos e o meio experimentando uma ambiência de bem-estar, gerada pela disposição dos alunos em participar, pela própria SM que foi oferecida, por sua dinamicidade e pelo professor que se deixou envolver pela alegria dos alunos durante a vivência. Essas situações também foram apresentadas nas SM representadas nas imagens que seguem.

Imagem 27 - Prof. Jacinto e os alunos sorrindo em decorrência da situação vivida



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nessa situação de movimento, o professor coordena uma indisciplina do aluno durante o jogo com sorrisos e brincadeiras. Os alunos reclamam que o aluno não está seguindo as regras do jogo, e ‘o professor apita, pede pausa no jogo e diz ao aluno que não tem jeito, pois, se ele continuar, vai ter que desclassificar, porque ele foi denunciado e muito bem denunciado pelos colegas’. Os gestos do professor com as mãos, ao falar, indicam uma solicitação de ‘por favor’, pedindo que o aluno siga as regras. Seu semblante é de quem está se divertindo com a situação com sorriso, e a fala dos colegas, em tom de denúncia, reafirma o envolvimento deles no jogo. A disputa é acirrada e não tem espaço para quem quer “roubar” - fala da aluna com o dedo indicador apontado para o aluno que iniciou toda a situação, e ele permanece sorrindo. A situação foi tomada por uma ambiência de bem-estar, professor e alunos envolvidos e a dinâmica do jogo favorecendo.

Situações semelhantes foram amplamente percebidas nas SM analisadas da Prof^a, Dália, que constantemente, partilha sorrisos com os alunos, decorrentes da própria situação experimentada ou proporcionado pela professora.

Imagem 28 - Profª Dália e alunos sorrindo em decorrência da situação vivida



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 29 - Profª Dália e alunos sorrindo em decorrência da situação vivida



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Na imagem acima, a Profª Dália já se dirige aos alunos sorrindo, gerando um envolvimento antes de sua fala. Como nos diz Freire (1996) a alegria faz parte do processo da busca, e assim ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Os alunos também associaram os professores participativos, que se envolvem e brincam junto com os alunos, a sensações de afetos positivos. Na sequência imagética abaixo, apresentamos um momento em que a Profª. Dália joga com os alunos e, juntos, divertem-se e expressam alegria.

Imagem 30 - Profª. Dália jogando com os alunos



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 31 - Profª. Dália jogando com os alunos



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nas duas imagens, a Profª. Dália está em situação de jogo, com um semblante de sorriso. Igualmente, os alunos apresentam semblantes de satisfação e sorriem junto com ela. Ao longo da brincadeira, a professora não deixa de conduzir os alunos, faz constantes feedbacks sobre o modo de jogar deles, auxilia a execução das jogadas, está envolvida com o jogo, pois se esforça para acertar e se diverte e está atenta aos processos de aprendizagem que estão acontecendo.

No QA, a professora é lembrada e referenciada por sua participação e envolvimento nas atividades: *“Legal porque ela tem vez quando está faltando gente na aula ela joga com a gente”* (QA.AD14); *“Gosto muito quando ela brinca”* (QA.AD3); *“Eu gosto quando ela nos chama para conversar, quando ela brinca com a gente”* (QA.AD4). Esse envolvimento não se apresentou apenas com a participação na atividade prática como um dos jogadores, mas também em ações como torcer pelas equipes e atuar na dinâmica para o jogo/situação fluir, ao se

permitir sentir a emoção vivida pelos próprios alunos na situação e comungar da aprendizagem facilitada, situações muito presenciadas nas OBA do Prof. Jacinto.

Estariam os professores brincando ou trabalhando? Será que é possível separar os dois, ou estaríamos anulando um ou outro? Na Pedagogia da Corporeidade, um não inviabiliza o outro, é na verdade o momento que o brincante surge, momento em que se criou uma zona de corporeidade brincante, professor-aluno-ambiente operando em uma mesma coordenada. Todos foram desafiados a brincar. “Este sentir-se desafiado a brincar revela a capacidade do viver saudável do sujeito individual ou coletivo, nas diferentes idades, gêneros, crenças ou etnias” (GOMES-DA-SILVA, 2016, P.51).

Em sua obra Snyders (1993) fala dessa capacidade da síntese enriquecedora das idades, afirmando que a escola é uma obra comum dos jovens e dos adultos, sem negar as oposições que subsistem entre os dois, mas possibilitando o ponto de entrecruzamento que provoca a alegria. “A alegria da escola significaria ao mesmo tempo felicidade por ser jovem e felicidade por tornar-se “adulto” lançando mão da mediação do adulto que ensina. Felicidade por crescer e continuar a viver seu passado infantil sem amargura” (SNYDERS, 1993, p. 60). Tal entendimento nos remete a fala da Prof^a. Dália que diz que escolheu ser professora pois queria fazer outras crianças felizes, assim como ela lembra que era em suas aulas de Educação Física no período de escola.

Trabalhar brincando, um encontro possível, professor-aluno comungando de aprendizagem e felicidade, uma troca igualmente sentida, ambos sentindo-se convidados ao prazer de brincar. A configuração docente brincante como possibilidade de existência.

Conversar com os professores também foi uma atitude associada a afetos positivos nas falas dos alunos. Os momentos em que eles se dispõem a conversar sobre assuntos diversos, voltados para outros temas, em que dão atenção à fala dos alunos e partilham histórias de vida são exemplos mencionados. Vejamos algumas falas: “*Porque a Prof^a. I é muito legal e ama conversar com a gente*”, “[...] *porque pode conversar com ela e brincar muito e conhecer os professores*” (A17). A disposição para ficar com os alunos e conversar se revelou como uma situação de bem-estar muito apreciada pelos alunos, pois, além de ter sido mencionado em muitas falas, foi uma situação presenciada com frequência durante as OBA, associadas a ambiências evoluídas com características de diversão e alegria.

A disposição em conversar parece aqui como um convite ao professor, como uma necessidade que aluno apresenta nessa relação, e segundo Sanches (2019) o professor precisa estar aberto a essa escuta sensível.

Notamos, na observação, que os professores que brincam mais com os alunos nas situações compartilham mais sorrisos junto com eles e se envolvem em menos conflitos. Por isso inferimos que professores com modulagens brincantes influenciam, de forma positiva, a promoção de ambiências de bem-estar nas SM no ambiente de aula.

Estudo de Koga et al (2015) aponta que relacionamentos ruins/regulares entre professores e alunos piora a qualidade dos professores na escala de Maslach Burnout Inventory (MBI), ao passo que bons relacionamentos estiveram associados a índices elevados na qualidade docente.

Outra modelação que apresentou indicativos de BES foi percebido nas situações de movimento que proporcionam interação com pessoas externas ao contexto da sala. Nas NAB, os três professores mencionaram sentimentos de satisfação com as situações vivenciadas em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES):

E também teve uma época que a gente fez parte do projeto da UFPB, eu levei a escola até a UFPB, eu levei eles pra lá e eles participaram de aulas de Educação física especial, conheceram bastante, e a UFPB também veio a escola, só que eles desistiram, porque os alunos estavam achando muito longe, [...] Mas foi bom pra nossa escola, porque nós tínhamos um aluno cadeirante que era muito difícil ele participar, não por ele, por conta da família, pra não expor, aquela coisa toda. Mas eu sempre colocava ele pra participar sabe, os jogos internos, ele participava tanto da mesa como também das regras, até da própria prática, das aulas também. (PROF. JACINTO, NAB, p.24).

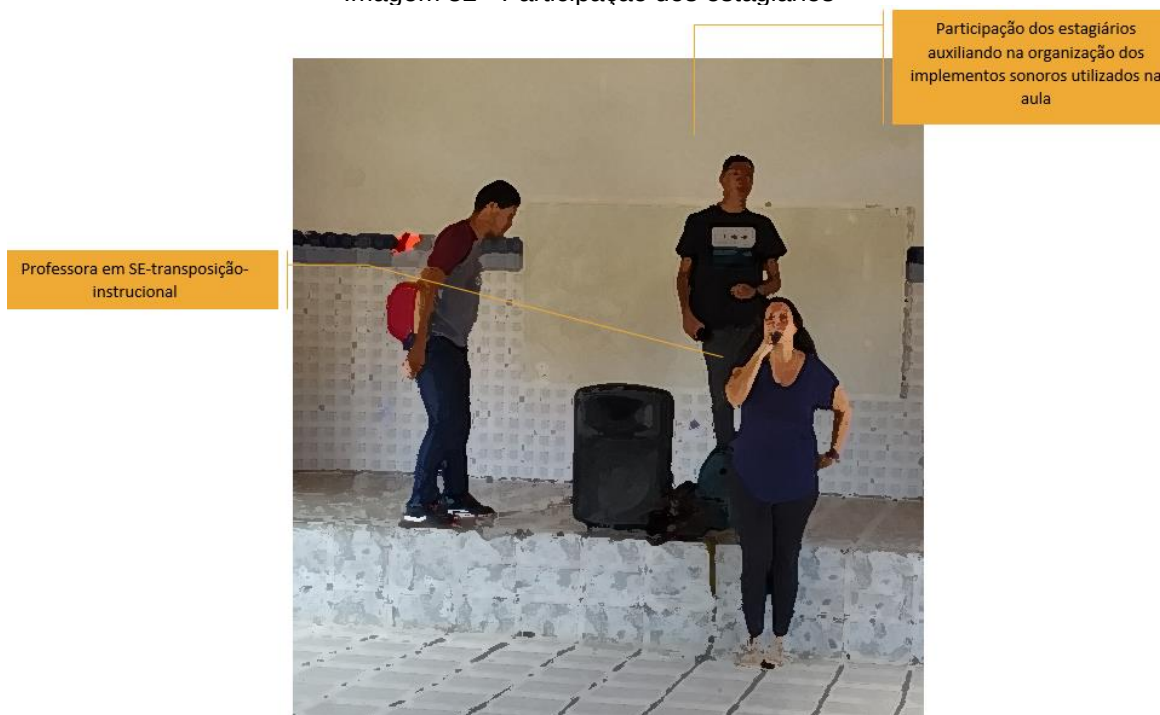
Posso dividir minha trajetória profissional em antes do PIBID e depois do PIBID. Ter a oportunidade de participar desse projeto foi um divisor de águas na minha profissão. Posso dizer que aprendi a ser professora depois dessa experiência de 4 anos de supervisão e trocas com os estagiários. Como já relatei, minha escolha profissional foi meramente por causa dos esportes de rendimento, competições... E confesso que ficava meio perdida em planejar e colocar em prática algo que não fosse para treinamento, o PIBID veio pra me completar como professora do “chão da escola” e mudar o foco das competições e do rendimento. (Profª. Dália, NAB, p.4-5).

Além de contribuir para capacitar os professores, o trabalho conjunto com outras instituições proporciona aos alunos experiências diferentes das atividades vivenciadas habitualmente e a sensação de envolvimento. A aluna AI2 expressa sua satisfação ao se apresentar em outro lugar: “Uma vez, os estagiários nos levaram

para a UFPB para nos apresentarmos na Mostra Cultural". AJ15 também se refere às aulas de campo como momentos de diversão: "As aulas de campo que tinha eram bem divertidas, sempre com grandes piadas e risadas, era legal".

Sobre essa participação, identificamos, nas situações, seis situações de movimento que aconteceram com a presença de estagiários e que converge com as falas apresentadas. Na sequência imagética abaixo, apresentamos algumas situações em que a presença dos estagiários influenciou a ambiência de bem-estar.

Imagem 32 - Participação dos estagiários



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 33 - Participação dos estagiários

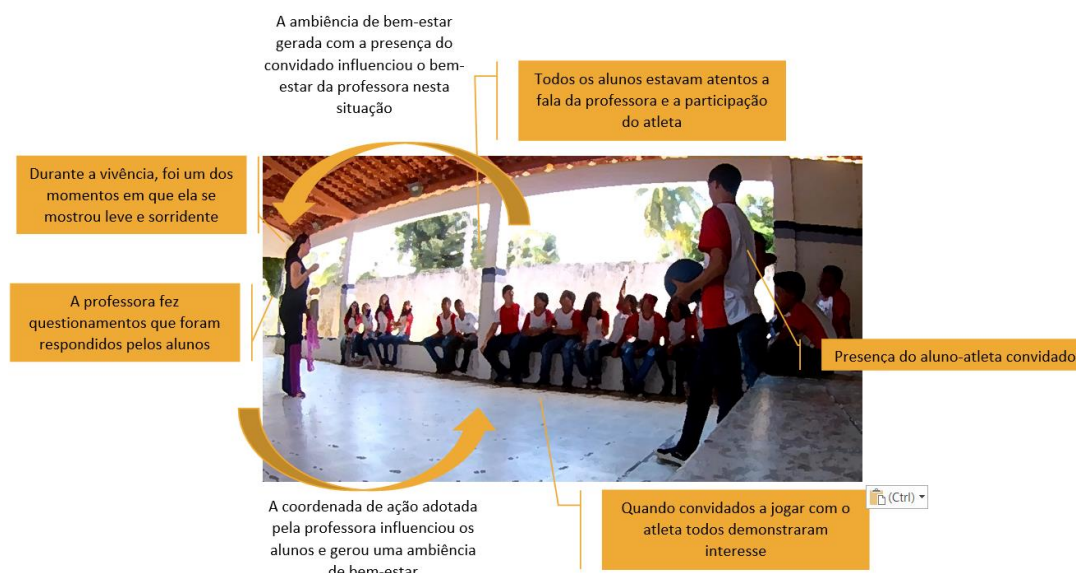


Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nessas imagens, veem-se os estagiários auxiliando a professora, uma vez que não tomamos para análise as aulas em que eles conduziram sozinhos o processo. A participação de estagiários nas aulas revelou-se como um influenciador de bem-estar nas situações, pois, ao auxiliar a professora a organizar os implementos, possibilitaram que ela se envolvesse bem mais com a condução e com a organização dos alunos. Não só os professores demonstraram estar motivados, como também os alunos. Falas como “*Gosto muito quando vem estagiários*” (AI16) e “*Houve estagiários nas aulas, eu achei isso muito legal e diferente*” (AI19) demonstram que há uma ambiência favorável quando outras pessoas estão presentes na situação, e essa presença é associada a afetos positivos como satisfação, diversão e alegria.

Semelhante à presença dos estagiários, identificamos a ambiência gerada pela presença de um aluno de outra turma, atleta profissional de goalball, convidado pela Prof^a. Íris para fazer uma demonstração dos tipos de lançamentos desse esporte.

Imagem 34 - Visita do aluno-atleta de goalball



Fonte:

Dados imagéticos da pesquisa

Nessa situação em destaque, encontramos um elemento 'atrativo' para esse grupo, que se apresentou como um potencializador da situação, uma vez que a ambiência que estava sendo gerada apresentava mais elementos de afetos negativos e ganhou nova modulação depois da chegada do aluno. Devido à necessidade de silêncio para a prática do goalball, a professora estava apresentando um semblante de seriedade e insatisfação com as conversas paralelas e o barulho do ambiente, e os alunos se mostravam dispersos, embora estivessem participando. Quando o aluno-atleta chegou, uma nova ambiência comunicativa foi gerada. Houve um impulso provocador não só para o professor como também para os alunos. Durante a participação do aluno-atleta, o semblante da professora era de satisfação, expressa pela leveza e pelo riso em sua face. Todos os alunos passaram a prestar atenção às jogadas, e as conversas paralelas diminuíram.

Na coordenada de ação da professora nessa situação, ao planejar, a Prof^a. Íris mostrou-se criativa e inventiva e saiu dos métodos de ensino convencionais. Sua ação demandou mais trabalho, porque precisou articular o horário de sua aula e a liberação do aluno para sair de sala. Houve uma coordenação de ação que é de responsabilidade do professor. Reconhecemos que, nessa ação, foi valorizada a relação aprendiz-aprendiz, pois, ao convidar um atleta-aluno, houve uma permissão

para que a situação fosse conduzida na interação entre os alunos, valorizando as relações entre eles.

Nessa situação, a coordenada de ação da professora favoreceu a aula diferenciada, ao mesmo tempo em que foi envolvida e tocada pela ambiência gerada com a presença de seu convidado. Podemos dizer que, na coordenada de ação da Prof^a. Íris, houve uma modelação no ambiente de aula que gerou um clima de bem-estar estabelecido na presença do aluno-atleta e na participação ativa dos alunos.

Embora não tenha sido o foco de análise desta tese, a boa relação dos professores com seus pares foi mencionada nas NAB como influenciadores na produção de bem-estar no trabalho. Nas falas dos PCs, notamos que as boas relações com os pares e com os outros funcionários e a autonomia gerada para desenvolver seus trabalhos e os projetos realizados em parceria foram associados a construções de afetos positivos, como sensações de motivação e satisfação em trabalhar e ser proativo. No entanto, nos casos em que é necessário depender de outras pessoas para realizar atividades ou de gestões pedagógicas impositivas, configura-se uma sensação de afeto negativo, como insatisfação e cansaço mental.

4.3.2.1 Interatividade professor-aluno-conhecimento

A diversidade de conteúdos foi uma das modelações que se apresentaram como produtoras de bem-estar subjetivo, percebidos tanto nas falas dos alunos quanto na dos professores. Notamos, ao longo das OBAs, que experiências diferenciadas provocaram nos alunos aspectos de satisfação, em participar, da SM.

Segundo Betti e Gomes-da-Silva (2019), uma diversidade de situações de movimento deve ser proporcionada aos aprendentes ao longo de sua escolarização, para que eles aprendam *sobre* e *com* essas situações. Dado o contexto da pesquisa, identificamos multiplicidade nas modulações nas SE-orientação-condução e as SE que transpassam o tempo-espço observado. Das 30 aulas selecionadas para análise, foram identificadas 45 SE-orientação - condução, apresentadas no quadro 15, abaixo:

Quadro 15 - SE-Orientação-condução vivencial

SE-orientação- condução vivencial	Experimentação e contemplação	<i>Goalbal</i>
		Dança
		Jogos de estafeta

		Jogos
		Jogos pré-desportivos futebol
		Jogos pré-desportivos vôlei
		Danças circulares
		Pula corda
		Handebol
		Fundamentos do vôleibol
		Esporte de orientação adaptada na escola – trilha adaptada
		Esportes na natureza - Trilha adaptada na escola
		Vôlei sentado
		Debate sobre a participação da mulher no futebol

Fonte: Elaboração própria.

Essas não foram somente as SE vivenciais identificadas durante o período de OBA, porquanto outras foram mencionadas ao longo das NAB dos PCs, como *jogos internos* e *aulas de campo*, em vários ambientes, como praia, praças, parques ecológicos, Instituições de Ensino Superior, *passeios ciclísticos*, *campeonatos esportivos*, participação em eventos culturais, *práticas corporais de aventuras*, como caminhada orientada, escalada, slackline, além do parkour.

Com base no quadro apresentado e nas menções às NAB, percebemos uma *diversidade de conteúdos* ofertados pelos docentes e vivenciados por esses alunos. Isso demanda um nível elevado de envolvimento e ética profissional por parte dos professores. Essas situações de movimento para serem ofertadas requerem dos professores formação, capacitação constante e estratégias diversas para possibilitar a experimentação das situações em que eles apresentam pouco conhecimento. Convém enfatizar que as situações de movimento estão em constante mudança na dinâmica escolar, e atualizar-se contribui para que essas situações sejam trabalhadas com um percurso de aprendizagem planejado e intencionalidades pedagógicas explicitadas, como sugerem Betti e Gomes-da-Silva (2019).

Confesso que ficava meio perdida em planejar e colocar em prática algo que não fosse para treinamento, o PIBID veio para me completar como professora do “chão da escola” e *mudar o foco* das competições e do rendimento [...]. O PIBID me deu a oportunidade de *vivenciar com os alunos* as práticas corporais de aventuras com caminhada orientada, escalada, slake LINE, todas essas vivências na Unipê junto com o corpo docente de lá, além do parkour. Pudemos realizar também na Unipê um evento de

dança e circo juntos, com essa *vivência riquíssima* das práticas circenses sendo levadas para o chão da escola. (Prof^a. Dália, NAB)⁸.

Eu acho que outra coisa é se apropriar da cultura deles, do que eles trazem e pegar aquilo e trazer para a educação física, trazer o conteúdo que você quer mediar várias situações, fazer com que fique mais interessante ainda o conteúdo e deixar eles se manifestarem, eles falarem, é gastar essa energia e depois você tenta reorganizar o tempo entendeu. (Prof^a. Íris, NAB).

As falas dos PCs denotam que a vivência não é só do aluno, mas também do professor, razão por que constantemente *vivenciam novas situações juntos*. E quando o professor tem disposição para *mudar o foco*, ele e os alunos são motivados. Estas palavras do Prof. Jacinto confirmam essa assertiva:

[...] *essa superação é permanente*. Superação de recursos didáticos, superação financeira, superação de estruturar suas aulas de campo, com transporte, entendeu?! *Investimento*, superação de relação [...]. Então tudo na nossa vida é feito de superação para o nosso crescimento, não é para impedir nada não, é para o nosso crescimento. Você tem que ser criativo, você tem que ser otimista, você tem que amar aquilo que você faz [...]

Dar fluência às vivências, apesar das dificuldades, e possibilitar que o aluno experimente diferentes situações de movimento ao longo de sua escolarização requer do professor configurações de disposição e vivacidade não apenas para superar as dificuldades que o sistema impõe, mas também para superar-se a si mesmo, segundo o Prof. Jacinto. Essa SM envolve investimento, ou seja, tomar para si, encarregar-se de. Essa compreensão pode ser endossada com a narrativa da Prof^a. Íris.

No começo do ano, eu pergunto assim... o que é que eles gostam de brincar, de atividades de lazer, eu tento mapear algumas coisas na realidade deles, tipo eu tenho um aluno que é do skate e eu não tenho skate no meu planejamento, mas aí eu vou trazer o skate sabe, não tem surfe mas eu tenho que trazer. Ah! o pirralho é do jiu-jitsu, eu não sei dar aula de jiu-jitsu, eu dou aula de judô, mas enfim, eu sempre faço isso com eles sabe, mudo alguma coisa, adapto pra ele trazer realidade, ah ele é da dança de rua, do hip-hop, gosta de K-pop. Pronto, agora eu estou no desafio de entender e de dançar o K-pop, porque é uma febre e eu nunca tinha parado pra aprender e agora eu estou aprendendo com meus alunos. Eu vou montar um grupinho para eles me ensinarem e a gente apresentar alguma coisa de k-pop porque eu tenho que entrar nesse universo dele né (Prof^a. Íris, NAB, p. 15).

⁸ A professora se refere ao período em que a escola foi contemplada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por intermédio da Coordenação do Curso de Educação Física do Centro Universitário de João Pessoa (Unipê).

Esse envolvimento diz do nível de uma configuração de integração na PC (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.30), “que compreende a comunhão, um nível superior de envolvimento de sentir-se parte da organização, estado de unidade, irmandade de comungar, participar do mesmo corpo do mundo”. Quando o professor apresenta uma configuração integrado em sua prática de ensino, pressupõe-se que está investindo em sua formação continuada, o que incita um processo constante de estudo e de leitura da realidade contextual.

Estudos como o de Florêncio e Gomes da Silva (2015) já apresentam a tendência dos professores de Educação Física a direcionar as escolhas do conteúdo com base em suas experiências de movimento ao longo da vida, como declarou a Prof^a. Dália na fala acima, ao afirmar que se sentia meio perdida em planejar e colocar em prática algo que não fosse para treinamento e que, por gostar desse tema, sentia-se motivada. Ao se abrir para a mudança, facilitada pela participação no Programa do PIBID, ela possibilitou novas experiências aos alunos, motivando-os e sentindo-se também motivada.

Sobre essa diversidade, Betti e Gomes-da-Silva (2019,p.58) afirmam que

a diversificação dos conteúdos leva também a aprendizagens mais diversificadas e complexas. Eventualmente, algumas aprendizagens poderão sobrepor-se em algum aspecto; por exemplo, as habilidades de deslocar-se no espaço, passar e receber uma bola, entre outros, poderão coincidir em vários jogos, mas também irão se diferenciar em função das intencionalidades e das situações de cada jogo.

Essa *diversidade de experiências* foi amplamente mencionada nas falas dos alunos como um dos motivos de gostar ou de desejar vivenciar as aulas de EF. As SE vivenciais foram as mais mencionadas, direta ou indiretamente, como observamos na figura 1, abaixo:

Figura 1 - Aspectos motivacionais dos alunos

O que mais gosta na EF?	Jogar com os colegas Basquete Ginástica	Esportes Jogos Recreação Aulas divertidas Baleado Futebol	Aprender coisas novas/diferentes Brincadeiras Brincar	Aulas práticas
	1 a 5	6 a 10	10 a 20	mais de 20
O que deixaria melhor as aulas?	Quadra melhor Respeito entre alunos-professor Mais futebol Mais aula de campo Mais jogos Mais objetos Mais dança Mais Musica Mais esportes Maior tempo de aula Mais amor e carinho Melhor comportamento dos alunos Menos ignorância da professora Ter dois professores Ser apenas uma turma por horário Mais conversa com o professor Esportes diferentes Professor participando	Atividades diferentes Mais brincadeiras Todos participando	Mais aulas práticas	

Fonte: Elaboração própria.

Tanto na primeira quanto na segunda questão, os alunos referiram que poder vivenciar *situações diferenciadas, diversificadas* e de *experimentação* é um aspecto motivador, um desejo e satisfação em participar das aulas.

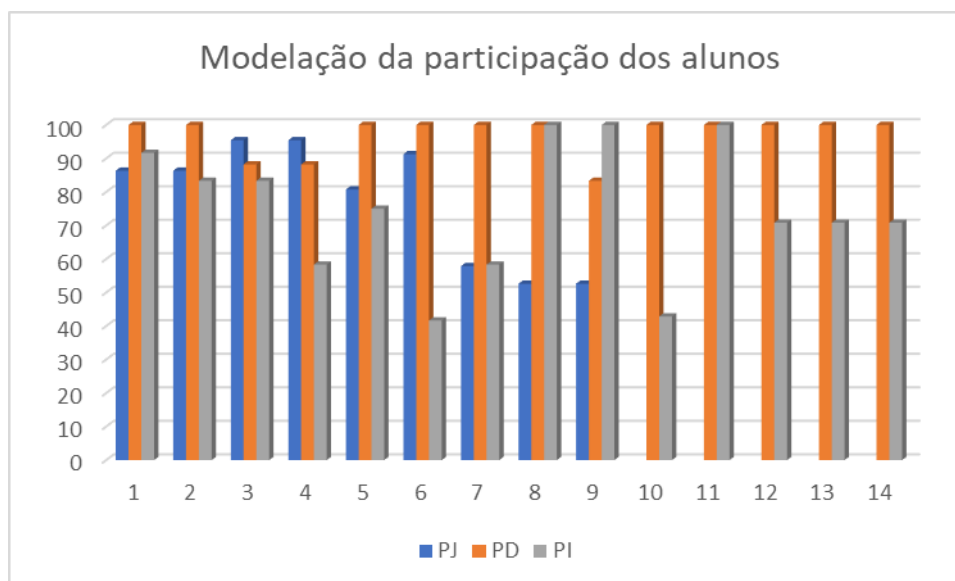
Sanches (2019) afirma que:

Não há contrução de saberes sem interação. E esta não ocorre de forma imperativa, mas pela relação com os objetos de conhecimento. Ao mesmo tempo, essa interação precisa ter significado. Eu só posso construir um saber quando ele possui significado e sentido. Do contrário, não é saber, é somente uma informação que passa, não ecoa, não traz retorno e deixa de existir (SANCHES, 2019, p. 70).

Além de mencionar a diversidade de conteúdos, as situações de movimento de experimentação são apresentadas nas falas dos alunos como um motivador para participarem das aulas de EF: “*Eu gosto das aulas práticas pois nos exercitamos e nos divertimos*” (AJ6), “*as aulas na quadra, porque além de nos divertimos, nos exercitamos e trabalhamos o corpo*” (AJ10).

Nas OBA, confirmamos o interesse expresso nas falas dos alunos e verificamos uma zona de corporeidade convidativa, uma vez que percebemos um número elevado participação dos alunos nas vivências, conforme demonstrado no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Níveis de participação dos alunos durante as aulas



Fonte: Elaboração própria.

A maioria das aulas teve entre 80 e 100% de participação dos alunos. Essa modelação de participação tanto se apresentou na SM na situação vivencial quanto na observação da aula de forma atenta e interativa. Esse percentual se manteve do 6º ao 9º ano. Quando questionados sobre o motivo de participar, sete responderam que foi por obrigação; 27, por gostar das aulas ou de estar em movimento; dois, por que gostam da professora; e um, porque gosta de ajudar à professora.

Esse dado corrobora os achados da literatura que associam a diversificação das aulas como um fator que motiva a participação dos alunos nas aulas de Educação Física (ANDRADE, TASSA, 2015; LAFETÁ, et al., 2017).

4.3.3 Ecologia ambiental do ensinar e suas relações com o bem-estar

As ecologias ambientais do ensinar se referem à relação com os constituintes de situação de movimento, como espaços e materiais com a turma (GOMES-DASILVA, 2016). A escola e a sala não são apenas um espaço físico, mas também ambientes onde se constroem relações afetivas, que, quando são de envolvimento e de satisfação, criam uma afeição, um sentimento de lugar. Um espaço, segundo Augé (1994), identitário, relacional e histórico, com o qual se cria um vínculo, como demonstradas nestas falas: “Até hoje estou aqui, já recebi outros convites, mas aqui

eu criei um laço, uma história, não é?! E eu sinto que eu tenho um compromisso nessa comunidade, nesse bairro, nessa área e vim, a gente cria laços” (PROF. JACINTO, NAB, p.21), “Significa um espaço transformador e que pode mudar vidas. Me sinto bem” (Profª. DÁLIA, p.8).

Ao passo que, ambientes que não podem se definir nem como identitário, relacional ou histórico é definido por Augé (1994) como um ‘não lugar’, nesses casos estar nesses ambientes já são predisposições a sentimentos negativos.

Olhe assim, eu já tive vários momentos assim na escola de tristeza, de insatisfação, mas ali a gente depois vai vendo e não, é o lugar do meu trabalho, ah eu já conheço aqui, conheço ali, já conheço o bairro, as famílias, se eu pudesse, ah se dissesse você vai pra uma escola mais perto de casa, talvez eu não fosse mais, já teve ano que eu iria. Mas no lugar em si eu lembro de tudo e as coisas positivas elas se sobressaem. (Profª. ÍRIS, NAB, p.21).

Na fala da Profª Íris, reconhecemos que os laços afetivos positivos ou negativos com a escola também são construções e que podem ser modificadas após as relações identitárias vivenciadas. Quando a professora diz que não trocaria mais de escola nos revela que já faz parte de sua história profissional, que se reconhece e se afeiçoa por esse lugar.

Os ambientes ainda foram mencionados quanto aos aspectos físicos e de implementos. As escolas que têm uma variedade de materiais atraem mais os alunos, como vimos em suas falas nos QA. Quando perguntados sobre o que poderia tornar as aulas mais legais, eles mencionaram a variedade de materiais como um motivador. A maneira como o professor coordena esses materiais em sala de aula também favorece para estados de bem-estar ou potencializam mal-estar.

No que se refere aos aspectos ambientais físicos, outra modelação percebida tanto nas OBAs quanto nas falas dos professores e dos alunos diz respeito às experiências em ambientes diversificados: *“As aulas de campo que tinha eram bem divertidas, sempre com grandes piadas e risadas, era legal” (AJ15); “É legal quando tem competições e gincanas ou viagens como teve no ano passado” (AJ9); “Quando meu antigo professor fez um campeonato de vôlei e futebol” (AD5).* As falas dos alunos AJ15, AJ9 e AD5 representam um elevado quantitativo de alunos que se referem aos eventos e à aula de campo como momentos de que gostaram, que modulam afetos de alegria que marcaram suas histórias na escola.

Prof. Jacinto se refere a esse investimento como uma experiência que pode dinamizar e ressignificar os momentos vividos durante a aprendizagem:

Então é assim, eu tento cada vez mais dinamizar sabe, eu tenho uma atividade lá na praia [...] Ai agora a gente vai para a praia fazer o trabalho, aí tem a caminhada ecológica, nessa caminhada agente vai e faz alongamento, caminhada e tudo e eles vão também fazendo o trabalho do meio ambiente e eles vão recolhendo resíduos na praia, como também a gente faz conscientização sobre dengue, aquela coisa toda com informativos[...] Levo também para o nosso acampamento aqui, passar o dia todo lá, almoça juntos. E tem as atividades, as próprias estações lá, mas também tem as nossas estações pedagógicas. Eu chamo essa minha ida para praia, para o acampamento, como também para o jardim botânico, e até mesmo a gente faz também viagens né, para conhecer outros projetos, e obviamente você sabe, aula de campo ou aula passeio. (PROF. JACINTO, NAB, p.22-23).

Proporcionar dinamicidade nas aulas foi um investimento muito presente na modelação das aulas dos PCs Jacinto e Íris. No caso do Prof. Jacinto, notamos sua disponibilidade em oferecer aos alunos muito mais do que situações de transposição-verbal, pois, apesar da reforma pela qual a escola estava passando e de todas as dificuldades com os espaços para atividades vivenciais, ele demonstrou responsabilidade com sua função que parece motivá-lo a ir além dos limites, superar as dificuldades e ressignificar sua prática mediante a realidade. Dinamizar os espaços não é somente sair da sala, mas também ressignificar os espaços disponíveis.

Imagem 35 - Situação vivencial realizada em sala de aula



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 36 - Situação vivencial realizada em sala de aula

SM vivenciada – Jogo

As cadeiras são utilizadas como implementos do jogo.
Duas bolas infláveis grandes e coloridas compõem a dinâmica realizada.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 37 - Situação vivencial realizada em sala de aula

SM vivenciada – Vôlei sentado

As cadeiras e carteiras são afastadas para os cantos da parede e uma rede de vôlei é segurada por dois alunos.
É utilizado o centro da sala.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 38 - Situação vivencial realizada em sala de aula

SM vivenciada – Bocha adaptada

As cadeiras e carteiras são afastadas para os cantos da parede. A sala é demarcada com fita crepe, especificando o campo do jogo, e cadeiras são dispostas nas casas, representando o lugar dos jogadores.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 39 - Situação vivencial realizada em sala de aula

SM vivenciada – Corda

As cadeiras e carteiras são afastadas para os cantos da parede. Os alunos são dispostos em diagonal para poderem saltar a corda em conjunto.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nessas SM, as coordenadas do professor geraram um ambiente convidativo para experimentar os movimentos. Ao organizar as carteiras e as cadeiras de forma a possibilitar as diferentes práticas e compor os espaços com diferentes implementos, o professor modificou o ambiente comunicativo, que passou de um espaço de teoria para ambientes propícios às vivências práticas. Durante as OBAs, os alunos foram envolvidos pela SM. Até os que estavam sentados na observação se divertiram com os que estavam na SE-vivencial, e todos se entreteram com a ambiência gerada com a situação. Nessa zona de corporeidade, o espaço foi ressignificado e se tornou suficientemente bom para a aprendizagem.

Como nos apresenta Sanches (2109), ao retratar sua visita a Finlândia para conhecer o projeto deles, país cujo modelo educacional ganhou representatividade mundial, sobre essa experiência ela afirma que embora seja de suma relevância ter uma boa estrutura, de nada adianta, se não tiver um professor capaz de utilizá-lo de forma eficaz.

Claro que a estrutura existente no país tem grande contribuição no processo, mas saí de lá convicta de que não adianta contar com prédio sofisticado, com tecnologia de ponta, com farto material didático, se não houver professor que utilize esse manancial de forma consciente. (SANCHES, 2019, p. 103).

Quando a coordenação do ambiente é valorizada de forma analítica e consciente, pode produzir efeitos favoráveis, como a provocação feita pela ‘caixa mágica’ para as crianças, que já se encantam antes mesmo de ser aberta, pois a expectativa de descobrir o que tem de novo, o que será vivido gera um envolvimento e um dispor para o momento seguinte. Assim, os diferentes ambientes da escola podem modular diferentes afetos, quando coordenados de forma consciente pelos professores, e tornar-se convidativos para as experimetações. Na sequência imagética abaixo, apresentamos diferentes modelações do espaço utilizado pela Prof^a. Dália.

Imagem 40 - Exploração de diferentes espaços na escola



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 41 - Exploração de diferentes espaços na escola



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 42 - Exploração de diferentes espaços na escola

Na sequência da abordagem com as práticas na natureza, a professora trabalha com o conteúdo de 'esporte de orientação' no qual um grupo de alunos elaboram um mapa guia e outro grupo precisa explorar encontrando as pontuações ao longo do percurso.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Imagem 43 - Exploração de diferentes espaços na escola

Na experiência com o 'esporte de orientação', os alunos são incentivados a explorar todas as áreas existentes na escola.

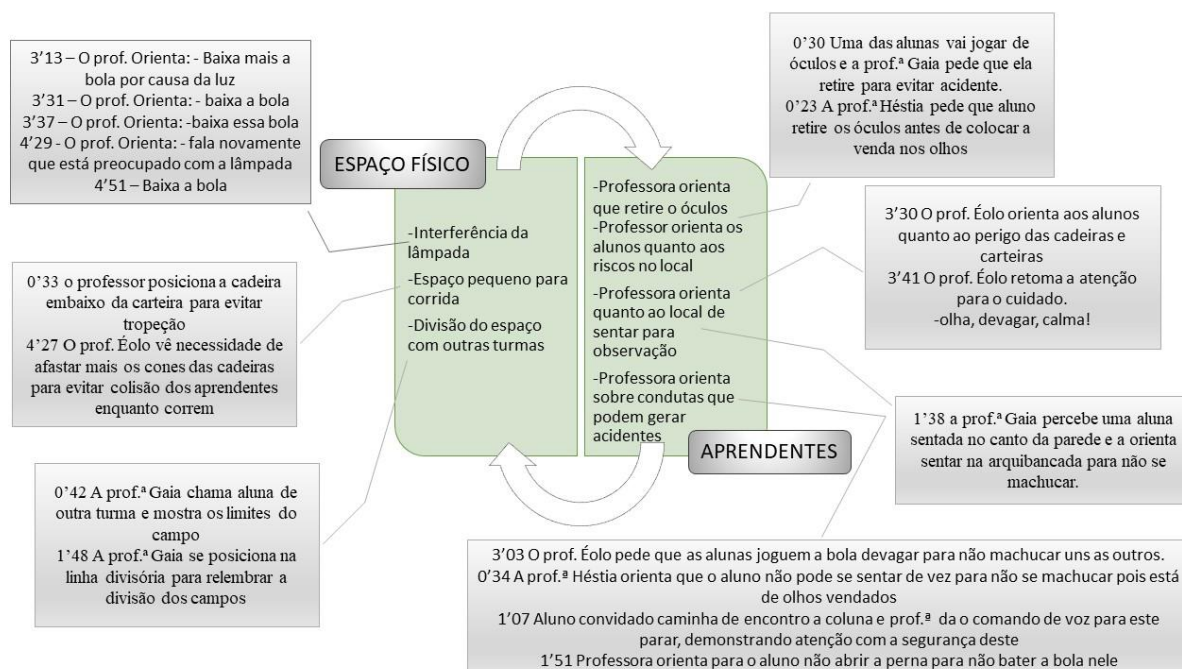


Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Com base nos dados apresentados, inferimos que modelações de aulas quanto à *exploração de diferentes ambientes e implementos* podem influenciar a modulação de afetos positivos na SM e estimular a motivação dos aprendentes. Essas modelações de aulas foram apresentadas nas falas como indicadores de afetos positivos, como situações de aula atraentes, que incitam a descoberta, o desbravar.

No que diz respeito ao cuidado com a segurança nos diferentes ambientes, cada SM apresenta uma relação singular com os ambientes. São necessárias coordenadas dos professores para cada informação que surge no decorrer da aula. O modo de coordenar também contribui para que haja ambientes saudáveis ou não.

Diagrama 15 - Cuidados com a segurança na SM



Fonte: Elaboração própria.

Nesse diagrama, destacamos situações em que foram necessárias as coordenadas dos professores sobre os cuidados com a segurança. Na Situação 1J-17B vivenciada com o Prof. Jacinto e seus alunos, o espaço gerou muita preocupação ao professor, e a experiência foi tensa para ele. A quantidade de intervenções verbais que ao longo da situação direcionadas à situação de segurança demonstrou um clima de insegurança e interferiu na própria situação de movimento. As orientações foram para que os alunos não sacassem bola por baixo e limitassem as jogadas ao movimento de toque.

Também percebemos que a questão da divisão de espaço com outras turmas, na Situação 3D -16B, também provocou mais tensão na aula e aumentou as vezes de intervenção da professora na questão de segurança. Nas SE em que a quadra foi dividida, percebemos menos movimentação da professora na condução dos alunos, menos leveza no semblante, menos sorriso e menos movimento na quadra. O modo como ela se comportou com a bola também foi diferente, pois, ao longo de toda a situação, segurava-a embaixo do braço e mudava sua disposição gestual.

Não apenas o professor percebe a instabilidade causada por algum elemento que possa provocar insegurança, como também os alunos, como expresso nesta fala: *“Eu não gosto quando os 9º anos chegam, eles estragam tudo, fica chato porque nós somos menores”* (AD18). Esse sentimento também foi expresso nas falas de AD11 e AD13. Quando a insegurança gerada é percebida e pode ser contornada pelo professor de maneira eficiente, é mais fácil restabelecer o equilíbrio da situação e tornar a ambiência menos pesada ou mais leve.

Assim, podemos afirmar que a dinamicidade dos espaços utilizados, as relações de afeto com as pessoas que habitam os mesmos espaços e a leitura das informações que cada espaço apresenta influenciam a sensação de bem-estar/mal-estar nas situações.

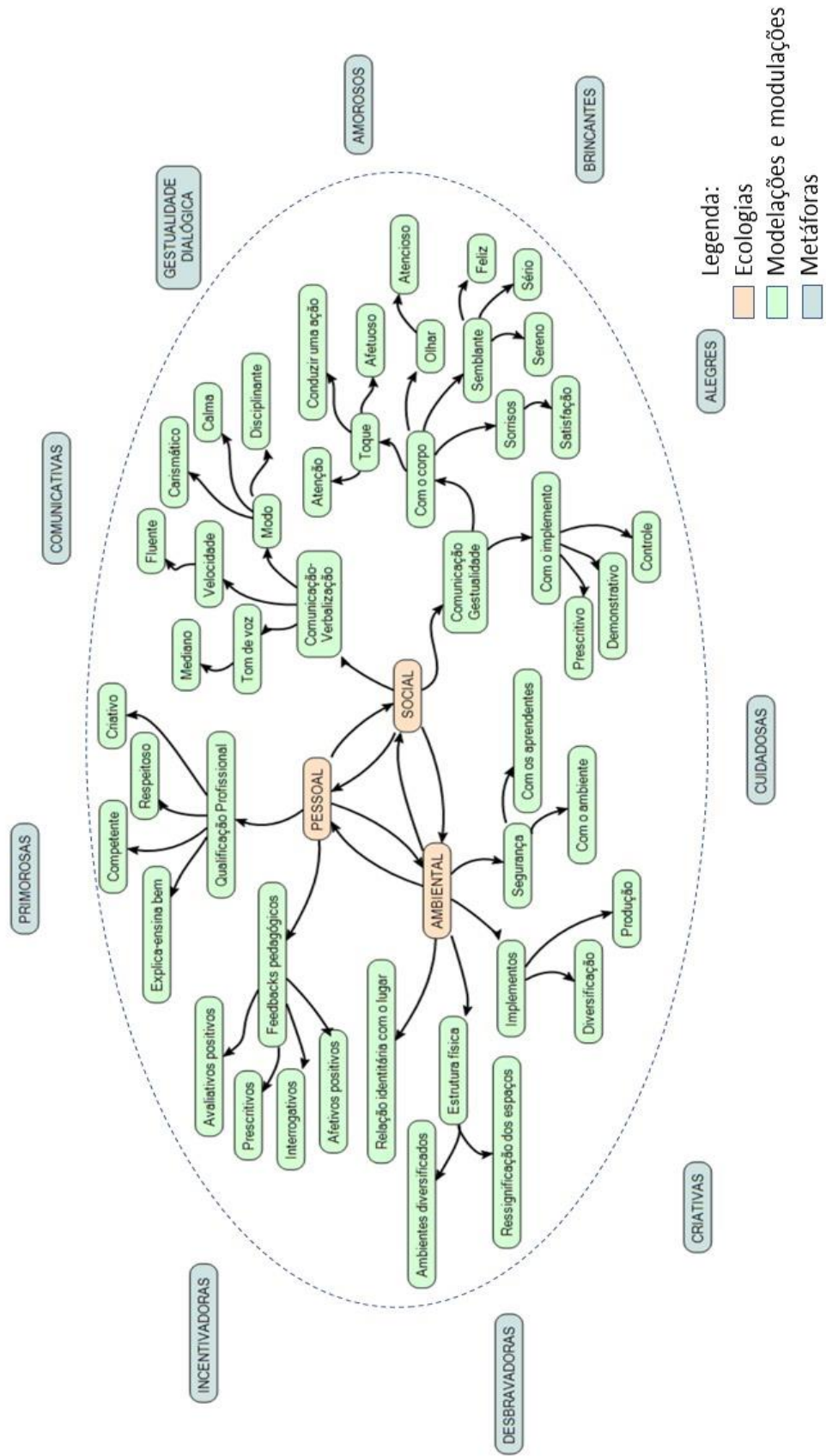
Logo, identificamos que professores com configurações desbravadoras, criativas, que se permitem experimentar diferentes espaços e ressignificar os já existentes, com configurações criativas, na produção e utilização de diversificados implementos, com configurações atentas, quer seja com os riscos no ambiente ou com os próprios alunos, são configurações docentes que favorecem a promoção de ambientes suficientemente bons, logo influenciadores de zonas de corporeidade de bem-estar.

Ao permear pelas ecologias do ensinar em suas esferas pessoal, social e ambiental, e buscando desvelar configurações que se aproximam do bem-estar na Situação de Movimento Educativa, chegamos à apresentação do diagrama 10. Inferimos que as configurações são formas-formantes, são modos que se revelam, mas não se limitam, não se apresentam como uma finalidade padronizada, outras configurações podem surgir, emergir, reconfigurar-se. Aqui apresentamos modelações e modulações que revelaram configurações docentes associadas como influenciadores de ambiências de bem-estar.

Diagrama 16 - Configurações Docentes Salutares

CONFIGURAÇÕES SALUTARES

ZONA DE CORPOREIDADE DOCENTE



Fonte: Elaboração própria.

5 CONCLUSÕES

Aqui retomamos a memória a questão que norteou este processo de escrita, estivemos nos questionando sobre quais relações podem ser estabelecidas entre as configurações docentes e as experiências de bem-estar nas situações de movimento?

Para chegar a esta resposta apresentamos como objetivos analisar as diferentes configurações do professor de Educação Física em situações de movimento e suas relações com o bem-estar.

Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer os processos de modelação e modulação nas situações de movimento; b) caracterizar as zonas de corporeidade produtoras de bem-estar nas situações de movimento; e c) desvelar as configurações docentes nas situações de movimento em relação ao bem-estar.

Quanto as modelações percebidas podemos afirmar que as comunicações nas zonas de corporeidade docentes são complexas e variadas. Cada ação tem uma singularidade, mas, na situação, são interdependentes e inter-relacionadas, pois estão em comunicação ao mesmo tempo. Percebemos três categorias de ação no fazer docente interagindo ao longo das situações de movimento: *situações de orientação*, *situações de organização* e *situações de ambientação*.

Na ecologia pessoal, identificamos que o fazer docente tem modelação a partir de aspectos afetivos-sociais, pela competência profissional e pelo modo de conduzir os feedbacks pedagógicos, além de mencionar os cuidados com a sua integridade físico-emocional. Na ecologia social, esta modelação se dá através da comunicação verbal, admitindo-se atenção quanto ao tom de voz, a velocidade da fala, bem como a adequação da linguagem, bem como através da comunicação gestual, que se dá a partir dos gestos através do toque, olhar e semblante, e comunicação gestual com o uso de implementos. Na ecologia ambiental, as modelações se revelaram a partir das relações identitárias com o lugar, relações com a estrutura física, com os implementos e com os cuidados com a segurança.

As zonas de corporeidade em que mais se produz bem-estar estiveram associadas a estados de configurações docentes mais incentivadores, primorosos, comunicativos, gestualmente dialógicos, amorosos, brincantes, alegres, cuidadosos, criativos e desbravadores confluindo para uma configuração docente salutar. Quanto

menos envolvimento e modulações de bem-estar dos professores, menos interação e bem-estar dos alunos foram percebidos na zona de corporeidade, e quanto mais envolvimento e suporte afetivo docente nessa zona, mais participação dos alunos e mais situações de movimento com configurações de bem-estar.

Reiteramos que não concluímos desenhos de configurações polarizadas nas situações de bem-estar/ mal-estar nas situações de movimento, situações de bem-estar não significa ausência por completo de mal-estar, há uma transitoriedade entre essas sensações. Destarte inferimos que as zonas de corporeidade que apresentaram uma frequência maior de envolvimento dos afetos positivos, estiveram associados a configurações docentes salutareis, portanto favorecendo ambiências mais saudáveis.

Quanto a caracterização das zonas de corporeidade produtoras de bem-estar nas situações de movimento nossas análises indicaram que um ambiente de bem-estar é construído na interação social dos docentes e dos alunos, epistêmica do conhecimento abordado e ecológica do meio em que se vivencia o processo.

Quanto ao desvelar das configurações docentes nas situações de movimento em relação ao bem-estar, evidenciamos que, embora não seja o docente o único responsável por promover bem-estar, a configuração deles na situação de movimento é um elemento influente na ambiência gerada na zona de corporeidade. Evidenciamos, pois, nossa tese de que configurações docentes salutareis, observados pelas enunciações gestuais, posturais e espaciais, são influenciadores significativos na produção e promoção de zonas de bem-estar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; HECKERT, Ana Lucia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Nas trilhas da atividade: análise da relação saúde-trabalho de uma professora de educação física escolar. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 245-263, 2011.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ANPED, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

ANDRADE, Alexandre de Melo. **A transcendência pela natureza em Álvares de Azevedo**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102379/andrade_am_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ANDRADE, Thiago Eliel; TASSA, Khaled Omar Mohamad El. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **EFDeportes.com**. Buenos Aires, ano 20, n.203, abril. 2015.

ANTÉRIO, Djavan Antério; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A comunicação corporal como saber docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.446-468, Jan./jun.2015.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: Que espaço é esse?. 10. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

ARAÚJO, Nágila Silva *et al.* Qualidade de vida e bem estar subjetivo de docentes de uma universidade pública. **Renef**, [S.l.], v. 8, n. 11, p. 48-64, nov. 2018.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna *et al.* Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. SP: Perspectiva, 1999.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BEZERRA, Brígida Batista. **Formação Profissional em Educação Física**: construção identitária de professores em formação inicial. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

BOTH, Jorge *et al.* Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. **Motricidade**, Vila Real, v. 6, n. 3, p. 39-51, Set. 2010.

BOTH, Jorge *et al.* Bem-estar do trabalhador docente de educação física do sul do Brasil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.39, n.4, p.380-388, Oct./Dec. 2017.

BOTH, Jorge *et al.* Bem estar do trabalhador docente em educação física ao longo da carreira. **Revista da Educação Física/Uem**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 233-246, jul. 2013.

CANABARRO, Lúcio Kerber; NEUTZLING, Marilda Borges; ROMBALDI, Airtton José. Nível de atividade física no lazer dos professores de educação física do ensino básico. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [s.l], v. 16, n. 1, p.11-17. 2011.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 3. Ed. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1990.

COSTA, Sandra Barbosa da. **O andar como expressão da atitude pedagógica do professor de Educação Física**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2010.

CRUZ, Rodrigo Wanderley de Sousa. **As aprendizagens interativas e cognitivas em jogos tradicionais/populares nas aulas de Educação Física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CUNHA, Fabio Aires da. Feedback como instrumento pedagógico em aulas de Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.9, n. 66, Nov., 2003.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Satisfação no Trabalho de Professores de Educação Física do Magistério Público Municipal de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 5-13, set. 2015.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 41, n. 2, p.127-134, abr. 2019.

FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento. **O ensino da dança na educação física escolar**: Ressignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2011.

FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. (In)consciência e saberes profissionais: repercussões do ato reflexivo na prática pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.18, n. 3, p. 650-661, set. 2015.

FOLLE, Alexandra e NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.33, n.4, p.841-856. Out./Dez. 2011.

FONSECA, Patrícia Nunes da; CHAVES, Sandra Souza da Silva; GOUVEIA, Valdiney Veloso. Professores do ensino fundamental e bem-estar subjetivo: uma explicação baseada em valores. **Psico-USF**, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 45-52, jan./jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIZZO, Giovanni; BOPSIN, Andressa. Saúde docente e a precarização do trabalho no curso de educação física na rede privada de ensino superior. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p.1271-1282, nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Potenciais riscos aos participantes. In: ANPED, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

GASPAR, Cátia Mafalda Rito. **O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Aveiro. 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Educação Física pela Pedagogia da Corporeidade**: um convite ao brincar. Volume 14. Curitiba: CRV, 2016.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático. **Rev. Bras. De Educ. Física Esc**, [S.L.], v.1, n.1, p.136-166. 2015.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; ALBUQUERQUE DE ALMEIDA, Júlia Elisa; ANTÉRIO, Djavan. A comunicação corporal no jogo de goalball. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 25-39, Jan./Mar. 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, dez. 2011.

KOGA, Gustavo Kendy Camargo *et al.* Fatores associados a piores níveis na escala de *Burnout* em professores da educação básica. **Cad. saúde colet.** 2015, vol.23, n.3, pp.268-275.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAFETÁ, Fernando Alves *et al.* Motivação de alunos nas aulas de Educação física. **Revista Multitexto**, Buenos Aires, v. 5, n. 02, Out. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAIA, Maria de Fatima de Matos *et al.* Psicologia positiva e o bem estar: estudo dos aspectos saudáveis do viver. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, [S.l.], v.7, n.9, 2017.

MARTINY, Luis Eugênio. **A transposição didática na Educação Física Escolar: A prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

MENDONÇA, Helenides *et al.* Cultura organizacional, coping e bem-estar subjetivo: um estudo com professores de universidades brasileiras. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v.14, n.2, p. 230-244, Jun. 2014.

MOREIRA, Hudson de Resende *et al.* Qualidade de vida do trabalhador docente em educação física do estado do Paraná, Brasil. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.**, vol.12, n.6, p.435-442. 2010(b)

MOREIRA, Hudson de Resende *et al.* Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz: rev. educ. fis.**, v.16, n.4, p.900-912. Out./Dez. 2010(a)

NALIN, Jaime Antônio. **A educação superior na formação do professor em exercício na educação básica pública: um estudo de caso do benefício do prouni**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

NASCIMENTO, Alexsandro Medeiros do; TAISSUN, Amin Seba; MARTINS, Vanessa Bezerra Cornélio. Bem-Estar subjetivo, Bem-Estar social e qualidade de

vida relacionada à saúde: O caso da Fisioterapia. **Revista Científica da FASETE**, 2019.1.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: Que espaço é esse? 10. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-15.

NOVO, Rosa Ferreira. We need more than self-reports: contributo para a reflexão sobre as estratégias de avaliação do bem-estar. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, 9, 477-495 (2005).

NÓVOA, António. Professores - Imagens do futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; RIBEIRO, José Antonio Bicca; AFONSO, Mariangela da Rosa. Satisfação com a profissão: um estudo com professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 82-95, nov. 2018.

PELUSO, Mayla Luzia Algayer; MASCARENHAS, Suely a. do Nascimento. Orientação para saúde: indicadores do bem estar subjetivo de discentes do ensino superior no Amazonas. *In*: **anais do IX seminário nacional educa**: democracia e direito à educação pública, gratuita e qualificada, v. 1, n. 7, 2010. São Paulo: UNIR, 2010, p.1-11.

PETRICA, João Manuel. O feedback pedagógico em Educação Física. Análise do comportamento de feedback evidenciado por professores preparados por modelos distintos. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, Ano 17, n.174, Nov. 2012.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.

POZZATTI, Mariana et al. Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de Educação Física do Espírito Santo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 99-118, nov. 2015.

RAMALHO, Henrique; ROCHA, João; LOPES, Alexandra. Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. **Psicol. Pesqui.** Juiz de Fora, v.14, n.1, p.76-95, Janeiro-Abril de 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, jul. 2013.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, Jul./Dez. 2014.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14 n. 2, mai./ago. 2011.

RODRIGUES, Danielle Monegalha; PEREIRA, Carlos Américo Alves. A percepção de controle como fonte de bem-estar. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 541-556, dez. 2007

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In. **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação** - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. 19 a 23 de outubro de 2015.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SANTOS, José Carlos dos *et al.* Formação de professores de Educação Física em ação: reflexos da formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-15, abr. 2019.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. Graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHILLER, Friedrich. **Poesia ingênua e sentimental**. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, v.31, n.5, p.537-542, 1997.

SIANI, Sergio Ricardo; CORREA, Dalila Alves; CASAS, Alexandre Luzzi Las. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrinhada na experiência de vida. **Revista de Administração da Unimep**, v. 14, n. 1, p. 193-219, abr. 2016.

SILVEIRA, Roberison Wittgenstein Dias da. Para pensar a unidade do primeiro romantismo alemão. **Existência e Arte**, São João Del-rei, v. 7, n. 8, p.114-139, jan./dez. 2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Saberes escolares e educação física: o currículo como teoria e prática pedagógicas. In: HERMIDA, Jorge Fernando. (org) **Educação**

Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: ed. Universitária UFPB, 2009. p. 72-102.

SOUZA, José Carlos; COSTA, Domingos Sávio da. Qualidade de vida de uma amostra de profissionais de educação física. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 23-27. 2011.

TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Marcelo José de Souza e PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p.87-99, jan. 2018.

VEIGA, Rosane Ferreira; et al. Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 333-348, jun. 2017.

VIEIRA-SANTOS, Joene; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del; PRETTE, Almir del. Habilidades sociais educativas: revisão da produção brasileira. **Avances En Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 36, n. 1, p. 45, Dez. 2017.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, Mai./Ago. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Professor: _____ **Observação nº:** _____

Turma: _____ **Data:** ____/____/____

1 Ecologias do ensinar

1.1 ECOLOGIA PESSOAL DO ENSINAR

a) Na introdução da situação: Conhecimento a ser ensinado e autoconhecimento

A linguagem foi clara e objetiva?

A linguagem foi adequada ao nível da turma?

O professor questiona a turma se estão aprendendo em algum momento da situação?

Quais recursos o professor utiliza para passar a informação?

O professor motiva os alunos durante a informação? Qual recurso utiliza para fazer isso?

Qual o tom de voz ou recursos o professor utiliza para passar as informações?

Que postura o professor utiliza no momento em que está passando a informação?

Os alunos se mantêm atentos a fala do professor?

Os alunos questionaram a fala durante a fala do professor?

Os alunos demonstram entender a mensagem transmitida?

b) No acompanhamento da situação: Como o professor se comporta ao longo da atividade?

O professor esteve participativo e atento ao longo da situação?

O professor dá feedbacks durante a atividade?

Quais espaços o professor ocupa durante a atividade?

O professor vai ao aluno individualmente quando precisa?

c) Na avaliação geral da situação: Como o professor avalia e faz os feedbacks durante a situação?

O professor explica aos alunos a relevância do conteúdo estudado?

O professor faz conexão com a aula anterior ou a próxima?

O professor dialoga com os alunos sobre o êxito ou dificuldades das situações vividas?

1.2 ECOLOGIA SOCIAL DO ENSINAR: Relação de convivência estabelecida no ambiente educativo

Relação interativa

a) Na relação aprendiz-aprendiz

Os alunos tem característica de grupos ou interagem e cooperam entre si durante a situação?

b) Na relação professor-aprendiz

O professor escuta e responde quando um aluno faz um questionamento?

O professor ajuda quando um aluno tem dificuldade?

O professor brinca ou sorri com o aluno?

c) Na relação professor-aprendiz-conhecimento

Qual recurso pedagógico é utilizado?

Há tradicionalidade ou criatividade no vivido?

Qual a variação de emoções e cognições que a situação requer dos alunos?

O professor dialoga com os alunos sobre a relevância do vivido?

Relação disciplinar: Acompanhamento e sanção quanto as regras de convivência

Há quebra de regras? Como se resolve?

Há diálogos durante a situação sobre a boa convivência?

O professor valoriza as boas condutas e expressa aos seus alunos?

1.3 ECOLOGIA AMBIENTAL: Relação com os constituintes da aula

a) Tempo de aula

O professor destina tempo para conversar com os alunos?

Como o tempo da situação foi dividida?

O tempo foi suficiente para realizar a situação?

b) Relação com o material

Quais materiais foram utilizados?

Como foram organizados?

O ambiente favoreceu a atividade?

d) Relação com o espaço

Em qual ambiente ocorreu a situação?

O ambiente estava limpo?

Como o ambiente favoreceu a situação?

e) Relação com a turma

Como os alunos são dispostos no ambiente?

f) Relação com as atividades

A atividade segue uma progressão do mais simples ao mais complexo?

Quais são as habilidades físicas exploradas?

Quais são as habilidades cognitivas exploradas?

Quais estratégias didático-pedagógicas o professor utiliza?

1.4 Campo semântico

Simbólico

Há ritos nas situações? Como eles se apresentam?

Rítmico

A ambiência gerada foi leve ou pesada?

A situação teve tendência lenta ou acelerada?

A intensidade sonora da situação foi baixa ou alta? As situações vividas foram de longo ou curto tempo?

A situação foi vivida com fluidez ou com interrupções?

Afetivo

Quais foram os disparos emocionais percebidos na situação? (riso, choro, grito, medo)

Quais os gestos de personificação envolvidos na situação? (Comemorações, ansiedades)

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO ABERTO COM OS ALUNOS

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

ESCOLA: _____ ANO

ESCOLAR: _____ TURMA: _____

IDADE: _____ GÊNERO: FEM () MASC ()

PROFESSOR(A):

O que você mais gosta nas aulas de Educação Física? Por quê?

O que você menos gosta nas aulas de Educação Física? Por quê?

Durante as aulas, você é participativo? () Sim () Não. Por quê?

Você acha que contribui para que a aula seja agradável? Como?

Conte uma ou mais histórias legais que você já vivenciou nas aulas de Educação Física.

O que você gosta no comportamento do seu professor(a)?

Você tem uma boa comunicação com seu professor? () Sim () Não Por quê?

Em sua opinião, o que poderia deixar as aulas de Educação Física mais legais?

Você já teve outros professores de Educação Física? Como eles eram, você gostava?

Obrigada por sua ajuda!

APÊNDICE C

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE	
Nome fictício para fins do estudo: _____	
Nome do professor: _____	data de nascimento: _____
TITULAÇÃO	
Graduação () Instituição e ano em que se formou: _____	
Especialização () Instituição e ano em que se formou: _____	
Mestrado () Instituição e ano em que se formou: _____	
Doutorado () Instituição e ano em que se formou: _____	
A quanto tempo está nessa escola: _____	
Qual sua carga de trabalho semanal nesta escola? _____	
Trabalha em outra escola?: _____	
Qual sua carga de trabalho semanal nesta escola? _____	
Exerce outra atividade profissional? Qual? _____	
Qual sua carga de trabalho semanal nesta função? _____	
CONTATO	
Telefone() _____ - _____	
e-mail: _____	
Tem filhos? Quantos? Qual a idade?	
Estado civil:	
Renda Familiar aproximada:	

QUESTÕES NORTEADORAS PARA PRIMEIRA NARRAÇÃO

CONSIGO MESMO	
Questões de aproximação e identificação	De onde você é? Como lembra da sua infância? Você era uma pessoa que gostava de brincar? Como lembra da sua formação escolar, algo significativo. Com que frequência participava das aulas de Educação física? O que mais gostava nas aulas? Participava de esportes, danças, outras práticas corporais? E a sua adolescência, me conte algo significativo sobre você.
Perfil do estilo de vida individual e estratégias de desenvolvimento pessoal → alimentação, atividade física,	Como percebe o tipo de rotina alimentar que tem? Como é sua rotina de exercício físico? Quais atividades costuma realizar como lazer? Com que frequência destina tempo a essas atividades? Você se sente uma pessoa feliz? Como você costuma reagir quando passa por problemas pessoais? No geral, como você cuida de si mesmo?

comportamento preventivo, relacionamentos e controle do estresse	
Escolha da profissão	O que te motivou a cursar uma licenciatura? Porque Educação Física? O que foi significativo na tua formação?
Sobre ser professor	O que é ser professor na sua concepção? Gosta da sua profissão? Como percebe sua atuação como professor? O que mudaria nela? Já pensou em deixar essa profissão? Explique. Em caso positivo, porque não o fez? Em quais situações costuma se sentir feliz dando aula? Em quais situações costuma se sentir triste dando aula?
Capacitação profissional	Tem tempo dedicado ao estudo? Participa de oficinas, cursos, congressos etc. Com que frequência? Pretende fazer outros cursos ou pós-graduação?
Adoecimento	Já se afastou das atividades laborais por motivos de doença? Quais? O que pensa sobre o bem-estar do professor de Educação Física? De que forma acha que o professor pode influenciar no bem-estar da turma e de si mesmo?

COM O OUTRO	
Interação com o aluno	Você gosta dos seus alunos? Como é o seu relacionamento com os alunos? Nos momentos de conflito, como costuma resolver? Quando os alunos não querem participar da aula, como reage? Relate momentos que se sentiu feliz junto aos alunos ao longo de sua atuação profissional.
Interação com os pares	Como é o seu relacionamento com os demais professores? Faz/fez trabalhos interdisciplinar com os demais professores da escola? Já teve conflitos com os demais professores? Como foi resolvido? Vocês têm momentos de interação em grupos? Como você se sente nesses momentos?
Interação com os demais profissionais da escola	Como é o seu relacionamento com os demais profissionais da escola? Diretora, equipe pedagógica, etc.

COM O ENTORNO	
Políticas educacionais	O que sente em relação a política educacional vigente no país e sua interferência no seu cotidiano em sala de aula?
A escola	O que este lugar significa para você? Como você se sente sendo professor(a) de Educação Física desta escola? Como este lugar favorece a sua prática profissional? Quais momentos de felicidade e bem-estar recorda ter vivido nesta escola? Sente que tem autonomia para desenvolver o seu trabalho?
Metodologia de trabalho	Como gerencia suas escolhas didático-pedagógicas? Os seus planejamentos são realizados com base em quais fontes? Como percebe a parte burocrática desta profissão?

APÊNDICE D

CARACTERIZAÇÃO DAS ZONAS COMUNICATIVAS

SITUAÇÃO OBSERVADA ⁹				Situação 1E - 17B
				Situação 1G – 16A
				Situação 1H - 17B
SE-orientação-transposição		Con teúdo	Verba l	Retoma o conceito de jogo pré-desportivo exposto em outra SE-orientação-transposição , contextualizando e dando significação a situação de movimento vivencial, faz essa exposição antes de iniciar a situação vivencial, de maneira breve como um resumo do que foi estudado anteriormente. Ao longo da situação vivencial faz exposições interligadas a própria situação vivencial acerca das condutas dos aprendentes em situação de jogo na utilização das regras e fundamentos. Faz falas curtas e direcionadas as ações surgidas ao longo das jogadas.
				Não destina tempo da vivência para explicar conceitos. As exposições estão interligadas a própria situação vivencial acerca das condutas dos aprendentes em situação de jogo na utilização das regras e fundamentos. Faz falas curtas e direcionadas as ações surgidas ao longo das jogadas. Para falar reúne os aprendentes em pequenos círculos, direcionando a fala aos que estão na situação vivencial no momento. OBS: Destacamos que essa exposição conceitual foi feita em momentos anteriores a esta situação.
				As exposições estão interligadas a situação vivencial acerca das condutas motoras dos aprendentes em situação de jogo do goalball..
			Audio visual	Não se aplicou na situação observada
				Não se aplicou na situação observada
				Não se aplicou na situação observada
			Gestu al	Nesta situação o professor utiliza gestos para conduzir as jogadas dos próprios aprendentes, mostrando como é a forma correta de saque 6'26 Uma equipe lança a bola, a outra não consegue defender, nessa situação o professor orienta aos alunos ficarem mais próximo da rede (Imagem 3.0) 6'42 reforça a orientação para que os alunos fiquem mais próximo da rede (Imagem3.1)
			Instru cional	O professor orienta os alunos instruindo-os como será a rotina da aula que compõe as situações educativas 1E e 2E
				A professora orienta os alunos instruindo-os como será a rotina da situação
				A professora orienta os alunos instruindo-os como será a rotina da situação vivencial
SE-orientação-condução	Vive ncial		Exper imentação	A situação de movimento experimentada foi o voleibol sentado - Utiliza questionamentos: O que é um jogo pré-desportivo gente? Pode dar dois toques na bola? Dá tempo para que os alunos respondam: Refaz o questionamento com dicas para que os alunos consigam responder. Vai juntando as falas dos alunos para chegar a uma conclusão de resposta da pergunta norteadora Dá atenção quando o aluno está respondendo Pede a atenção do grupo para a fala da

⁹As cores no quadro serviram para identificar os professores.

				aluna Ao finalizar as primeiras instruções o professor pergunta se os alunos têm alguma dúvida. Alguma dúvida? Alguma dúvida? Beleza! 5'03 Questiona os alunos sobre a ação que será adotada no jogo. 5'23 Questiona os alunos sobre a ação que será adotada no jogo. 6'30 É ela que vai sacar novamente? Por que? 8'51 Quem é que vai para o saque aqui agora? 7'59 quem é agora? Dar feedbacks constantes sobre a execução, ou sobre as respostas dos alunos corrigindo quando necessário. 6'26 Uma equipe lança a bola, a outra não consegue defender, enquanto os alunos passam a bola o professor orienta aos alunos ficarem mais próximo da rede 6'42 reforça a instrução para que os alunos fiquem mais próximo da rede Fecha, fecha, fecha, vem mais, vem mais, vem mais, vá por mim! O professor contextualiza a vivência com situações de aulas anteriores
				A situação de movimento experimentada é o handebol - Utiliza questionamentos: Dar feedbacks sobre a execução, ou sobre as respostas dos alunos corrigindo quando necessário (imagem 1G-CIG). 1'40 professora reúne o primeiro grupo para orientação sobre a situação vivencial que será explorada . 2'41 professora reúne aprendentes para dar feedbacks sobre as situações decorrentes do jogo 3'36 professora reúne aprendentes para dar feedbacks sobre as situações decorrentes do jogo, nesta situação a mesma segura a bola (nesta situação todos os alunos passam a escutá-la) 4'47 professora reúne aprendentes para dar feedbacks sobre as situações decorrentes do jogo, nesta situação a professora não segurou a bola, e 3 aprendentes ficaram dispersos jogando sem atenção a orientação da professora 7'06 professora reúne aprendentes para dar feedbacks sobre as situações decorrentes do jogo. Nesta inicialmente a professora não segurou a bola, e os mesmos 3 aprendentes da ação anterior ficaram dispersos jogando sem atenção a orientação da professora, posteriormente a professora pede a uma das alunas para pegar a bola e os 3 que estavam dispersos retoma a atenção aos informes da professora. Está participativo na vivência motivando os alunos Durante a atividade a professora não faz muitas interrupções para pedir silêncio, se concentra nos alunos que estão participando.

SE- orientação- avaliação					A situação de movimento experimentada foi o lançamento e recepção no goalbal
					A professora enquanto realiza a vivência faz questionamentos aos demais que estão na observação.
					3'55 Questiona os alunos sobre a ação que será necessário adotar no jogo.
					4'09 Dar feedback sobre a ação executada pelo aluno, corrigindo o movimento. Pede que os demais avaliem a ação dos aprendentes que executaram a jogada.
					Está participativa na vivência , e solicita a participação dos alunos. Está com foco na execução dos alunos.
					Corrige os erros dos aprendentes
					Não se aplicou na situação
					Não se aplicou na situação
					Embora não seja objetivo primeiro da situação no plano de aula, a exposição acaba acontecendo, pois, apenas dois alunos experimentam a situação de movimento enquanto os demais ficam em lugar de observadores.
					Não se aplicou na situação. Embora tenha sido dividido em dois grupos a professora não solicita que os que estejam sentados façam observações e pontuem a participação dos demais.
					Não se aplicou na situação. Embora tenha sido dividido em dois grupos a professora não solicita aos alunos que estão sentados observações.
					Da mesma forma que a observação, embora não seja objetivo primeiro da situação no plano de aula, a contemplação acaba acontecendo, pois, apenas dois alunos jogam enquanto os demais ficam em lugar de observadores, assim como é reforçado pela solicitação da professora que os mesmos observem e pontuem a qualidade da jogada realizada pelos colegas.
					Não se aplicou na situação observada
					Não se aplicou na situação observada
					Não se aplicou na situação observada
	Eve- ntual	Camp- eonatos	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada, mas a situação de movimento vivencial tem relação com os jogos internos que estão por acontecer. Então a professora faz relação entre elas.		
			Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
		Mostr- as pedagógicas e culturais	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
	Expl- oratório	Pesquisas	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
		Questionário	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
		Leitura guiada	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
	Expo- sitivas	Seminários	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
		Debate mediado	Não se aplicou na situação observada		
			Não se aplicou na situação observada		
	Téc- nicas	Seminários	Não se aplicou na situação observada		
Não se aplicou na situação observada					
Não se aplicou na situação observada					
Provas		Não se aplicou na situação observada			
		Não se aplicou na situação observada			
		Não se aplicou na situação observada			
		Não se aplicou na situação observada			

		Pesquisas		Não se aplicou na situação observada
				Não se aplicou na situação observada
				Não se aplicou na situação observada
		Relatos de opinião		Não se aplicou na situação observada
		Formulários		Não se aplicou na situação observada
		Autoreflexões		Não se aplicou na situação observada
		Balanço do saber		Não se aplicou na situação observada
		Participação		Toda vivência o professor afirma contar como avaliação.
	Abra ngência	Cognitiva		Não era objetivo da situação
		Afetivosocial		Não era objetivo da situação
		Motor		Não era objetivo da situação
SE- <u>organização-curricular</u>	Prod ução de planejamento	Pla nos de ensino		Situação de movimento prevista em Plano de ensino como mencionado na NAB.
				Situação de movimento prevista em Plano de ensino como mencionado na NAB. Segundo a professora esta situação de movimento foi pensada em concomitância aos jogos internos, então dentro de seu planejamento mantém o trabalho com os esportes próximo a este evento previsto no calendário da escola.
				Situação de movimento prevista em Plano de ensino como mencionado na NAB.
		Pla nos de aula		Situação de movimento prevista em plano de aula, mantendo conexão com o assunto que antecedeu a vivência.
				Situação de movimento prevista em plano de aula, mantendo conexão com o assunto que antecedeu a vivência.
				Situação de movimento prevista em plano de aula, mantendo conexão com o assunto que antecedeu a vivência.
	Prod ução dos exercícios	Exp loração do conteúdo		Não se aplicou na situação
		Fixa ção do conteúdo		Não se aplicou na situação
		Ava liativos		Não se aplicou na situação
	Pree nchimento de caderneta			Professor fez chamada no final da aula
	Prod ução de projetos			Não se aplicou na situação
	Prod ução de relatórios			Não se aplicou na situação
SE- <u>organização-espacial</u>	Impl ementos	Impl ementos pedagógicos de vivencia		Utiliza rede de vôlei O Professor segura a bola embaixo do braço e por duas vezes (1'59) dois alunos diferentes pedem para segurar a bola, mas ele não deixa. Durante a SE-orientação-transposição-exposição das informações o professor segura a bola, com objetivo de manter o foco atencional do alunos. Ao finalizar a situação vivencial o professor pede a bola, o que os alunos entendem como fim da vivencia.
				Utiliza 1 bola de handebol, ginásio coberto e duas traves. A professora quando vai fazer a exposição de conteúdo ou instrução segura a bola embaixo do braço ou na mão. O primeiro comando para pode iniciar uma exposição é segurar a bola
				Utiliza 1 bola de goalball com guizo e duas vendas de olhos confeccionadas com TNT
		Impl		Não se aplica na situação

		ementos pedagógicos exploratórios		
	Áreas			Espaço físico em que a aula irá acontecer: Utiliza a sala afastando as carteiras para as laterais Posicionamento do professor ao longo da aula: O professor se desloca na maior parte do tempo conforme a demanda. O professor tem tendência a se posicionar no centro da situação para conseguir maior atenção do grupo
				Ginásio coberto, utilizando toda a área. Posicionamento da professora ao longo da aula: A professora se desloca na maior parte do tempo conforme a demanda da situação. Se aproxima dos alunos para orientação. E se mantém em lugar central quando está em situação de observação.
				Pátio coberto e aberto, com palco no fundo e rodeado por bancada que foi utilizado para os alunos sentarem
	Grupos			22 alunos presentes na aula – apenas 3 alunos se mantiveram dispersos ao longo da situação. Os demais participaram na hora de jogar ou se mantiveram atentos ao jogo enquanto esperavam a sua vez. 86,36 % de participação Foi realizado com um grupo enquanto outros aguardavam. A quantidade de alunos que ficaram esperando não interferiu na dinâmica. Pede ajuda dos alunos para segurar a rede. Divide os grupos em 2 momentos 0'43 Professor solicita que alguns dos alunos desçam das carteiras. Posiciona os alunos em situação de jogo para então explicar as regras principais, dando significação ao posicionamento destes Sua fala se direciona para todos os aprendizes da sala. Solicita atenção dos alunos 20 alunos presentes na aula. Todos os alunos participaram ou se mantiveram atentos ao jogo enquanto esperavam sua vez de jogar. 100% de participação 0'15 A professora divide 2 grupos para realizar a situação, neste primeiro grupo a professora separa os alunos não de forma aleatória. Ela vai chamando por nomes e observando os tamanhos e as habilidades dos alunos. Assim os dois grupos formados compõem alunos com tamanhos aproximados e com desenvolvimento motor mais padronizado. 2'33 Uma das alunas vai próximo a professora enquanto está acontecendo a vivência e a professora orienta para que ela vá se sentar aguardando na arquibancada. 24 alunos presentes. Na situação vivenciada estava envolvido 1 aprendiz menino, 1 menina e a professora, enquanto os demais ficam na observação. A participação destes oscila ao longo da aula, embora todos tenham participado da experiência, no momento de observação a conversa acontece com frequência. 2 alunos brincaram fora do contexto da aula com mais frequência e se mostram menos atentos ao vivo. 91,66% de participação A atividade foi realizada entre dois alunos, enquanto os demais aguardavam sua vez de jogar.

SE-organização-temporal	Rotinas		Duração: A situação durou um período de 7'28 tempo de realização e de espera também não deixou os demais ociosos e ansiosos. 8'48/ 10'42 O professor olha para o relógio para controlar o tempo de vivência da situação dentro de sua organização de aula. Houve fluência na situação, uma vez que não teve muitas interrupções. O ritmo da situação foi mediano
			Duração: A vivência durou 10 min possibilitando dentro da organização da aula a vivência com os dois grupos. Houve fluência na situação, uma vez que não teve muitas interrupções, com 5 paradas para instruir o grupo. O ritmo da situação foi acelerado
			Duração: Tempo da vivência 4'04 O tempo de aula por ser germinada foi suficiente para que todos realizassem sua experiência. Mas a participação de cada um é muito reduzida, para o tempo que eles permanecem na observação. Obs: Esta situação se repete de dupla em dupla.
	Pedagógico		Os alunos se mostraram interessados e envolvidos pela prática. A situação também é sequência de outras vivências possibilitando mais envolvimento e desenvolvimento com esta situação de movimento.
			A professora demonstrou atenção no que se refere a participação de todos na situação de jogo. Solicitando e orientando o lançamento da bola para os que ainda não havia jogado, e orientando estes no modo de conduzir a participação. A situação faz parte de uma sequência pedagógica que vem sendo trabalhada pela professora de forma progressiva.
			Cada aluno teve uma experiência com o lançamento e recepção, realizado em dupla, com a situação de movimento do goaball.
SE-ambientação-comunicação	Gestualidade	Corporal	Posição do corpo durante a comunicação 1'14 Psiu, presta atenção que ela está respondendo aqui! Nesse momento o professor se direciona para a aluna e permanece com o olhar atento até o fim da sua fala (Imagem 1 - CIE) Toque Para solicitar 4'24 Professor toca na aluna, pedindo atenção com movimento de cabeça e o balanço de cabeça (Imagem 2 – CIE) Para conversar O semblante em sua maioria do tempo tranquilo. Demonstrando gostar e se envolver com a situação. Em caso de resolução de conflito o professor franze a testa e apresenta um semblante de seriedade.
			Comandos Solicita a bola com as mãos 2'41/ 3'36 /4'47/ 7'06 Professora apita e faz gesto pedindo a bola. Comando gestual de atenção para orientação ao passo que os alunos se reúnem em volta da professora para ouvi-la. Toque

			Professora toca o aluno e leva-o no local indicado para iniciar o lançamento de bola. Aluna coloca mão no ombro da professora enquanto ela passa uma instrução 0'10 Professora sobrepõe a mão sobre ombros da aluna enquanto passa outras informações Comandos 1'22 Professora utiliza o recurso de contagem 1,2,3 para pedir silêncio, apenas com as mãos. Toque condução Durante grande parte da situação é necessário o toque para condução dos alunos, visto que estão trabalhando com atividade de olhos vendados. 1'20 / Para solicitar silêncio geralmente a professora levanta o braço como um auxílio da informação ou projeta o corpo para frente (CIH- 2) Ao final da situação a professora usa o toque nas costas do aluno para conduzi-lo a sentar e chama outro para a vivência. Nesse toque podemos observar mais expressão de indiferença do que de envolvimento. Semblante facial: A professora demonstra semblante de preocupação e insatisfação com a participação dos alunos
			Implementos
	Sonorização	Verbal	Tenta iniciar a situação de movimento pedindo a atenção dos alunos por meio da fala verbalizada. 0'10 Oh, atenção 7B! (TV – Mediano) 0'015 Psiu, silêncio agora, se não não vai entender! (TV – Mediano) 0'18 psiiuu, Bruna por favor, coopere! (TV-baixo) 0'51 Ou vocês deixam eu falar, ou caso contrário não será possível! (TV – Mediano) Em sua fala ora pede atenção se reportando ao grupo, ora quando identifica o aluno chama pelo nome e pede a atenção de forma direcionada. Em situações de repostas erradas dos alunos: Tenta fazer conexão com SE vivenciadas anteriormente, mas ao mesmo tempo fala da responsabilidade do aluno em presta atenção. (TV – Mediano) Ei, presta atenção, presta atenção. (TV-baixo) No geral da situação o professor utilizou uma linguagem clara, fala de tom baixo a médio e sua fala é fluente. No geral tem um modo afetivo e calmo de falar, mas apresentou 1 instante de fala irritada quando um dos alunos estava brincando e se jogando no espaço em que aconteceria a aula. Com a intensidade da situação média envolveu alguns sons dos aprendentes como comemorações e vibrações
			Inicia a fala pedindo atenção e passa a informação mesmo com alguns alunos conversando, no entanto, pergunta quem entendeu e faz as

SE- <u>amb</u> ientação-funcional			orientações ao longo da vivência para o grupo participativo. No geral da situação a professora utilizou uma linguagem clara, fala de tom baixo a médio e sua fala é fluente e calma.	
			A professora explica anteriormente no ambiente de sala o que será vivenciado no pátio e ao chegar já começa a prática de forma que os alunos vão chegando e se organizando nos batentes. A linguagem verbal foi utilizada com bastante intensidade nesta situação, uma vez que foi trabalhado com uma situação de movimento que demanda o trabalho com a audição. Faz uso de um tom mediano, com picos de tom alto para resolução de conflitos, sua fala é fluente, se fazendo ouvida e apresenta modos de falar, incomodado, irritado e por duas vezes agressiva.	
		Corporal	Não se aplicou	
			A corrida dos alunos no ginásio provoca sonoridade que ecoa no ambiente, tornando a ambiência com múltiplas percepções sonoras.	
			Há pouca sonoridade corporal, sem interferência na situação	
		Implemento sonoro	Ao longo da situação fez uso do apito para comunicar a permissão para lançamento da bola e final da jogada. O ambiente não teve interferência sonora externa a situação vivencial, assim as informações sonoras geradas estavam relacionadas aos participantes da situação e aos sons emitidos pelo implemento que foi a bola e emite pouco som.	
			Ao longo da situação fez uso do apito para comunicar a permissão para lançamento da bola e final da jogada. O apito foi utilizado também para indicar as ações no jogo, bem como para solicitar atenção dos aprendentes. Sempre que a professora apitava algum comando era dado.	
			Bola de guizo	
			Interatividade / Afeições	Valorização da participação dos alunos 5'19 Aluna responde e o professor valoriza sua fala com uma expressão verbal de aprovação. -Isso! Muito bem! Aluno responde e o professor valoriza sua fala com uma expressão verbal de aprovação. -Veja o que ele disse! Perfeito! 1'14 Psiu, presta atenção que ele está respondendo aqui! Pontua e esclarece quais seriam as boas atitudes ações a serem tomadas nas situações 7'40 Para a brincadeira funcionar é preciso seguir as regras" O professor faz solicitações de forma respeitosa, utilizando expressões como "coloquem a bola para frente, por favor!" Valoriza a participação dos alunos e as boas condutas 2'33 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Aluna saca a bola e ele elogia: - muito bem! 4'02 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Aluna

		explica o rodízio e o professor elogia – tá vindo aqui ôh, muito bem! 4'32 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Elogia a ação de saque da aluna 5'04 – Elogio à ação da(o) aluna(o): Elogia resposta correta dos alunos ao seu questionamento Valorização da participação dos alunos 1'11 professora sorrir A professora sorrir com frequência ao longo da situação, ou em decorrência de uma fala do aprendente, ou em decorrência de situações que surgiram na vivência.
	Regimento	Interrupções dos alunos Solicita silêncio e atenção de aluno de forma individual e rígida afirmando que o mesmo já 'se amostrou demais.' Conversas paralelas Solicita silêncio da turma de forma geral Nas duas ocasiões demonstrou firmeza na fala, mas ainda assim faz em forma de pedido. Recusa em participar - Como reage quando o aluno sai da situação vivencial: 10'38 um dos alunos se levanta e sai da vivencia, o professor questiona o aluno que diz não querer mais se sujar, o professor diz ok e chama outro aluno. Demonstra tranquilidade a maior parte do tempo. Sorrir em várias situações do jogo (1) Conversas paralelas A professora reclama com o aluno que está com as vendas nos olhos porque ele saiu do lugar sem a permissão dela. 1'22 Professora utiliza o recurso de contagem 1,2,3 para pedir silêncio. 1'35 reclama com o grupo pedindo silêncio enquanto encaminha a aluna para o local em que ela receberá a bola. 1'58 Reclama com dois alunos que não estão sentados no lugar correto. 3'19 Pede silêncio explicando que não pode fazer barulho no goalball. 3'38 Reclama com os alunos em observação pedindo para que eles façam silêncio, afirmando que já basta os alunos mal-educados do projeto. 4'11 A professora reclama com os alunos que estão na vivência afirmando que eles saíram do lugar sem a sua permissão. Interrupções dos alunos 3'36 reclama com os alunos do projeto pedindo silêncio 3'39 reclama com um de seus alunos que pediu silêncio e diz que não se meta que quem resolve é ela. Aplica sanção 2'49 Reclama com um dos alunos que está na observação e afirma que o mesmo não irá participar da vivência e irá fazer um relatório da aula para entregar a mesma.

		Interrupções externas 0'36 Solicita silêncio dos alunos do projeto que estão conversando na fila ao lado do pátio, aguardando a professora para levá-los. É enfática e fala de forma firme afirmando que os alunos que continuarem fazendo barulho ela irá conversar para a coordenadora retirar do projeto. 1'44 Reclama com os alunos do projeto que estão na fila, afirmando que irá chamar a direção.
SE-ambientação-segurança	Espaço físico	O ambiente não favoreceu a atividade. A lâmpada na sala, por ser uma situação de risco demandou atenção do professor, que solicitou várias vezes que os alunos jogassem a bola baixa 3'13 – Baixa mais a bola por causa da luz 3'31 – baixa a bola 3'37 – baixa essa bola 4'29 - O professor fala novamente que está preocupado com a lâmpada 4'51 – Baixa a bola Modificou também a forma da vivência. O professor também solicitou que eles não fizessem o saque da bola por baixo. Apenas no toque.
		Nenhuma observação específica nesta situação
		Nenhuma observação específica nesta situação
	Aprendentes-docentes	Nenhuma observação específica nesta situação
		Segurança dos alunos Uma das alunas vai jogar de óculos e a professora pede que ela retire para evitar acidente.
		Segurança dos alunos 0'15 A professora orienta os alunos para que estes aguardem os comandos da fala dela, já que a vivência é com olhos vendados e pode ocorrer acidentes

APÊNDICE E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO(A)
PROFESSOR(A)

Prezado(a) Professor(a),

Esta pesquisa é sobre “os modos de ser do professor” e está sendo desenvolvida por Samara Queiroz do Nascimento Florêncio, discente do Curso de Doutorado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, matrícula: 20171023117, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva.

O objetivo do estudo é de “desvelar a configuração do professor em seu modo brincante na situação docente”, com a finalidade de contribuir para que compreendamos os modos de ser mais integrados com a prática docente e desvelar os modos brincantes dos professores.

Solicitamos sua participação e colaboração para responder à nossa pesquisa, fazer sua autobiografia narrativa, e nos permitir observar suas aulas captando registros imagéticos (fotografia e filmagem) como também a sua autorização para apresentar os resultados do estudo em eventos da área de saúde e/ou educação, assim como para publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos sujeitos e da instituição serão mantidos em sigilo. Informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde e a vida social e educacional do aluno.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, portanto, o(a) sr(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu

consentimento para os pesquisadores acompanharem minhas aulas pelo período de um bimestre. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa

Contato com o(a) pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o estudo, favor ligar para a pesquisadora Profa. Samara Queiroz do Nascimento Florêncio.

Endereço (Setor de Estudo): Departamento de Educação Física\CCS\UFPB.

Telefone: (83) 98826-0924

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO(A)
DIRETOR(A)

Prezado(a) Professor(a),

Esta pesquisa é sobre “os modos de ser do professor” e está sendo desenvolvida por Samara Queiroz do Nascimento Florêncio, discente do Curso de Doutorado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, matrícula: 20171023117, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva.

O objetivo do estudo é de “desvelar a configuração do professor em seu modo brincante na situação docente”. O trabalho visa contribuir para que compreendamos os modos de ser mais integrados com a prática docente e desvelar os modos brincantes dos professores.

Solicitamos sua participação e colaboração para responder à nossa pesquisa e fazer sua autobiografia narrativa. Pedimos sua permissão para observar suas aulas e captar registros imagéticos (fotografia e filmagem), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e/ou educação, assim como para publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos sujeitos e da instituição serão mantidos em sigilo. Informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde e para a vida social e educacional do aluno.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, portanto, o(a) Sr. (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolva, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu

consentimento para os pesquisadores acompanharem minhas aulas pelo período de um bimestre. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa

Contato com o(a) pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a

pesquisadora Profa. Samara Queiroz do Nascimento Florêncio.

Endereço (Setor de Estudo): Departamento de Educação Física\CCS\UFPB.

Telefone: (83) 98826-0924

E-mail: samara.qnf@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE G
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO(A)
RESPONSÁVEL

Prezado(a) Professor(a),

A pesquisa aqui proposta é sobre “os modos de ser do professor” e está sendo desenvolvida por Samara Queiroz do Nascimento Florêncio, discente do Curso de Doutorado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, matrícula: 20171023117, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva.

O objetivo do estudo é de “desvelar a configuração do professor em seu modo brincante na situação docente”. Nossa intenção é de contribuir para que compreendamos os modos de ser mais integrados com a prática docente e desvelar modos brincantes dos professores.

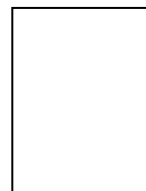
Solicitamos a participação do menor _____ para colaborar com nossa pesquisa. Informamos que a rotina de aula do aluno não será alterada e a participação dele se dará em uma roda de diálogo com a pesquisadora e com a presença do professor. Solicitamos, também, a permissão para que a pesquisadora observe as aulas para captar registros imagéticos (fotografia e filmagem) durante o período de um bimestre.

Pedimos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados do estudo em eventos da área de Saúde e/ou de Educação e para publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes e as imagens dos sujeitos serão mantidos em sigilo. Informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde e a vida social e educacional do aluno.

Esclarecemos que a autorização e a participação do aluno no estudo são voluntárias, portanto, o(a) Sr.(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não autorizar a participação do menor no estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua

disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o consentimento para os pesquisadores acompanharem as aulas da turma cujo menor citado está inserido. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.



Assinatura do responsável

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o estudo, favor ligar para a Pesquisadora, a Profa. Samara Queiroz do Nascimento Florêncio.

Endereço (Setor de Estudo): Departamento de Educação Física\CCS\UFPB.

Telefone: (83) 98826-0924

E-mail: samara.qnf@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

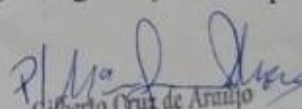
João Pessoa, 21 de Maio de 2019.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando Samara Queiroz Nascimento Florêncio aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pela Universidade Federal da Paraíba a realizar uma pesquisa intitulada “Configuração Brincante um Olhar Ontológico Sobre o Professor de Educação Física e o Bem-Estar.”.

O Projeto é orientado pela Profª. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.


Gilberto Cruz de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3

Atenciosamente,



ANEXO II

APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Configurações brincantes: Um olhar sobre o professor de Educação Física e o Bem-estar

Pesquisador: Samara Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17348819.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciência da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.531.821

Apresentação do Projeto:

O trabalho esta bem estruturado.

CONFIGURAÇÃO BRINCANTE: UM OLHAR ONTOLÓGICO SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo esta esclarecedor.

Analisar as relações estabelecidas entre os modos brincantes do professor e o bem-estar nas situações docentes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos de acordo com o pesquisador

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa Esta bem estruturada e segue as exigencias do comite.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendencias.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.531.821

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1377360.pdf	06/08/2019 14:57:12		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartaResposta.doc	06/08/2019 14:55:07	Samara Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalterado.doc	06/08/2019 14:53:23	Samara Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_Comitedeetica.pdf	18/06/2019 15:41:27	Samara Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor_responsavel.pdf	18/06/2019 15:40:52	Samara Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartadeanuenciasedec.pdf	18/06/2019 14:28:42	Samara Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_samara.pdf	18/06/2019 14:26:36	Samara Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br