

RAFAEL MARTINELLI

**“CARTAS NA MANGA”: O CIRCO COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
INFANTIL**

**Porto Alegre
2016**

RAFAEL MARTINELLI

CARTAS NA MANGA: O CIRCO COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

**Porto Alegre
2016**

RESUMO

Esse estudo narrativo e autobiográfico aprofunda as aprendizagens construídas ao longo do Estágio de Docência em Educação Física na Educação Infantil. O trabalho foi realizado em uma escola pública de Porto Alegre durante o segundo semestre de 2015 com uma turma de Jardim A que comportava crianças entre quatro e cinco anos de idade. A temática escolhida para ser trabalhada nas aulas de Educação Física foi o Circo, devido a sua abrangência de possibilidade de práticas corporais e da sua aceitação por crianças dessa faixa etária. Nesse relato reflexivo, encontro elementos pedagógicos que foram relevantes a minha prática e os relaciono com as teorias de ensino para essa faixa etária. O trabalho também descreve a rotina escolar e como ela tem influência nas aulas de educação física. O ensino das práticas circenses é descrito não como uma opção pedagógica aonde o aprendizado é focado na técnica em si. No lugar disso, as crianças são estimuladas a vivenciarem e se sentirem parte do universo circense. Dessa maneira coloco também a maneira lúdica como abordei o tema e a influência que o conteúdo teve sobre a minha formação como professor. Por fim, nas conclusões reflito sobre como o Circo teve uma boa aceitação da turma e se mostrou uma excelente estratégia pedagógica para as aulas de Educação Física Infantil nessa experiência. Ele também contribuiu de maneira significativa para a que eu explorasse estratégias pedagógicas que complementassem a minha formação.

Palavras chaves: Educação Física. Educação Infantil. Práticas circenses.

ABSTRACT

The final paper is a report from my own experience in the obligatory discipline of lecturing in Child Education. The work took place in a public school in Porto Alegre during the second semester of 2015 with a class of preschoolers aging between 4 and 5 years old. The chosen theme of the Physical Education classes was the circus, due to its range of possibilities of corporal activities and due to its acceptance by the children. In this reflective analysis, I found elements of teaching methodology that were essential to my activity and related them with teaching theories for children of such age. The paper also describes my scholar routine and how it influences on Physical Education classes. The circus activities are not described as a pedagogical option itself for the acquisition of technical movements. Instead, the students are stimulated to experience and to feel part of the circus universe. In this manner I also describe the playful way of which I approached the theme and how it had influence over my formation as a teacher. At last, I reflect in my conclusions about how the circus had a good acceptance in class and ended up becoming a great pedagogical strategy for Physical Education classes for children in this experience. It also had a significant role in my out coming as a teacher.

Keywords: Physical Education. Child Education. Circus Activities.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos professores que marcaram minha trajetória escolar e acadêmica. Sem eles eu certamente não teria chegado ao lugar que estou hoje. Além disso, sem os bons exemplos que tive, certamente não teria desenvolvido gosto pela área pedagógica.

Dedico este trabalho aos meus familiares, que me apoiaram todos esses anos que passaram. Um agradecimento especial para minha falecida avó Lony Yolanda Borgmann. Sua paixão por crianças e sua história como professora primária, em um tempo em que mulheres eram desestimuladas a trabalhar fora de seus lares, foi sempre muito inspiradora.

Agradeço à minha esposa, Mélanie por estar ao meu lado durante esses últimos anos da minha graduação e mostrar amor, apoio e companheirismo em todos os momentos, bons e não tão bons, que tivemos (e que certamente ainda teremos).

Por fim, não posso deixar de incluir meus amigos Carlo Goidanich (e família), João Marco, César Kricher, Fábio Malmann, Guilherme Michel, Rodrigo Narvaes, Ridan Albuquerque (e família), Gabriel Dias Martins, Paola Vasconcellos, Ariel Gitz e meus colegas da barra “espartana”. Esses anos de graduação teriam sido muito mais difíceis e incompletos sem vocês.

Lista de abreviaturas

EEIAG	Escola de Ensino Infantil Alberto Barroso
EF	Educação Física
EI	Ensino Infantil
ESEFID	Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	9
1.2 OBJETIVOS	10
1.2.1 Objetivo geral	10
1.2.2 Objetivos específicos	10
2 REVISAO DE LITERATURA	11
2.1 OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL	12
2.3 O CIRCO	14
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	18
4 O PERCURSO DO ESTÁGIO	20
4.1 ORIENTAÇÕES E PREOCUPAÇÕES INICIAIS	20
4.2 ACORDOS E ROTINA	23
4.3 O DIÁRIO DE CAMPO	25
4.4 OS ESPAÇOS DA ESCOLA E SUAS POSSIBILIDADES	25
4.5 AS AULAS	27
4.6 O ENSAIO FINAL	28
5 AS APRENDIZAGENS DERIVADAS DA DOCÊNCIA	29
5.1 EU PROFESSOR	29
5.2 O UNIVERSO CIRCENSE	37
5.3 A TRANSGRESSÃO NA ESCOLA	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

A minha trajetória até o momento desse trabalho não foi muito linear nem muito clara. Sempre fui atraído pela educação física desde as séries iniciais, quando era estudante do Ensino Fundamental. Fui uma criança muito ativa e sempre estimulada para fazer atividades físicas. Dentro da educação física eu era um aluno com altas habilidades, que consegui me encaixar facilmente em qualquer jogo ou atividade que os professores apresentavam. Tive a minha primeira participação competitiva em um evento de triatlão infantil aos sete anos de idade. A minha trajetória na educação física seguiu até o ponto em que entrei no esporte competitivo fazendo parte da equipe de vôlei do meu colégio e do clube Grêmio Náutico União simultaneamente aos 12 anos de idade. Tive contato com diversos atletas de outras atividades esportivas dentro do clube e adquiri uma experiência empírica na área de treinamento físico durante os cinco anos no qual fiz parte da equipe de vôlei.

Um pouco antes de me formar no Colégio Farroupilha (no qual consegui uma bolsa parcial devido ao envolvimento esportivo) acabei me envolvendo com o rugby através de um amigo que me convidou a fazer parte do Charrua Rugby Clube¹, o qual ainda mantenho participações esporádicas quando o cronograma da faculdade me permite.

Após entrar na faculdade de Educação Física, cansei-me de apenas práticas de alto rendimento e passei a buscar outras atividades físicas mais focadas no lazer, na aquisição de novos repertórios motores para minha formação e no meu próprio bem estar. Durante a graduação integrei a equipe de atletismo, participei do grupo de danças folclóricas TCHE², voltei a praticar esportes de aventura e conheci o circo. Esse último me fascinou por diversos motivos: 1) ele possuía as mais diversas modalidades de práticas físicas, desde ginástica até interpretação de personagem, 2) apresentava uma face como a de rendimento esportivo assim como uma face artística, 3) podia ser uma fonte de renda ocasionalmente, 4) os mais diversos tipos de pessoas podiam praticá-lo e 5) a meu ver, ele era sempre encarado com alegria e ludicidade. Meu desejo de me aprofundar nesse conteúdo aumentou, porém, de

¹ O primeiro clube de rugby do Rio Grande do Sul, fundado em 2001 e situado na cidade de Porto Alegre.

² Grupo de danças tradicionais gaúchas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem a finalidade de proporcionar a vivência da dança tradicional gaúcha, ressaltando origens resgatando sua utilização como instrumento de educação e sua importância cultural. Seu nome origina-se de uma sigla que significa Tradição Cultura e HÉrança.

acordo com Miranda e Ayoub (2016), a universidade debate raramente essa temática.

No desenrolar do curso foi-se discutindo as normas escolares assim como o seu currículo e as suas diretrizes. Preparávamos para a chegada dos estágios obrigatórios. Devido aos constantes questionamentos sobre as práticas a serem abordadas na escola e a maneira como elas deveriam ser abordadas, tive dificuldades de escolher um tema. Meu repertório era vasto em demasia para um período curto de aulas e escolher uma linha coerente de ensino ao longo de um semestre era um desafio grande para mim. Até que em certo ponto, lendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, me deparei com a seguinte norma:

Art. 2º. A educação física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que propiciem ou venham a propiciar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Ao ver as possibilidades que tinha “na manga” não pude deixar de fazer uma relação dos conteúdos exigidos com aquilo que eu conhecia da temática circense. Vendo que ele preenchia quase todos os requisitos passei a me perguntar: O circo poderia ser uma boa ferramenta para o ensino de educação física na escola? O circo sozinho pode promover ao formando os aprendizados previstos nas Diretrizes Curriculares?

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Frente ao apresentado o problema de pesquisa se constitui na seguinte questão: Como que se viabiliza o ensino das práticas circenses na escola na EI e como que seus componentes transversais podem ser integrados nas aulas de EF?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Compreender as aprendizagens advindas do ensino das práticas circenses na escola, no âmbito do Estágio de Docência em Educação Física na Educação Infantil.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar as contribuições do circo no percurso de formação de um professor de EF atuando no Estágio de Docência na EI;
- Compreender os limites e as potencialidades do circo como componente da EF escolar;
- Analisar a transgressão como possibilidade de trabalho com os temas transversais do circo nas aulas de EF na EI.

2 REVISAO DE LITERATURA

2.1 OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio docente obrigatório confere ao formando em licenciatura uma consolidação em sua formação. Pimenta (1995), através de uma análise teórico-histórica, aponta que o estágio sempre esteve presente nos cursos, embora com denominações diferentes. Ele permite que os futuros profissionais vivenciem os problemas concretos colocados pelo cotidiano escolar, onde se geram novas possibilidades de intervenção pedagógica.

Não muito tempo atrás, a prática do estágio obrigatório no Brasil consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes. Esses modelos, porém, aplicavam-se apenas àquelas crianças que já possuíam os pré-requisitos necessários para o aprendizado dos conteúdos abordados. Dessa maneira, culpabilizava-se a criança que não aprendia por seu próprio fracasso (PIMENTA, 1995). Em contrapartida, a autora coloca que a própria educação tem como objetivo a humanização dos homens e fazê-los participantes dos frutos da civilização. Tal prática não se mostra condizente com a ideia de educação trazida pelo autor.

O que diferencia esta etapa prática da teórica na formação do graduando são as propostas trazidas pela própria natureza das atividades acadêmicas. Há uma diferença significativa entre as duas atmosferas de conhecimento. Pimenta (1995) atribui à atividade teórica uma dimensão de conhecimento e de intencionalidade, enquanto que à dimensão de intervenção e transformação é atribuída a atividade prática. Ambas conferem o sentido de atividade teórico-prática à atividade docente. A teoria, porém, torna-se desnecessária quando não confere ao graduando ferramentas para o enfrentamento da problemática proposta pela realidade escolar. Embora separadas na graduação, esses dois elementos são vistos atualmente como indissociáveis, não havendo fronteiras entre a teoria e a prática.

Günther (1986) coloca que um dos aspectos de relevância na formação permanente de professores é a construção de sujeitos críticos e reflexivos em relação ao ensino e à realidade em que eles estão inseridos. Ao encontro a essa ideia, Gasparin (1998) afirma que o processo da profissionalização de um professor exige um envolvimento em situações problematizadoras da prática. Essas ações visam qualificar a ação pedagógica e resgatar a cidadania. Vieira (2006) coloca que

para uma melhor orientação e intervenção do estagiário, o professor supervisor deve possuir conhecimento da realidade da escola onde os estágios são realizados, além das técnicas de ensino. Essas intervenções devem encaminhar o estagiário a soluções eficientes quando há falhas na atuação do acadêmico.

O estágio obrigatório conta com a figura de um professor supervisor, além do próprio professor estagiário. Com isso, estimula-se a reflexão do aluno-mestre sobre a teoria e prática, principalmente da experiência vivenciada no estágio (CARVALHO, 1985). Esta prática possibilita o intercâmbio entre a universidade e as escolas em suas diferentes etapas, trazendo discussões para a sala de aula e materializando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso (VIEIRA, 2006).

A atividade de estágio, portanto, visa unir os conteúdos teóricos das disciplinas com a atividade prática docente orientada através do enfrentamento de situações da realidade da prática docente. Dessa forma o graduando constrói sua prática pedagógica e prepara-se para o início de sua jornada como docente.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL

A EI, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.2. da LDB 9394/96). Apesar de significância dada à categoria infantil o quadro geral das escolas infantis não se mostram positivos. Autores colocam que, apesar de presente em discurso, essa valorização da criança como categoria social não encontra espaço no cotidiano infantil. (Kishimoto, 2001 *apud*. Becchi & Julia, 1998). Outros autores como Kishimoto (2001) apontam as estruturas escolares como insuficientes para a demanda de alunos. Tais fatores contribuem para um trabalho debilitado para o desenvolvimento dos alunos de zero a seis anos.

O quadro da escola infantil é colocado por diversos autores como conflitante desde a sua origem. A EI surge inicialmente como uma forma de assistência àqueles pais que não dispõem de tempo para o cuidado dos filhos abaixo da idade escolar. Dessa forma As creches, destinadas a crianças de zero a três anos ou até seis anos, reproduzem, em sua grande maioria, a perspectiva assistencialista, de maternagem (Kishimoto, 2001 *apud*. Rayna & Brougère, 2000). Chamadas também

de cuidadoras, as professoras da EI iniciam a atuação nas escolas sem a necessidade de nenhuma formação.

No momento em que a EI passa a integrar a educação básica, visa-se educar, e não mais somente assistir, a criança de idade pré-escolar. A LDB determina a transferência das creches para o âmbito educacional e exige a formação em nível superior de todos os profissionais. (KISHIMOTO 2001). Essa medida, colocada em prática de maneira abrupta, acaba por agravar um conflito entre as classes de professores. Desde antes dessa medida ocorre uma hierarquização nas categorias de professores. Campos (1999) aponta que tal hierarquização ocorre tanto na forma curricular, ou seja, entre professores sem formação, com formação em 2º grau e os também chamados especialistas, de formação superior, quanto no nível de ensino, entre professores de séries iniciais e finais do ensino fundamental, por exemplo.

Visando preparar para o ensino fundamental (AYOUB 2001), a EI muitas vezes acaba por não reconhecer a individualidade da fase que se encontra a criança, e passa a reproduzir modelos hegemônicos de ensino. De acordo com Kishimoto (2001), não basta transferir creches para o âmbito da educação. Outros aspectos precisam ser considerados: concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação. Quanto à origem desses problemas, Bronfrenbrenner (1996) coloca que muitos privilegiam o educar e o cuidar apenas na dimensão pedagógica. Ele sugere que seria necessário concebê-lo em perspectiva mais ampla, em vários níveis que se relacionam. Porém, como no ensino fundamental, há filas para entrar, carteiras alinhadas, nucas atrás de nucas, mesinhas de quatro a seis lugares, onde apenas a proximidade física une as crianças. Não há cooperação, expressão de necessidades individuais e coletivas. Prevalecem atividades iguais para todas as crianças, contrariando as propostas de autonomia, expressão e identidade infantis. (KISHIMOTO 2001)

Para fugir dos modelos de ensino do ensino fundamental e apropriar-se de uma cultura genuinamente infantil nas aulas Barbosa (2000) afirma que é necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço, que evitem a rotinização, que contemplem momentos individuais, em grupo, que valorizem ora a ação livre e deliberada da criança, ora a orientação do profissional, que incluam espaços internos e externos, o contato com múltiplos personagens da instituição, da família e da comunidade. De acordo com isso, Kishimoto (2001) reforça que “o trabalho com a

família e a comunidade não pode ser ocasional, mas complementar do pedagógico para desenvolver a criança integralmente”.

Ayoub (2001) cita Sayão (1999, p.226), afirmando que, no caso da pré-escola no Brasil, a idéia de EF e de outras disciplinarizações surge, num primeiro momento, muito mais no setor privado do que no público, com a proliferação de “escolinhas infantis” nas décadas de 1970 e 1980. Porém, em um quadro geral, ela também afirma que as discussões em torno da EF na EI vêm se intensificando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A valorização da EF na EI ganha forças no momento em que a ideia do movimento humano, segundo Valentini (2008), significa muito mais do que o simples deslocamento do corpo no espaço e no tempo. Ele exerce um papel de fundamental importância para o desenvolvimento. Através dele, o ser humano se comunica, expressa suas emoções e a sua criatividade, interage com o meio físico e social e aprende sobre si mesmo e sobre os outros. Tal colocação sugere que a EF é componente indispensável na EI.

Estudos apontam que os profissionais, não específicos, são em grande maioria desqualificados para trabalhar no âmbito do movimento humano na EI. Além desse fator, o tempo de brincadeiras em hora livre ou os hábitos de vida dos alunos não são suficientes para levá-los ao desenvolvimento completo de certas capacidades motoras (VALENTINI 2008). Isso demonstra a preocupação excessiva da escola com os conteúdos ditos intelectuais, reforçando a ideia de hierarquia que se reflete na valorização do professor. Dessa forma, desvaloriza-se a importância da participação do próprio corpo no desenvolvimento, não só físico, mas intelectual, social e afetivo.

2.3 O CIRCO

O Circo tem suas raízes nas mais diversas manifestações corporais da antiguidade. Demonstrações de força e habilidades eram comuns em rituais de comemoração ou na escolha de um campeão em diferentes povos da Europa, Ásia e África. Uma forma de evento organizado que se aproximava do circo atual, contendo demonstrações de proezas e visando o lucro com grandes públicos, começa a ser amplamente difundido na cultura ocidental pela primeira vez com os, chamados atualmente, “Circus Máximus” através dos romanos até o período de 54 e 68 b.c. (COELHO e MINATEL, 2011). A partir desse período, essas manifestações

foram perdendo seu espaço à medida que esses eventos foram abrindo espaço para a barbárie, ocupando os números de proeza e maestria do corpo humano com números de lutas e batalhas até a morte e execução de prisioneiros e escravos.

O circo atual teve seu início em 1768 quando o ex-oficial da cavalaria inglesa, Philip Astley, passa a utilizar um estabelecimento com pista circular e arquibancadas nas laterais, semelhantes ao picadeiro de hoje em dia, para demonstrações de destreza com cavalos. Naquele momento, as apresentações adquirem um caráter aristocrata, pois a lida com cavalo era característica da nobreza. A estética artística também se adequava ao público, com fardas militares bem organizadas e seus eventos acompanhados por rufadas de caixa, característica de militares da época. Posteriormente, devido à diminuição no interesse pelas apresentações, passam a serem contratados artistas conhecidos como saltimbancos, famosos por apresentarem-se nas ruas, para acrescentar uma novidade às apresentações e revitalizar o espetáculo. Em 1782, Astley inaugurou um espaço fixo para suas apresentações, acrescentando uma cobertura à estrutura dos eventos. No mesmo ano, seu ex-artista Charles Hughes cria uma companhia rival: o Royal Circus. Foi a primeira vez que o termo foi empregado para reunir uma pluralidade de artistas e números inovadores em um único espetáculo.

A partir da fusão dos artistas saltimbancos com os cavaleiros militares, que haviam se tornado artistas equestres, esses grupos de profissionais passaram a viajar para os diferentes cantos do mundo. A chegada dos artistas circenses na América se deu principalmente no final do século XVIII e durante todo o século XIX. Esses grupos passaram por diversos países se apresentando. Posteriormente, esses grupos passaram a viver como nômades em apenas um país definido. Devido a esses estabelecimentos, criaram-se vertentes do circo que se adequavam ao espaço em que eles eram inseridos. O circo passa então a adquirir novas formas de circo dotadas de uma estética própria, ainda que semelhante ao circo de Astley, como o Circo Americano e o Circo Brasileiro, também chamado de “circo de cavaleiros”.

No início do século XIX, foram encontrados registros dos primeiros circos organizados como modelo de empresa no Brasil. Devido ao caráter nômade que possuíam, é conhecido que esses grupos adotaram estruturas familiares em sua composição. De acordo com Erminia Silva (2006), essa organização familiar, que

sustenta uma base na organização do trabalho, associada com a origem das pessoas envolvidas, é que define o circo como tradicional.

O circo tradicional, quanto ao que se refere à Educação Física, era caracterizado por ter sua aprendizagem passada através de familiares, dos donos ou até dos meios de comunicação em massa, não havendo um método unificado para a transmissão de conhecimento. Portanto era conhecido como não científico. O fato de não ser considerado científico numa época em que a ortopedia encontrava meios de higienizar e disciplinar o corpo humano para o seu aproveitamento utilitário fazia com que crescessem lendas (geralmente negativas, apontando como práticas desumanizadas) sobre os métodos circenses de treinamento e aprendizagem. As práticas passaram, então, a ser consideradas maléficas à saúde e tratadas como a bestialização do ser humano.

Com relação ao fomento de políticas culturais brasileiras no período de 1970, Gilmar Rocha (2010) cita Ortiz (1985) afirmando que nesse período surgem políticas culturais como forma de desenvolvimento social. Ele também afirma que essas políticas não impediram que a cultura fosse utilizada como estratégias políticas do Estado a fim de receber apoio de setores intermediários da sociedade. A produção cultural passa então a ser relacionada diretamente com o desenvolvimento econômico do país através de instituições do campo das artes e comunicações, sofrendo influências ideológicas dessas instituições governamentais. Somente depois de 1980 a cultura se desassocia do desenvolvimento econômico e volta a possuir sua autonomia. É dito que nesse quadro de mudanças na política cultural que surge o “novo circo”.

A história do circo é marcada de constantes mudanças causadas ora pela busca de um novo público, ora pelo encontro de culturas entre seus integrantes e o novo local em que se estabeleciam (ROCHA 2010). Isso conferiu ao circo uma enorme plasticidade estética. Abrangendo não só atos de proezas físicas e corporais, o circo se apropriou de conteúdos como música, dança, artes cênicas e artes plásticas. Dessa forma, ele passa a significar muito mais do que apenas um segmento da cultura corporal de movimento e passa a compor uma cultura por si só.

Dialogando com a EF, o circo possibilita o professor trabalhar um vasto repertório motor que pode ser utilizado para estimular e desenvolver alunos da EI. Porém, juntamente a suas práticas corporais, o circo carrega consigo uma bagagem de conhecimentos adicionais, tratados neste trabalho como temas transversais. Com

isso, o circo é visto como um conteúdo que contemplaria uma proposta de EF que visa romper com as subdivisões colocadas por KISHIMOTO (2001) em biológico, social, emocional e cognitivo que ela sofreu no processo de composição do seu campo disciplinar. Dessa forma os elementos corporais da atividade circense se apresentam como uma das propostas de inovação das atividades escolares, estabelecendo um elo entre as disciplinas do currículo. Junto a isso, é possível unir outras formas de saberes na mesma temática, sem que as disciplinas sejam tidas como separadas e/ou fragmentadas, como coloca SAMBUGARI (2008). Porém, é evidente que as maneiras trabalhá-lo juntamente com a EF ainda dependem da sensibilidade de cada professor.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Essa investigação segue uma linha metodológica baseada na pesquisa narrativa e autobiográfica. A pesquisa autobiográfica no âmbito da formação de professores tem como objetivo, se voltar à maneira como o docente vivencia o processo de formação da sua docência. Dentro do que abrange essa investigação qualitativa procura-se identificar, na trajetória dos professores, questões como as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (PASSEGGI *et. al.* 2011). A investigação narrativa, por sua vez, surge do pressuposto que o ser humano é, por natureza, um ser narrativo, um animal que conta histórias que, em larga escala, provém de um mundo social e cultural (PÉREZ-SAMANIEGO *et. al.* 2011 apud. SARBIN 1986). Dessa forma, este trabalho consiste de reflexões sobre uma narrativa da minha própria prática docente.

Inicialmente tive dúvidas quanto à maneira como qual lidar com o este trabalho. Os trabalhos acadêmicos aos quais tinha maior contato na universidade eram voltados a um modelo hegemônico de pesquisa. Ao mesmo tempo, não considerava que as minhas práticas se encaixavam nesses modelos, devido à maneira como eu lidava com elas. De certa forma sempre tendi a um modelo mais reflexivo de prática e de pesquisa, embora não compreendesse a maneira com a qual ela poderia se encaixar. Ao encontro ao tipo de prática que eu me identifiquei mais, Pérez-Samaniego (2011) e seus colaboradores, afirmam que a investigação narrativa é um fenômeno que teve maior repercussão na área da EF e esportiva. Dessa maneira optei por estes dois modelos, citados anteriormente, para conduzir este trabalho, que tem como objetivo descrever e refletir sobre a prática do estágio obrigatório curricular na EI, na qual eu abordei o circo como conteúdo da EF.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa autobiográfica tem como foco valorizar as experiências pessoais do professor. Dessa forma, torna-se possível pesquisar sobre a prática docente. Este estudo ocorreu em uma Escola Filantrópica de EI na cidade de Porto Alegre. A atuação na escola fez parte da disciplina de Estágio de Docência de EF na EI (EFI04053) da ESEFID/UFRGS e foi cursada no segundo semestre de 2015. Os procedimentos éticos adotados nessa narrativa

tiveram como objetivo proteger a integralidade das pessoas narradas, portanto tanto o nome da instituição quanto os nomes das pessoas citadas foram alterados a fim de não haver um reconhecimento.

Este trabalho foi realizado no semestre seguinte à conclusão do estágio de docência na EI. Seu objeto de estudo, o circo, foi contemplado como tema principal neste trabalho, assim como na minha prática pedagógica. Em um primeiro momento foi feita a releitura dos diários de campo para a seleção das cenas/problemas de destaque. Em seguida foi feita uma reflexão sobre esses episódios selecionados e sobre o meu processo de formação durante o período de estágio. Então, foram descritas as estruturas do estágio como rotinas, acordos, supervisão e relato da experiência. Por fim, foi feito um aprofundamento e uma sistematização das aprendizagens oriundas do estágio.

4 O PERCURSO DO ESTÁGIO

4.1 ORIENTAÇÕES E PREOCUPAÇÕES INICIAIS

O componente curricular obrigatório de estágio na EI teve seu início em sala de aula, recapitulando alguns princípios básicos das teorias e metodologias de ensino nesse contexto. Fomos introduzidos aos colegas que participariam nessa disciplina e construímos algumas ferramentas que nos auxiliariam. A primeira tarefa que nos foi dada pela professora foi a realização de um texto em forma de carta, designada ao primeiro ou primeiros professores de EF que cada um teve na sua infância. Nesse exercício de memória, evocamos nossas lembranças das primeiras aulas de EF que tivemos. Lembrei-me de como sentia prazer nas atividades, desde as mais simples até as mais complexas e como percebia que meus colegas daquela época também o sentiam. De certo modo, lembrar essa época me colocou em um estado de maior proximidade com o universo infantil novamente. Passei então a refletir com mais clareza sobre o universo da EI e as ideias para a temática de um estágio começaram a surgir.

No período de preparação ainda fomos orientados sobre a importância da elaboração de um plano de aula e um plano de ensino consistente. O segundo item era uma novidade para mim. Já tínhamos feito exercícios construindo planos de aula em outros momentos da faculdade, porém estruturar um período de três meses de atuação era novidade e para que pudesse realizá-lo deveríamos escolher uma linha de atuação. Nessa etapa, ainda tinha dúvidas quanto a qual conteúdo pretendia levar à escola, porém comecei a cogitar a possibilidade de trabalhar pedagogicamente o circo, devido a minha própria experiência com a temática.

Antes da observação, fomos alertados da necessidade de um diário de campo para relatar as nossas aulas. O Diário de Campo consiste em um caderno em que cada estagiário registra a experiência vivenciada no processo de estágio. Trata de anotações e sistematizações das atividades planejadas para as aulas de Educação Física e as realizadas, ou seja, procurando escrever e, a partir disso, refletir sobre sua prática pedagógica. É compreendido como um documento no qual o estagiário registra em detalhes suas ações, os desafios enfrentados durante a prática, as tomadas de decisões e, ainda, uma espécie de “amigo crítico”, um interlocutor que o escuta em silêncio (MOLINA NETO, FRIZZO; SILVA, 2013).

A segunda etapa introdutória deu-se na escola. Para esse estágio, fomos designados à Escola de Ensino Infantil Alberto Barroso, situada em Porto Alegre, RS. Nossa atuação na escola ocorreu devido a uma situação política daquele momento. Nos estágios anteriores, escolas estaduais comportavam as turmas de estágio obrigatório da UFRGS. Devido à greve que ocorreu nesse semestre a professora teve que buscar alguma alternativa para o andamento da disciplina. Esse quadro que nos foi apresentado mostrou a fragilidade desse setor e teve influência na maneira como eu passei a ver a licenciatura. Por um lado tinha a paixão por dar aulas e lidar com os alunos, mas por outro, não tinha nenhum aporte para realizar essa função tão importante na sociedade. Apesar dessa situação, a troca de escola para a realização do estágio trouxe alguns benefícios. Por certo tempo, a coordenadora da EEIAG buscava estagiários voluntários da área da EF para trabalhar com eles e, em todas às vezes, eles não obtiveram sucesso. Portanto, essa foi a primeira vez que os alunos da escola tiveram experiência com aulas específicas de EF. Em relação ao seu histórico, a instituição surgiu com cunho filantrópico e foi formada inicialmente para aportar alunos filhos de funcionários que atuavam no local devido à falta de creches municipais nas localidades de origem dessas pessoas. Com o tempo, a escola foi sendo procurada por moradores da região também. Por esse motivo, a escola atua hoje com um público infantil heterogêneo.

Nesse momento já demos início à escrita do diário de campo, ainda que não ministráramos nenhuma aula, para refletir sobre as instalações da escola, sua metodologia, sua rotina e seus funcionários. Essa coleta de informações serviria como um embasamento para aproximar as ideias que tínhamos para nossas aulas com a realidade que a escola oferecia. Ao conhecer os espaços e os materiais da escola, senti-me mais seguro para consolidar a ideia que tinha de trabalhar com o circo, pois a escola oferecia muitas salas de amplo espaço e muitos e diversificados materiais para as práticas de atividades físicas e brincadeiras. A minha compreensão da educação infantil era de que os alunos mais velhos teriam uma maior capacidade cognitiva e motora, podendo compreender melhor as atividades e o universo circense, o que por sua vez me permitiria construir aulas mais elaboradas. Por isso, pedi para a professora, na escolha de turmas, que eu ficasse com as etapas finais do EI (alguma Tuma de Jardim) para oferecer essa temática de maneira mais complexa.

Os primeiros dias de visita à escola também serviram para conhecer melhor o grupo de estagiários que ali atuariam. Trabalharíamos com duas funções: uma delas ministrando uma turma própria e a outra auxiliando algum colega com a turma dele ou dela. Na primeira função deveríamos observar a turma designada, elaborar um plano de aula específico para ela, elaborar os planos de aula e ministrar as aulas. Na função de apoio, deveríamos apenas auxiliar algum colega organizando os materiais e auxiliando os alunos nas atividades quando solicitado. No momento em que fomos designados para as turmas as quais ministrariamos as aulas também estabelecemos as turmas nas quais atuaríamos como apoio. Nesse momento um colega questionou essa estrutura do estágio, pois, caso seguissemos com uma única turma para apoiar, não teríamos experiência para lidar com crianças das diferentes idades presentes no EI. A professora concordou com a opinião do colega e decidiu então complementar a estrutura do apoio no estágio, dividindo essa função em três períodos. Cada período duraria cerca de um mês. Após um período, trocaríamos o colega que auxiliaríamos, podendo, dessa maneira, vivenciar aulas de crianças com diferentes idades.

O plano de ensino teve a função de estruturar o período letivo no qual atuaríamos (um semestre letivo), servindo de referência para os planos de aula ao longo do semestre. Ficamos encarregados de elaborar o plano de ensino após a observação da turma, para que pudéssemos fazê-lo adequando-o às necessidades e às especificidades dos alunos e da turma. Os planos de aula, por sua vez, deveriam ser elaborados com no mínimo uma semana de antecedência, devendo ser entregue na sexta-feira da semana anterior a das aulas. Esse procedimento deveria ser cumprido para que a professora pudesse orientar as atividades elaboradas ou então sugerir alternativas às atividades que não eram adequadas ou não condiziam com o plano de ensino.

Por final, deveríamos embasar nossos planos e nossas práticas com elementos da literatura. Utilizaríamos um referencial teórico para elaborar as atividades e para adequar a nossa estratégia de ensino. Isso gerou certa divergência com alguns estagiários inicialmente, porque essa prática não era usual entre o grupo, porém se mostrou muito importante e complementou de maneira significativa a compreensão de nosso estágio.

4.2 ACORDOS E ROTINAS

Relato nesta seção sobre a organização dos estagiários, professoras e da rotina das minhas aulas e diários. Repito que éramos organizados em duplas para a aula de cada turma. Um estagiário seria responsável por planejar e ministrar as aulas enquanto o outro serviria de apoio, mediando pequenos conflitos e auxiliando na organização e logística dos alunos. Cada estagiário deveria desempenhar ambas as funções, porém em turmas diferentes. A função principal era intransferível, ou seja, a turma designada a ministrar seria a mesma do início ao final do estágio. A função de apoio, por sua vez, foi manejada para que todos pudessem atuar em turmas de diferentes idades e compreender os diferentes estágios de desenvolvimento e suas possibilidades de aula. Nessa função, cada estagiário trocou duas vezes de turma, atuando como apoio em três turmas diferentes durante todo o período de estágio.

A rotina das professoras foi decisiva para o planejamento de aulas. Cada turma possuía suas rotinas de acordo com suas idades e as aulas deveriam ser elaboradas respeitando os espaços que essas rotinas ocupavam e permitiam ser utilizados. A rotina também tinha influência na disposição dos alunos: algumas turmas tinham aula logo após o café da manhã, outras logo antes da hora do sono e outras antes do almoço. Reconhecer esses elementos nos auxiliou na melhora do planejamento das aulas, e, ainda, contribuiu na compreensão dos alunos em suas individualidades. Destaco que, em nossa rotina semanal na escola, chegávamos às 8h e tínhamos até às 8h30min para fazermos os últimos preparativos para as aulas planejadas, ou, do mesmo modo, trabalhar na escritura do Diário de Campo.

Nesse tempo, trocávamos ideias e sugestões sobre as aulas planejadas, conversávamos sobre algum desafio vivido na aula anterior e nos organizávamos para as aulas futuras. Aproveitávamos esse tempo, também, para passar orientações sobre as atividades das aulas do dia às nossas respectivas duplas, facilitando a interação com os alunos na aula. Algumas duplas tiveram sucesso imediato na relação professor/apoio, outras necessitaram de maior tempo até encontrarem uma sincronia de trabalho.

As aulas ocorriam duas vezes por semana pela manhã. Uma na terça-feira e a outra na quinta-feira. O primeiro período iniciava as 8:30 e durava até as 9:20. O segundo período iniciava logo após, das 9:20 às 10:00. E, por último, o terceiro

período iniciava às 10:00 e acabava às 10:50. Utilizávamos o tempo restante para a conversa final entre os estagiários, a monitora e a professora sobre as aulas do dia. A rotina dos alunos, por sua vez, variava dependendo da faixa etária da turma. Os alunos do maternal tomavam o café da manhã por primeiro, durante nosso período de preparação (das 8h até as 8:30), enquanto os alunos do maternal faziam as suas canções e preces na sala de descanso, no último andar. As 8:30 os alunos do Maternal se deslocavam para a suas salas de aula enquanto os alunos do Jardim desciam para tomar o café da manhã. A hora e os espaços do sono também variavam entre as turmas. O Maternal subia para a sala reservada para o sono (a mesma da prece mencionada anteriormente) as 9:50, enquanto os alunos do Jardim A dormiam as 10 horas em suas salas.

A rotina variou pouco ao longo do semestre. Inicialmente, além de ministrar aulas e apoiar o(a) colega com a aula dele(a), ainda observávamos uma terceira aula quando tínhamos um período livre. Após um mês deixamos de fazer essa prática, pois estava entendido que já tínhamos tido um contato com os alunos e com os esquemas de aula suficientemente grande para elaborar as nossas aulas sem esse complemento. Os períodos de transição seguintes ocorreram nas trocas de apoio. Dependendo do colega ao qual éramos designados, alterávamos o período que fazíamos o apoio. Recapitulo que isso ocorreu duas vezes. Fora isso, não alteramos nenhum horário, pois além de ser algo trabalhoso, a escola mantinha uma rotina muito rígida afim de encaixar todas as suas funções.

Cabe destacar que a organização da professora Supervisora do estágio foi marcante. Por algumas vezes, os estagiários sentiam-se tentados a deixar a aula “à mercê do improviso”, ou de não especificar muito as atividades no Plano de Aula, que era enviado semanalmente à Supervisora. A rigorosidade na cobrança do planejamento e o diálogo para sondar como seria a aula do dia, fez com que todas as aulas fossem bem pensadas, de maneira a evitar qualquer imprevisto, improviso ou desconsideração das características e das necessidades da turma. Mesmo assim, é importante ressaltar que nem todas as aulas tiveram pleno sucesso, porém, devido ao planejamento, ficou mais claro identificar os pontos fortes e desafiadores de cada aula e refletir sobre as atividades, e, conseqüentemente, pensar em uma nova prática, na aula seguinte, para dar conta dos desafios enfrentados na docência.

4.3 O DIÁRIO DE CAMPO

Novamente, o diário de campo foi fundamental para que exercêssemos reflexões sobre a nossa prática. Ele consistia de um caderno aonde anotaríamos as nossas experiências após cada aula. Eu optei por um caderno de folhas grandes para poder escrever mais detalhadamente sobre a minha prática, enquanto meus colegas optaram pelo diário padrão (cadernos pequenos). De fato, a minha escrita se mostrou mais extensa que a maioria de meus colegas. Isso teve um impacto muito positivo na minha prática, pois conseguia lançar olhares mais profundos e críticos nas situações enfrentadas nas aulas. Por outro lado, a escrita prolongada, por muitas vezes, adiou a conclusão do diário, estendendo-se para os outros dias de prática. Dessa forma, em algumas ocasiões, tive que escrever mais de uma aula por vez.

O acompanhamento do diário de campo era feito semanalmente pela professora ou pela monitora. Eram avaliadas: 1) pontualidade na entrega do diário e 2) a escrita reflexiva em si. Após a verificação o diário nos era devolvido, com algumas sugestões e comentários sobre a escrita e, também, sobre algumas situações de aula. Assim como as próprias reflexões, os comentários escritos no diário pela professora tiveram suas contribuições para as aulas futuras. A constante motivação que era nos dada teve um impacto positivo na continuidade da elaboração de aulas bem planejadas.

4.4 OS ESPAÇOS DA ESCOLA E SUAS POSSIBILIDADES

O reconhecimento da escola foi uma etapa inicial de nossa prática. Como nenhuma turma de estágio da UFRGS (nem de outras instituições) havia tido contato com a escola anteriormente, não tínhamos nenhuma referência de experiências prévias para embasarmos nossa prática. Descobriríamos um ambiente novo para nós e, até então, inexplorado por professores de EF. Dessa maneira, em nossa primeira visita, aonde a coordenadora pedagógica nos falou sobre o histórico da escola, fomos apresentados aos espaços e aos materiais da escola.

A escola apresentava um prédio com estrutura vertical, acomodando as suas salas de aulas nos andares superiores: segundo e terceiro. No térreo, havia duas

quadras externas disponíveis para algumas práticas. Uma delas se situava no pátio frontal e apresentava brinquedos clássicos de praça como: gira-gira, balanços, casinha elevada com escorregador e gaiola de ferro. O pátio de trás apresentava também alguns brinquedos desses, porém era caracterizado por ter um espaço muito mais amplo, onde se poderiam realizar brincadeiras envolvendo corrida e utilizar materiais de grande porte.

Ainda na área externa, havia um pátio lateral, designado originalmente para a passagem de carros. Esse espaço acabou sendo utilizado para as aulas externas também devido a grande demanda de turmas em um mesmo horário. Esse espaço não era muito adequado para práticas muito dinâmicas, pois tinha um piso misto, irregular e com cascalho. Mesmo assim, se tornou uma boa opção externa para que as atividades não ficassem confinadas dentro das salas de aula em dias de sol.

Ainda no primeiro piso da escola, porém agora dentro da estrutura do prédio, havia a sala do espuma (chamada assim por ter objetos estofados regulares e irregulares variados) que tinha um piso de “tatame” adequado para aulas envolvendo acrobacias e uma piscina de bolinhas com paredes macias e desmontáveis. No mesmo piso havia uma biblioteca com livros, materiais de mídia e brinquedos antigos. Essa sala, porém, não era designada, assim como adequada, para as aulas. Seus materiais, por outro lado foram utilizados por mim em uma ocasião específica.

Na entrada da escola se situava a cantina. Lá os alunos tomavam o café da manhã, almoçavam e jantavam. A sala entre a entrada e a cantina era pequena e continha apenas a escada para o segundo andar e um pequeno espaço de exposição artística dos alunos. A porta de entrada permanecia sempre trancada para evitar que algum aluno saísse do prédio sem o acompanhamento de um adulto. Uma janela na porta permitia que os professores a abrissem por dentro e por fora.

No segundo andar se situavam a maioria das salas de aula. A sala da coordenadora pedagógica ficava no corredor central do piso, próximo ao banheiro coletivo dos alunos e dos bebedouros. No banheiro, os alunos faziam suas necessidades ocasionalmente e, após as refeições, escovavam os dentes. Seus materiais de higiene ficavam pendurados, cada um em seu lugar específico, na entrada. Ao fundo do segundo andar há duas salas: uma sala de materiais, contando com uma piscina de bolinhas, pinos de boliche, cordas, bolas e outros materiais e

outra chamada de brinquedoteca. A brinquedoteca continha jogos de tabuleiro, bonecos de ação, bonecas e, para nossa surpresa, uma cama elástica.

O terceiro andar, continha salas de aulas e uma sala mais ampla que todas as outras na escola, destinada para as preces das turmas do Jardim no início da manhã e para a hora do sono dos alunos do Maternal no meio da manhã. A sala era equipada com um rádio capaz de ler “CDs” e “Pendrives”.

A escola ofereceu um aporte de materiais e espaços mais privilegiado do que descrito pela professora das outras escolas de ensino infantil, principalmente as públicas. Esse conjunto de espaços e materiais nos permitiu uma ampla possibilidade de atividade e permitiu uma maior criatividade na elaboração dos planos de aula. Mesmo assim, nós não nos limitamos ao que a escola oferecia e incluímos alguns materiais de nossa confecção nas aulas também.

4.5 AS AULAS

Para tratar das aulas devo primeiramente abordar o plano de ensino. O plano de ensino foi elaborado nas primeiras semanas de nossas práticas, visando adequar as aulas aos alunos de nossas turmas específicas. Escolhi trabalhar com elementos circenses nas aulas do EI. Para isso, fiz um planejamento visando abordar diferentes conhecimentos do circo para dar aos alunos uma visão geral sobre o tema. Também os escolhi para permitir que os alunos vivenciassem essas diferentes práticas e, dessa forma, integrassem parte da cultura circense na fase de escolarização inicial deles. Eram os conteúdos: Malabarismo, equilibrismo, acrobacias, brincadeiras, artes (contendo dança, música, lutas, desenho e confecção) e experimentação corporal.

As aulas foram estruturadas para formar uma rotina. Iniciávamos a aula sempre na sala de aula. A professora da turma me aguardava com os alunos sentados nas cadeiras em forma de círculo testa. Eu e meu apoio nos uníamos ao círculo, sentando com as crianças. Eu apresentava a aula que faríamos em uma breve conversa. As aulas iniciais de cada modalidade tinham uma conversa mais prolongada para interar os alunos do conteúdo antes da prática. Alguns detalhes sobre o estágio também eram tomados como o dia da semana em que ocorriam, complementando alguns conteúdos que os alunos tinham nas aulas. Após as

introduções, fazíamos uma roda cantada com uma música que aprendi no circo, chamada Aram Sam-sam. A roda cantada continha elementos rítmicos e motores, estimulando a coordenação dos alunos e preparando-os para as atividades seguintes. A sequência de movimentos poderia ser alterada a cada vez, trazendo novos elementos para a prática. A partir disso a aula planejada tinha início. A rotina de entrada e saída de sala de aula (quando necessário) era baseada no modelo de organização da escola, em uma fila crescente em ordem de tamanho dos alunos. Cada final de aula era comemorado com um grito circense chamado “Hallen-ho”. O grito era feito em círculo, com todos gritando simultaneamente.

As aulas deveriam ser planejadas com uma semana de antecedência. Os planos de aula eram entregues nas sextas-feiras para que a professora pudesse dar um parecer e complementá-los caso necessário.

4.6 O ENSAIO FINAL

Para concluir o nosso estágio, fizemos um ensaio final em formato de artigo/relato e uma apresentação em Powerpoint para compartilharmos as experiências individuais de cada um com a turma de estágio que atuou em outra escola. Essa tarefa também teria a finalidade de instigar os estagiários a se inserir na área acadêmica. Os ensaios finais, então, poderiam ser alterados e orientados para comportar uma escrita adequada aos formatos de artigos para a publicação.

5 AS APRENDIZAGENS DERIVADAS DA DOCÊNCIA

5.1 EU PROFESSOR

O estágio de docência de Educação Física na Educação Infantil trata da primeira experiência docente de muitos dos estudantes do curso de EF. Apesar disso, as expectativas para o estágio eram positivas, mesmo que cada estagiário apresentasse seus próprios motivos que gerassem certa ansiedade. A etapa em que os estudantes de Graduação têm contato com o campo de trabalho, neste caso, a escola, é um momento que, para muitos, gera ansiedade, expectativa e desafio, ou seja, trata-se de um momento de começar a materializar os repertórios e as teorias que aprenderam nas disciplinas que antecederam o estágio. Especificamente na minha experiência, tratava-se de um marco, no qual eu testaria minha aptidão para docente de EF em uma turma de EI.

Já havia tido experiência com aulas de equipes de vôlei de idades variando entre 6 e 16 anos de idade. Também tive experiência lecionando no programa PIBID em uma escola estadual, lecionando música para alunos do público infantil e adulto e atuei como professor em colônia de férias. Porém, esse estágio significava algo a mais para a minha carreira acadêmica. De certa forma ele simbolizava a minha saída da graduação e entrada no mundo profissional. Isso conferiu ao estágio um caráter mais concreto ao campo da Educação Física que eu vinha estudando. Ou seja, de estar fazendo algo mais “real”.

Ingressar em uma instituição de educação infantil foi uma experiência nostálgica. Como mencionei antes, já havíamos elaborado uma carta ao(à) nosso(a) primeiro(a) professor(a) de educação física. Mesmo que essa carta nunca tenha chegado ao seu destino, ela ao menos serviu para evocar nossa memória daqueles tempos remotos, aos quais a maioria de nós não pensava com tanta frequência. A entrada no ambiente escolar também teve seu impacto de uma maneira similar à carta. A visão dos alunos, do material e das professoras foi decisiva para eu relembrar a minha experiência como aluno da EI e construir a imagem de professor que eu queria. Passei a pensar muito no que eu gostava das aulas de educação física e, principalmente, no tipo de professor que eu gostava quando tinha a idade de meus futuros alunos. Assim fui construindo uma imagem utópica de professor, levando em conta essas duas faces do que eu achava adequado para a escola.

Decidi assumir uma postura inicial em minha atuação. Essa postura era constituída principalmente da (1) ausência de características que eu achava negativa para um convívio com os alunos e (2) das características que me atraíam quando eu estava na situação de aluno. Referente às características negativas, concordo com Paulo Freire (1996) quando ele coloca que o professor deve assumir uma autoridade democrática, em que, nela, “o importante...é a construção de uma responsabilidade da liberdade que se assume”. Refiro-me, com isso, que busquei romper com a identidade de um professor “tradicional” que atua para o cumprimento de uma norma e um calendário escolar, independente da necessidade encontrada nos alunos. Ainda assim, mesmo com esse planejamento não conseguia prever se a imagem de professor construída continha todas as ferramentas para solucionar todos os problemas encontrados nos conflitos professor-aluno, aluno-aluno e, um que descobri posteriormente, professor-professor de maneira efetiva. Confiei, então, que minhas experiências prévias, não só docentes, mas de vida, em geral, pudessem também contribuir para essas situações adversas encontradas no ambiente escolar.

Ao analisar estas experiências entendo que a adoção de uma concepção de professor me ajudou muito na minha prática pedagógica. Através dela eu tive uma referência e orientei melhor a minha conduta. Muitas vezes me vi tentado a adotar atitudes não pensadas perante os alunos, reproduzindo apenas aquilo que vejo como um senso comum no diálogo de um adulto com uma criança. Considero essas atitudes como uma saída fácil, porém não as considerei como a maneira mais adequada para lidar com os alunos. A figura que criei como referência serviu para bloquear essas reações imediatas e tomar mais consciência das minhas ações pedagógicas.

Com as observações feitas da turma e de sua relação com a professora, foi possível escolher uma abordagem pedagógica a partir de suas características e necessidades. As características que julguei serem mais marcantes foram 1) a necessidade de demonstrar seu afeto e, a partir disso, realizariam as atividades propostas a fim de ganharem a atenção do professor; e 2) a necessidade de expressarem-se (de modo geral) com mais liberdade e autonomia, sem que isso significasse extravasar suas emoções de maneira incontrolada atrapalhando as aulas.

Para atender a segunda necessidade, tive que estudar e esboçar Planos de Aula que permitissem aos alunos, de certo modo, experimentar as práticas mais livremente. Em meados do período do estágio, fui aconselhado pela professora a buscar na literatura algo sobre a abordagem de concepções abertas nas aulas, sugerida por Reiner Hildebrandt-Stramann (1986). A sugestão foi feita devido à semelhança, identificada pela professora, das minhas aulas com as aulas envolvendo essa concepção. Ela baseia-se na experimentação independente de materiais ou de técnicas das práticas físicas. O professor apresenta um tema ou tarefa e permite que seus alunos o desenvolvam por conta própria, encontrando meios criativos e baseados em seus repertórios e conhecimentos prévios para realizá-las. De fato, algumas aulas tiveram algumas semelhanças com essa metodologia, porém admito que elas foram conduzidas de maneira não intencional e sem conhecimento prévio dela. Nelas, eu apenas buscava uma forma em que os alunos compreendessem por conta própria as técnicas trabalhadas, exercitando assim as suas habilidades conceituais.

O diálogo com os alunos teve início a partir da primeira observação específica da turma (segunda observação). Neste primeiro contato, em que acompanhei suas rotinas, os alunos já se mostravam curiosos com a minha presença. Relato no diário que atribuo essa curiosidade, em parte, ao fato de ser um professor do sexo masculino. A partir dessa reflexão, identifiquei o fator “novidade” como algo estimulante para os alunos. A minha presença também causou certa desordem pelo mesmo motivo. Para amenizar a situação, tomei parte nas atividades rotineiras, auxiliando a professora na distribuição de copos na hora da água, organizando filas e em outras tarefas menores durante o acompanhamento da turma. Além de facilitar os processos logísticos da rotina, a minha participação ativa na observação me aproximou dos alunos e em pouco tempo eu já estava “aceito” pelo grupo.

Em sala de aula, tive um breve momento para explicar os conteúdos que trabalharíamos. De certo modo, a maneira como foi feita essa explicação já demonstrou muito de minha abordagem futura nas aulas. Enfoquei-me na conversa e no reforço de conteúdos para fazê-la. Como na explicação, a cada aula faria uma breve introdução ao conteúdo através de exemplos, histórias ou demonstrações. Ao final de cada aula eu recapitularia o conteúdo trabalhado e apresentaria o conteúdo da próxima aula. Dessa forma (1) os conteúdos circenses de unidades diferentes não ficariam desconexos um dos outros, (2) os alunos estariam cientes da prática

que realizariam e (3) eles estariam sendo, a cada aula, estimulados a lembrar dos conteúdos, consolidando sua apreensão.

Contei, então, sobre o meu envolvimento com o circo. Perguntei aos alunos se alguém já tinha ido a algum circo e o que tinha visto lá caso já tivesse ido. Essa estratégia serviu para averiguar a compreensão dos alunos sobre o assunto e a partir daí apresentar o conteúdo de uma maneira que eles se familiarizassem melhor. Só então, falei sobre os conteúdos específicos que faríamos, relacionando-os com o meu curso (EF), que, afinal, era o motivo pelo qual eu estava ali. Considerei a contextualização uma ferramenta fundamental não só para estimular os alunos, mas para internalizar os conteúdos circenses na cultura escolar da turma. Também, em minhas aulas, aproveitei algumas práticas para reforçar alguns conteúdos transversais com os alunos como os dias da semana, cores, formas geométricas entre outros. Ressalto que esses conteúdos tiveram relevância nas aulas de educação física, pois estavam presentes em estruturas organizacionais, nos materiais utilizados, nas tarefas artísticas e em basicamente tudo que eles pudessem relacionar com o circo.

Após a introdução, os alunos tiveram um momento de canções que fazia parte da rotina da aula regular. Um a um, eles sugeriram canções para serem cantadas em grupo. Surpreendeu-me que algumas das canções eram iguais às músicas cantadas no início da manhã, na sala grande do terceiro andar. Além disso, em minha opinião, algumas músicas não se encaixavam muito bem ao público infantil ali presente, pois abordavam temas religiosos unilaterais (isso poderia ser um problema devido à pluralidade étnica de alunos) ou continham limitados conteúdos tanto em suas letras quanto em suas coreografias. Compreendi que o momento permitia uma intervenção. Com a permissão da professora da turma, sugeri aos alunos que fizéssemos uma brincadeira do circo. Aproveitei para apresentar aos alunos a música “Aram Sam-sam” (a qual seria trabalhada no início de cada uma das próximas aulas). Posteriormente, as minhas intervenções acabaram se mostrando necessárias sempre que houvesse algum conflito ou quando eu achasse que o momento em que se encontrava a aula precisasse de uma mudança.

A descida para o pátio foi o momento em que eu pude observar a participação das crianças em uma atividade livre. Esse período da manhã era reservado para que as crianças brincassem livremente no pátio da escola sem a necessidade de nenhuma orientação. A professora só interviria na mediação de algum conflito que

pudesse existir, portanto as brincadeiras seriam genuínas. Algumas crianças brincaram nos brinquedos, outras na caixa de areia e outras, formando um pequeno grupo, jogaram futebol na parte mais livre do pátio. Pude observar que as brincadeiras tinham um cunho muito lúdico, sempre com histórias por trás das suas ações, e tinham uma curta duração de tempo. Assim que a brincadeira acabava, o grupo se dissolvia. As crianças então formavam novos grupos e iniciavam uma nova brincadeira, repetindo o processo. Lembro-me de ter relacionado esse comportamento com o que vi e discuti durante disciplinas teóricas sobre a EI e o desenvolvimento infantil. Nessas disciplinas, a atenção da criança era tomada como algo flutuante, momentânea e era dito que, logo que a criança descobria algo novo e o explorava, ela perdia interesse e mudava o seu objeto de foco. Por outro lado, os meninos que jogavam futebol mantiveram o seu envolvimento com o esporte por todo o tempo livre, contrariando esse comportamento descrito naquelas disciplinas teóricas. Atribuo esse comportamento ao fato do futebol promover situações diferentes ao longo do jogo tornando-o mais dinâmico e, também, promover uma recompensa com o sucesso, que seria o gol. Analisar esses dois comportamentos me ajudou a planejar as atividades das minhas aulas, podendo relacioná-las com o exemplo do futebol e o da brincadeira. Dessa forma pude identificá-las respectivamente como sendo atividades de longa duração ou sendo de curta duração. Mesmo assim, em alguns casos, isso variou com a disposição dos alunos no momento da atividade.

Ao final da aula de observação, consolidei o meu vínculo inicial com os alunos na hora da leitura. Conforme o cronograma da aula, os alunos sentavam-se às mesas para folhar revistinhas em quadrinhos e livros enquanto a professora organizava as camas para a hora do sono do final da manhã. Nenhuma das crianças sabia ler ainda, portanto me sentei junto a um pequeno grupo delas para ler algumas histórias. Descobri que essa tarefa, mesmo que fora da área da educação física, me agradou. Conteí algumas das histórias e ensinei algumas letras para os alunos mais próximos de mim. Logo descobri que parte da brincadeira deles era o próprio processo de olhar das figuras e a manipulação da revista em si. Portanto minha ajuda se tornou obsoleta depois de um tempo. Afastei-me momentaneamente, permitindo que eles conduzissem suas próprias leituras, pois entendi que aquela atividade não necessitava de uma centralidade no professor. Esse ocorrido me permitiu aprender a importância da atenção que o professor deve dar ao que o aluno

comunica. Foi fundamental desenvolver uma sensibilidade para ler o contexto rapidamente para agir corretamente, mesmo que essa ação seja, justamente, uma não-ação.

Aproveitei os minutos que restavam para fazer uma leitura de algum dos livros que estavam na sala. Deparei-me com “O menino maluquinho” e “Uma professora muito maluquina”. Percebi, através de uma ótica didática e já pensando como educador, que a mensagem que esses livros passavam poderia ser direcionada para um público adulto. Comento no diário que:

“...fiquei imaginando como o meu ensino fundamental teria sido mais divertido com as ideias simples do livro.” (Diário, 26/08/2015)

No livro, ideias simples que instigavam a curiosidade e a capacidade de solução de problemas eram aplicadas pela professora da história, considerada pelos outros personagens do livro uma profissional não muito convencional para os parâmetros escolares. Aquilo, de certa forma, ia de encontro com o modelo de professor que eu tinha visualizado para mim. A prática de opressão não era presente nas histórias. De alguma maneira, as práticas pedagógicas adotadas pela professora estimulavam a turma a tal ponto que os alunos faziam as atividades sem a necessidade de serem pressionadas para realizá-las. Por outro lado, percebi na observação que os métodos pedagógicos aplicados na escola tendiam a um grande controle das ações da turma centrado na autoridade e na figura do professor.

O início da minha prática foi marcado por estruturas de aulas mais simples. Evitei dividir a turma de maneira muito complexa, em muitas colunas ou fileiras para as atividades, por exemplo. No lugar disso, ministrei atividades de aula que eu já tinha experiência de outras ocasiões como no caso da aula de malabarismo, aonde a aula foi retirada de oficinas que eu já tinha ministrado anteriormente. Adaptei-as para a faixa etária da turma e segui logísticas simples como a formação de duplas ou círculos testa, de maneira que eu pudesse ter um maior controle da aula. Nessa fase inicial, preoquei-me em estabelecer um ambiente descontraído e convidativo para que os alunos tivessem tempo de se acostumar comigo e também se sentissem à vontade para experimentar, às suas maneiras, as práticas circenses.

Ao longo do meu estágio, fui experimentando diferentes práticas pedagógicas ao me sentir mais confiante. Passei a explorar o aspecto lúdico não mais somente

com histórias, mas também com materiais. Minhas aulas cresceram em grau de complexidade e os alunos já passaram a se sentir parte do circo. Essa exploração das práticas pedagógicas levou-me a um ponto em que pude dar aula não como professor, mas como um próprio personagem. Foi o caso da aula intitulada em meu diário de “O Palhaço”. Nessa aula, selecionei algumas de minhas roupas antigas em casa para construir um personagem, o palhaço do circo. Durante uma aula inteira, personifiquei uma pessoa que não simbolizava um professor, mas sim uma figura de desordem e entretenimento do circo. Informei os alunos que o professor Rafael (eu) não viria. No seu lugar ele havia pedido que seu irmão (o palhaço) viesse e os alunos acreditaram. De qualquer maneira, não pude deixar de adequar as atividades de aula com a temática, portanto elaborei atividades em que os alunos utilizassem materiais para o divertimento (de maneira orientada). A aula também contou com transgressões mínimas como duelos de careta e desfiles engraçados.

Em um momento dessa aula ocorreu-me que, mesmo tendo o controle da turma, eu estava em uma situação delicada por justamente estar representando um personagem. Nesse caso eu havia abdicado da autoridade do professor para personificar um elemento do circo. Afinal, não faria sentido um palhaço parar a aula e repreender os alunos por mau comportamento. Por um lado, pude oferecer uma aula muito rica, levando um contato direto com a cultura circense, por outro o controle da turma dependia inteiramente de intervenções não pedagógicas, e sim performáticas, para a resolução de conflitos. Pude aprender nessa aula como o auxílio do colega de apoio foi importante nas aulas de EF, pois a mediação das inquietudes dos alunos foi feita pela minha colega durante a aula.

O professor-personagem foi algo que me agradou muito pela dinâmica que essa prática oferecia. Em outras aulas também pude explorar essa didática, dando outras intenções devido ao tipo de personagem que eu personificava. Na aula de artes marciais, adotei uma disciplina mais rígida, coisa que até então eu tinha mais receio de fazer por achar conflitante com o contexto lúdico do circo. Como essa aula exigia uma maior ordem para a segurança dos alunos devido à periculosidade envolvida, associei essa rigidez ao personagem do “*sensei*”, apresentando a cultura japonesa do mestre de artes marciais. Na aula de música e dança, ocupei o papel de músico. Levei um acordeom e toquei músicas ao vivo ao invés de colocar uma música no aparelho de som para trabalhar ritmo e brincadeiras da EF que envolviam a música. Permiti também que os alunos experimentassem o instrumento além de

realizar as atividades. Acredito que essa vivência tenha despertado mais interesse dos alunos pelo instrumento e pela música do que se tivessem apenas escutado o som de um rádio. Por outro lado, o instrumento prejudicou a minha mobilidade e não pude fazer parte das atividades juntamente com os alunos. Também, por inexperiência com o instrumento, não consegui observar muito bem a aula deixando isso, muitas vezes, sob a responsabilidade a minha colega de apoio novamente.

Ao longo do estágio, pude vivenciar diversas práticas pedagógicas com a minha turma. Em nenhum momento fixei-me a um modelo único de aula por medo de não saber como lidar com a incerteza. No lugar disso, aproveitei os momentos que tive para explorar ao máximo o meu potencial como professor. O resultado disso foi a descoberta de características próprias minhas como professor na elaboração criativas de aulas, capacidade de solucionar rapidamente conflitos, no diálogo com os alunos e na capacidade de “performance” em aulas. Em relação a este último item, Richard Schechner (2010), em entrevista a revista Educação e Realidade, coloca que muito antes da Escola existir ou antes da maioria da população ter acesso à escola, o filósofo romano Horácio escrevera que o teatro tinha a função de entreter e educar. Ele coloca, também, que a performance (aqui o conceito é apresentado, não como um sinônimo ao rendimento, mas vinculado à sua vertente artística) está presente na vida de cada profissional. Como no exemplo do garçom que, em seu trabalho, possui características visuais e executa ações da performance de um garçom. Dessa forma, compreendo que a performance também está presente na atuação do professor na educação. Eu pude viver essa dimensão da performance como docente, de maneira literal, ao inserir a cultura circense não somente no conteúdo da EF escolar, mas na minha própria atuação como professor.

Concluo este capítulo refletindo que, de certa forma, me identifico com a imagem inicial de professor que eu havia criado no início deste estágio. Porém acredito que esse resultado foi fruto muito mais das construções, tensões e aprendizados que tive nesse período, do que apenas das ideias que tive sobre um modelo ideal de professor. Além disso, o professor que tinha idealizado também era fruto de experiências e conhecimentos *a priori* a esta prática e que só através desta experiência pude descobrir potencialidades que ainda desconhecia, e que, portanto não poderia idealizar.

5.2 O UNIVERSO CIRCENSE

A decisão de se trabalhar o circo não foi através de uma escolha simples. Antes do início da prática tive muitas dúvidas sobre quais conteúdos trabalhar no período de um semestre. Para reforçar minha escolha, parti do ponto que, nessa etapa da educação, os alunos desconheciam a disciplina de EF como um componente isolado da EI. Então, para que ela fizesse algum sentido para eles, seria importante contextualizá-la. Pensei em algumas opções como o esporte, jogos, e outras atividades que eu já tive envolvimento prévio para poder conduzir aulas consistentes. Porém, mais importante do que o conteúdo em si, buscava em alguma modalidade uma oportunidade para integrar as práticas em torno de uma temática. Acreditava que caso as aulas não fossem integradas em uma temática, elas acabariam perdendo seu significado e teriam a mesma repercussão que as atividades de hora livre. Por esse motivo apostei no circo para criar um significado de destaque à EF. Além disso, eu possuía uma boa experiência na área e identifiquei no circo uma unidade em que eu poderia inserir uma quantidade muito grande e muito diversificada de repertórios motores.

A escolha pelo circo como conteúdo gerou uma dualidade entre os aspectos procedimentais e os aspectos conceituais referentes à linguagem e cultura da unidade. De maneira geral, eu pretendia trabalhar nas aulas conteúdos de maneira lúdica que, a meu ver, é fundamental para a lida com crianças da idade pré-escolar. Meu único receio era de ser designado a uma turma de faixa etária muito baixa, de modo que a idade diminuísse a compreensão desses conteúdos ou que o estágio de desenvolvimento motor em que elas se encontravam limitasse a pré-disposição para atividades que eu projetava para as aulas. Felizmente, a professora acabou por mediar a escolha de turmas e eu pude optar por uma turma de Jardim justificando essa minha preferência com os argumentos apresentados anteriormente.

A partir disso, dividi as disciplinas do Circo em seis: 1) malabarismo, 2) equilibrismo, 3) acrobacias, 4) brincadeiras (procurei dar uma roupagem do Circo para brincadeiras clássicas da Educação Física na Educação infantil), 5) artes e, por fim, 6) atividades de experimentação. Além de uma excelente ferramenta para desenvolver uma ampla motricidade, diversos autores que abordam a temática do Circo, o apontam como uma ferramenta que proporciona um conhecimento, aprofundamento e exploração do mundo lúdico, dotado de uma cultura própria

(BORTOLETO, PINHEIRO e PRODÓCIMO, 2011). Nesse sentido, adotei essa temática às aulas de Educação Física com a ideia de proporcionar atividades desafiadoras que tivessem o objetivo de explorar e se conectar com o universo lúdico das crianças durante a aproximação e o aprendizado dessa cultura corporal de movimento. Dessa forma, estruturei as aulas com a intenção de que as crianças não se sentiram obrigadas a participarem das aulas de EF a fim de apresentar um desempenho e envolvimento nas atividades. No lugar disso, elas se sentiram convidadas a brincar, atribuindo significado à prática circense, sem deixar de desenvolver suas capacidades motoras e afetivas que pudessem manifestar.

Inicialmente, lidei com unidades que envolviam mais a técnica devido à sua própria natureza (itens 1, 2 e 3 do cronograma acima). Dessas três, considero o malabarismo e o equilibrismo modalidades que exigem uma aquisição de certa habilidade motora antes que se possa lidar com elas de maneira mais complexa. Minhas aulas acabaram, então, por se estruturar de maneira a abordar prioritariamente as técnicas básicas envolvidas. A forma que eu encontrei para não deixar a aula tão analítica e, dessa forma, monótona aos alunos foi contar histórias antes, durante e/ou no final das aulas. A história não serviu apenas para captar a atenção dos alunos, mas assumiu um papel de contextualização do conteúdo lido, mesmo sendo muitas vezes fictícia. Dessa forma os alunos não praticavam atividades como aquelas praticadas em um circo distante da realidade deles, mas praticavam as atividades dentro do “nosso” circo construído em sala de aula e se sentiam como se fizessem parte dele. Para exemplificar, relato uma passagem em meu diário de campo da segunda aula de malabarismo, aonde, primeiramente, contei uma história sobre a origem do malabarismo e, em um segundo momento, fiz uma pequena cerimônia para oficializar o aprendizado dos alunos, “transformando-os” em malabaristas:

“Contei uma história sobre uma ilha aonde as crianças iam treinar malabares com um professor e que só poderiam voltar pra casa com o pai e a mãe se conseguissem fazer malabares em uma apresentação final.” (Diário, 02/09/2015)

Complemento esse trecho dizendo que a história não soou tão drástica quando contada verbalmente, mas, na simplificação da descrição do diário ela talvez soasse mais rígida. A segunda atividade ocorreu ao final da aula de maneira a consolidar o conteúdo daquela manhã.

“De volta à sala, fiz uma atividade de volta calma aonde, sentados e de olhos fechados, os alunos se imaginavam fazendo malabares na ilha da história anterior. Enquanto eles faziam isso, eu passava o pano ‘mágico’ nas suas cabeças transformando-os em malabaristas. Fiz com a prof. Lu também para ter um feedback de como pareceu a atividade” (Diário, 02/09/2015)

Uma segunda estratégia de abordagem do circo foi a adoção de algumas práticas de rotina com a turma. A primeira era uma roda cantada com a música Aram Sam-sam. A música contém elementos rítmicos assim como coordenativos. Ela consiste de uma roda cantada com movimentos corporais correspondentes à “letra” da música (me refiro à letra da música em aspas, pois ela não apresenta nenhuma palavra existente na língua portuguesa, apenas sons simbólicos que dão ritmo a musica). A cada aula eu desafiaria os alunos fazendo uma pequena variação nos movimentos com um crescente grau de dificuldade. A segunda atividade rotineira foi o grito de comemoração “Hallen-Ho” (em outros lugares conhecido também como “Alle-up”) que encerrava todas as aulas.

De maneira geral, os alunos receberam o circo com muito entusiasmo. A escola, de certa forma, acabava trazendo mensalmente alguma temática a ser trabalhada artística e culturalmente com os alunos de todas as séries. No momento de nossa chegada (dos estagiários), a escola trabalhava as lendas do folclore brasileiro. No mês seguinte, os alunos trabalharam cores. A chegada do circo como conteúdo se deu de maneira muito similar a esse projeto. Dessa forma, as minhas aulas de EF atuaram de maneira integrada às atividades escolares.

Além das práticas corporais circenses, os conteúdos trabalhados com os alunos na EF abrangeram temas transversais (embora muitos desses temas pertençam ao contexto circense, ainda podem ser considerados como transversais do ponto de vista da EF), predominantemente artísticos, como artes visuais, cultura, história do circo, artes cênicas, música e dança. Para promover uma melhor integração desses conteúdos com aqueles da EF, busquei inicialmente utilizá-los como ferramenta de avaliação. Nas avaliações busquei aprender o que os alunos entendiam das práticas circenses. A primeira avaliação foi feita na modalidade de malabarismo. Os alunos tiveram a tarefa de desenhar a figura do malabarista em ação. Na modalidade de equilíbrio os alunos desenharam um equilibrista, também exercendo seu papel no circo. Até então os alunos mostraram uma compreensão

satisfatória das diferentes personagens. Na terceira avaliação eu foquei a tarefa no desenho em si, ao invés de focar no que ele representava. Para isso, sugeri um desenho de um castelo. Utilizei-me da pedagogia apresentada por Ana Mae Barbosa (1989), aonde uma figura é apresentada aos alunos e eles devem reproduzi-la da maneira que a compreendem. Para isso juntei-me à eles e fiz primeiramente o desenho modelo.

Em um segundo momento, eu trabalhei o conteúdo de artes com os alunos como uma manifestação própria do circo. Entendo que esse conteúdo não pertence diretamente à EF, porém não poderia desconsiderar que, no circo e na EI, ela é um elemento fundamental. Por isso, adaptei os conteúdos de artes, direcionando as atividades de aula para conteúdos da EF. Por exemplo, abordei temas como arte-marcial para trabalhar tempo de reação e exercícios de força, dança/música para trabalhar ritmo e brincadeiras que envolvessem esses conteúdos e o de artes plásticas como objetivo trabalhar a motricidade fina dos alunos em desenhos orientados. Quanto à prática de desenho, compreendo que para alunos dessa idade o desenho livre é uma oportunidade para o aluno se expressar e desenvolver suas próprias capacidades. Porém, foquei os exercícios das duas aulas na aquisição de habilidades por parte dos alunos. Como pude perceber nas duas aulas específicas de desenhos, alguns alunos não tinham a capacidade de desenhar certas figuras geométricas. Entendo isso como um fator técnico sim, porém essa técnica também acaba por limitar a expressividade artística no momento em que o aluno não consegue externalizar figuras e formas que ele conhece. Comparo essa ideia a um analfabeto que, por sua limitação funcional, não consegue expressar-se na forma de poema escrito. Da mesma forma, comparo esse conhecimento técnico artístico com o conhecimento técnico gestual. Isso me trouxe, naquele primeiro momento em que estava decidindo qual abordagem do circo eu deveria trabalhar, uma dúvida devido a dualidade da sua natureza. Por um lado buscava lidar com o significado e a manifestação cultural do circo, por outro, não consegui conceber o conteúdo sem que houvesse uma compreensão procedimental própria da EF.

Na maioria das aulas o imaginário também foi fortemente estimulado como outra forma de trabalhar a sensibilidade artística dos alunos. Ele pôde ser utilizado de diferentes maneiras, dependendo dos objetivos que se pretendia com ele. Ora servia para estimular os alunos, ora buscava uma experiência não necessariamente material. No exemplo da atividade do pano, citada anteriormente, a imaginação

permitiu uma experiência de sucesso para todos os alunos sem que ela realmente tivesse acontecido. Sentados em suas próprias cadeiras eles deveriam se imaginar realizando uma atividade como se já dominassem todas as habilidades motoras necessárias. Na primeira aula de acrobacias o imaginário foi abordado de maneira diferente. Uma história foi contada aos alunos na roda de conversa inicial, ainda em sala de aula. Essa história contava com elementos para identificar o conteúdo e, também, para envolver os alunos na atividade principal. A aula desse dia foi planejada para ocorrer na sala do espuma. A história e a aula estavam diretamente ligadas não só pelo conteúdo, mas pelo material preparado na sala de aula. Para isso, um castelo foi montado com os materiais da sala. Posteriormente ele foi citado na história, sendo descrito detalhadamente para que, quando transferidos de sala para a atividade, os alunos pudessem identificá-lo facilmente. Esse episódio foi considerado o auge do meu estágio em relação à criatividade na composição da aula, ao meu domínio sobre a turma, às atividades e à resposta positiva da turma à aula.

Em oposição a esse episódio recém-relatado, o lúdico não se mostrou tão envolvente em outras ocasiões. Em algumas aulas, desconsidereei que os alunos estão inseridos em mais contextos do que apenas a EF escolar. Pude perceber nesses momentos que fatores externos, fossem eles familiares, pessoais ou até mesmo escolares, poderiam diminuir o envolvimento dos alunos na EF. De maneira geral, a história contada no início da aula transportava os alunos de seu contexto escolar e os transportava para um universo lúdico. Porém, às vezes, essa história não era efetiva em todas as ocasiões. Isso só ficou claro a mim após uma aula, também na unidade de acrobacias, em que tentei contextualizar os alunos em uma continuação da mesma história do castelo. Essa estratégia pedagógica não se mostrou efetiva, mesmo sendo aplicada na mesma formulação que a das outras aulas. Nessa aula, porém, ocorreram séries de más condutas dos alunos, seguidas de medidas equivocadas de correção das atividades por minha parte. Isso levou ao ponto da aula em que eu perdi totalmente o controle dela. Os alunos assumiram as brincadeiras que tinham interesse, desconsiderando a presença de quatro professores dentro de sala de aula: eu, a minha colega de apoio, a professora orientadora do estágio e a professora regente da turma.

Mais tarde, naquela mesma manhã, descobri que naquele dia os alunos comemorariam um aniversário coletivo para todos os aniversariantes daquele mês.

Isso os colocou em um estado de agitação superior ao normal. Além disso, todos os alunos da turma estavam presentes, inclusive alguns que eu nem conhecia ainda. O planejamento inicial foi de uma aula para 15 alunos, pois essa era a média de presenças. Compareceram a essa aula cerca de 20 alunos, prejudicando a logística das atividades e tornando a sala de aula incompatível com a turma.

Percebi, após reflexões, que o componente lúdico tem suas limitações também. Compreendi o universo lúdico como uma ferramenta para a prática das aulas. Em certo ponto, fiz dessa ferramenta o foco principal da aula, utilizando-a de maneira equivocada. O componente lúdico acabou por, muitas vezes, desviar a atenção de um conflito existente no lugar de resolvê-lo, como foi o caso dessa aula. Ao analisar novamente o diário, pude concluir que naquele momento me senti acomodado, de certa forma, como professor, utilizando a mesma estratégia para situações diferentes. A partir desse momento, ampliei minha sensibilidade perante a turma, tornando-me mais capaz de identificar situações em que o circo deve ser apresentado de maneira mais concreta e quando ele pode ser apresentado de maneira mais lúdica.

De maneira geral, o circo que foi apresentado aos alunos teve uma concepção diferente daquele circo tradicional. Embora grande parte de seus conteúdos e modalidades foram demonstrados e trabalhados com os alunos, o lado mais “real” do circo não foi abordado. Através de entrevistas, artistas circenses relatam que o circo, para eles, não é algo lúdico. Para que se prepare todo o picadeiro, ensaie os números, faça o deslocamento (para aqueles circos que tem um caráter itinerante) e apresente de maneira satisfatória ao público, o artista circense passa por um trabalho exaustivo e com um grau de exigência muito alto. Ao adequar minhas aulas à faixa etária do meu público alvo, selecionei somente aquilo que pudesse contribuir para meus alunos. Afinal, considerei, inicialmente, o circo como um pretexto para que eu pudesse trabalhar a EF. Dessa forma ressignifiquei o circo, dotando-o de uma linguagem própria do e para o universo infantil. Posso argumentar que, dessa forma, o circo deixou de ser um objeto externo à escola e passou a pertencer à turma através da sua construção gradual ao longo das aulas.

5.3 A TRANSGRESSÃO NA ESCOLA

Em entrevista à Revista Digital, Vicente Molina Neto aponta a educação física como uma área contraditória no ambiente escolar, aonde os alunos trabalham com a disciplina e a socialização necessária para a inserção na sociedade, mas utilizam-se dela mesmo como um mecanismo de transgressão, encontrando meios para manter seu estado de criança (RUIZ, 2004). Nessa declaração podemos observar um apelo para uma atuação considerada natural para a criança: a transgressão. Em meu entendimento a priori à prática, esse comportamento poderia se dar de forma inocente, pela simples necessidade de experimentação da criança e pelas associações cognitivas incomuns às do pensamento adulto que ela faz, ou como um ato consciente, como forma de testar os limites da permissividade do adulto responsável.

Esta citação refere-se também ao ambiente escolar, o qual, como o senso comum indica, é responsável por criar regras que limitem o comportamento infantil. De fato, na turma em que eu estava trabalhando, pude observar práticas pedagógicas focadas em controlar os alunos de maneira rigorosa. Em minha experiência com a turma pude observar que alguns comportamentos como simples risadas fora de hora eram tidos pela professora como inapropriados e os alunos que as cometiam logo eram repreendidos. Essa atitude da professora foi observada repetidas vezes por mim ao longo das aulas, impedindo que essas manifestações colocassem os alunos nesse “estado de criança”. Em certo ponto descrevo em meu diário um momento de repreensão após uma aula:

“...pela postura corporal eu via que os alunos já se sentiam muito pior que apenas advertidos, beirando a um sentimento de humilhação.” (Diário, 31/08/2015)

Esses eventos mostraram claramente uma diferença entre a minha ideia de disciplina e a da professora da turma. A minha ideia para as aulas seria permitir a diversão dos alunos enquanto se desse o aprendizado dos conteúdos circenses. Trabalhos sobre a história do circo colocam que o ele surge inicialmente com uma estética militar. Porém, após certo tempo, artistas de rua, chamados de saltimbancos, passam a incorporar o circo. A partir desse momento o circo sofre modificações em sua estética e passa, ao longo dos anos, a sofrer uma

marginalização, representando um movimento paralelo à sociedade. Adequando-me a essa ideia, procurei conferir às aulas um caráter de transgressão às normas tidas como naturais da própria escola. Mesmo assim a disciplina ainda estava presente nas minhas aulas, apenas os critérios para que ela ocorresse eram diferentes daqueles que a professora usava. Devido a isso, surgiram os conflitos professor-professor que citei anteriormente.

Reforço ainda que esse comportamento transgressor da criança já se mostrava reprimido em alguns dos alunos. Muitos alunos sentiam-se tímidos para experimentar atividades e divertirem-se com elas, mesmo quando isso era permitido por mim. Dessa forma, para que esses alunos exercitassem seu direito à transgressão, eu tive que estimulá-los a isso. Essa didática entra em conflito com a tarefa de professor, porém escolhi assumi-la, pois encontrei uma necessidade de alguns alunos da turma de readquirir algumas características transgressoras.

No planejamento de minhas aulas pretendia trabalhar com meus alunos atividades de maneira exploratória, somando os conhecimentos que eu tinha dos conteúdos circenses com os movimentos que os alunos viessem a descobrir por sua própria conta. Além dos movimentos técnicos próprios das modalidades de malabarismo, equilibrismo e acrobacias eu pretendia trabalhar, também, atividades que envolvessem capacidades interpretativas de atuação e de criatividade espontânea dentro dos temas transversais que citei anteriormente. Dessa forma, não caberia a eu repreender os alunos, focando a aula em uma autoridade docente mandonista, como coloca Paulo Freire³ (1996), para depois ministrar aulas contendo desinibição e/ou experimentação. Não por isso, conduzi minhas aulas de maneira ingênua, acreditando que em todas as aulas eu teria a colaboração total dos alunos.

Passei a ver a transgressão como uma possível aliada aos objetivos das aulas. Nela havia o potencial para que os alunos descobrissem os conteúdos circenses à suas maneiras. O desafio seria abordá-la sem que as aulas perdessem seus direcionamentos e, assim, os seus objetivos. Para isso desenvolvi e experimentei técnicas pedagógicas para que a coordenação da aula não se desse de maneira tão rígida e inclusive oferecesse uma alternativa de ação para o aluno transgressor. Algumas dessas intervenções tiveram uma abordagem de caráter indireto. Para exemplificar, cito uma situação que aconteceu na aula de minha

³ Paulo Freire coloca como autoridade docente mandonista aquele docente rígido, que sequer espera que seus alunos desenvolvam gosto pelo aventurar-se.

colega com sua turma de maternal em quando eu atuava como apoio. Em sua atividade, dentro de sala de aula, os alunos formaram uma coluna para uma atividade de equilíbrio. De início, os alunos que esperavam na coluna para realizar a tarefa mostraram interesse nela ao observarem seus colegas executando a atividade. Após realizar os exercícios, alguns alunos, agora de volta à coluna, aguardavam de forma agitada. A situação permitiu uma intervenção minha, uma vez que minha colega estava ocupada com a porção procedimental da aula. Nessa intervenção, ao invés de chamar a atenção dos alunos agitados, pedindo (ou até ordenando) que os alunos ficassem em silêncio e apenas esperassem seus colegas, eu sugeri apenas que os alunos imitassem um passarinho assoviando. Eu já esperava que aqueles alunos não soubessem a técnica para isso, mas ao sugerir e demonstrar o assovio, os alunos se concentraram em reproduzir o mesmo som de pássaro que eu e ficaram em silêncio, concentrados no exercício e, dessa forma, não atrapalharam os seus colegas nem o andamento da aula.

As aulas que atuei como apoio serviram como uma espécie de laboratório aonde eu pude experimentar essas técnicas pedagógicas antes de aplicá-las em minha própria turma. Porém, em minha turma o desafio seria maior, pois eu teria mais alunos envolvidos nas atividades e estaria ministrando a aula ao mesmo tempo. Mesmo assim pude encontrar meios para fazê-lo. Em uma aula de equilíbrio em que os alunos realizavam uma atividade, sentados formando uma coluna e tinham a tarefa de passar uma bola grande para trás, eu desenvolvi uma estratégia de intervenção não rígida utilizando-me do lúdico para controlar algumas más condutas. Associei então o nome “trem” à formação que adotei para a atividade e os alunos com vagões. Para explicar o ocorrido busco uma citação do meu diário que explica a lida com as dificuldades que encontrei:

“Os alunos ficaram bastante empolgados com o trem. Parecia que era uma brincadeira pouco familiar e eles gostavam de novidades. A brincadeira estava fluindo bem, até que o Diego começou a chamar atenção. Para passar a bola eles tinham que segurá-la com as duas mãos e passá-la por cima da cabeça. Ao fazer isso, o Diego se inclinava para trás deitando nos colegas e prejudicando o resto da fila. A dificuldade com ele é a seguinte: ele é um aluno com altas habilidades e que gosta de chamar atenção através de ‘palhaçadas’. Acho que toda a turma deve ter um aluno desse tipo... Mas enfim, o grande desafio é que como eu vou trabalhar a desinibição, eu

não posso reprimir o Diego com tanta ênfase... Mas de qualquer jeito eu tinha que resolver a situação. Criei uma história que ele era um vagão que precisava de um conserto. Tirei-o da fila e o levei para perto de um brinquedo que tinha parafusos e ferramentas. Aquilo virou a oficina. Usei as ferramentas para fingir um conserto fazendo cócegas no Diego com elas e deixei ele sentado lá. Esse castigo não teve uma repreensão tão forte, na minha opinião, mas sim um cunho de brincadeira.” (Diário, 16/09/2015)

Essa tática se mostrou eficiente para dar segmento à atividade. Porém descobri que a brincadeira como intervenção também tinha alguns pontos frágeis em sua aplicação. O efeito de repressão ficou suavizado nessa abordagem e o aluno em questão realmente sofreu uma penalidade ao ficar fora da atividade, mesmo que encarasse como uma brincadeira secundária. O grupo também se beneficiou disso, pois passou a realizar a brincadeira sem novos empecilhos. Mesmo assim, por considerarem aquela intervenção também como uma brincadeira válida, outros alunos também insinuavam estarem “quebrados” para ganhar a atenção do professor. Dessa forma continuo a escrever em meu diário:

“Nessa situação ele deveria perceber por conta própria que estava perdendo a brincadeira. Deixei os outros brincarem por uma rodada e depois reinseri o Diego. Algumas outras crianças acharam divertida a brincadeira e disseram que estavam quebradas também. No caso deles, eu levei as ferramentas na fila e fiz um conserto rápido neles. Isso resolveu a questão, menos com a Joana que insistiu nisso. Perto do final levei para a oficina a Joana, pelo motivo anterior, e o Diego, novamente, pelo mesmo motivo da primeira vez. Dessa vez deixei-os por mais tempo, para que sentissem falta da brincadeira mesmo.” (Diário, 16/09/2015)

Claramente essa estratégia pôde ser tomada de maneira mais drástica ao deixar os alunos que insistiram em não cumprir com a tarefa por mais tempo parados na oficina. Cabe resaltar também, que foi importante ter feito a brincadeira do conserto com todos os alunos que estavam na atividade, e não só com os que transgrediram, para que eles pudessem experimentá-la e para que reforçasse a ideia de intervenção lúdica aos alunos que foram realmente punidos.

Dessa mesma forma, fui exercitando a minha autoridade com a turma, sempre buscando alternativas para substituir as clássicas repressões⁴. Esse processo nem sempre foi satisfatório. Como esse tipo de intervenção se dava a partir de situações espontâneas, decorrente de situações diferentes e particulares de cada aula, eu dependia muitas vezes do improviso para lidar com elas. Esse improviso, por sua vez, tinha influência direta da minha disposição de cada dia. Nem todas as aulas eu estava em um bom estado mental e físico para buscar uma solução adequada dentro deste mesmo padrão, que precisava para a manutenção do que eu considerava uma boa aula. Por isso, observei duas situações negativas que ocasionalmente resultavam da má escolha para a mediação de conflitos: na primeira eu optava por uma mediação através do lúdico que se mostrava ineficiente quando aplicada de maneira insistente e na segunda eu optava justamente por uma medida um pouco mais rígida, como uma palavra de ordem e, quando esta não funcionava, optava por uma retirada momentânea daquele aluno da aula.

Após sucessivos acertos e erros ao lidar com ocasionais transgressões da turma, me deparei com a situação da aula relatada anteriormente, em que perdi totalmente o controle da turma. A partir dessa experiência singular, passei a refletir sobre os limites da permissividade que estabeleci para turma nas atividades e para mim mesmo em minha prática pedagógica. É importante destacar que não foi tarefa fácil escolher ou adotar uma postura para retomar as aulas após esse ocorrido. Vi como única alternativa naquele momento tomar uma decisão entre (1) aumentar a rigorosidade disciplinar das aulas, que até o momento estavam focadas no aspecto lúdico e com características “mais livres”, e (2) não tratar de modo tão enfático o ocorrido, dando continuidade as aulas até o final do estágio mesmo com a possibilidade de elas saírem novamente do controle. Para não optar por nenhum radicalismo decidi diminuir o ritmo de conteúdos para poder tomar uma decisão com mais clareza. Na aula seguinte, realizei uma atividade de motricidade fina envolvendo desenho, alterando o Plano de Ensino e antecipando uma única aula do conteúdo de Artes, apenas como forma de acalmar os ânimos, tanto dos alunos, quanto dos professores envolvidos. Busquei, com isso, uma atividade que continha a menor chance de iniciar um novo conflito. Junto a isso, tive a oportunidade de

⁴ Entendo por clássicas repressões intervenções que servem simplesmente para a manutenção do andamento da aula, sem cunho pedagógico, como: advertir um aluno sem explicar-lhe o que ocorreu de errado, afastá-lo da atividade e encaminhá-lo para uma coordenadora pedagógica.

abdicar da aula seguinte, pois havia ministrado uma aula em um período extra. Aproveitei a oportunidade para trabalhar em uma apresentação de circo da Companhia Atmosfera⁵ de Porto Alegre/RS, que regularmente trabalho. Aprovei para buscar “na fonte” alguma saída para a situação vivida no estágio. Por fim, revivi o ambiente circense e aproveitei a oportunidade para complementar, com o repertório da apresentação, a aula seguinte com a temática do palhaço.

Esse tempo afastado foi fundamental para minha prática e reflexão sobre ela. Li novamente o Diário de Campo e pude observar os pontos fortes das aulas realizadas. Percebi, com a ajuda da professora orientadora, que, até aquele dia, eu estava preocupado em demasia em não ter uma prática pedagógica semelhante a da docente regente da turma, por julgarmos que não havia necessidade de ser tão rigorosos. Posteriormente, compreendemos que a rigorosidade poderia existir, porém que poderia ser praticada de outra maneira além do lúdico, talvez de modo firme e decisivo, mas não tanto imposta. Fui dando-me conta que a turma sempre foi aberta ao diálogo e a maturidade dos alunos (mesmo com a idade pré-escolar) permitia que entendessem acordos e regras. Decidi, a partir disso, seguir com o planejamento de conteúdos e que procuraria encontrar um equilíbrio entre a disciplina e a permissividade. Nas aulas seguintes, estabeleci um novo acordo pedagógico, baseado no tipo de disciplina que eu exigiria em cada aula. Expliquei aos alunos quais tipos de comportamentos seriam esperados e quais eram considerados de mau comportamento e negativos às atividades. Do mesmo modo, lembrava os alunos constantemente do acordo. Com isso, quando havia alguma transgressão negativa, buscava conversar sobre o fato imediatamente, tendo meus argumentos reforçados por nossa combinação. Desse modo, retomei a confiança para usar a criatividade nas aulas, sem o receio de que algo não desse certo. Com isso percebi, inclusive, que meu vínculo com os alunos foi se consolidando.

Esses eventos culminaram para a aula específica da unidade de brincadeiras, focada na figura da transgressão do circo: o palhaço. Como mencionei anteriormente, até os moldes dessa aula foram alterados dos meus padrões de aula até o momento, abrindo um espaço para o professor-personagem para que esse contexto favorecesse a livre expressão dos alunos nas atividades. Para essa aula estavam planejadas atividades não muito ortodoxas no cenário da EF. Inclusive seus

⁵ A Companhia Atmosfera surge em 2011 e conta com uma equipe de acrobatas, artistas circenses, atores, músicos, bailarinos, produtores e artistas plásticos no trabalho cênico circense.

nomes foram apresentados de maneira a não especificar diretamente a atividade. A primeira atividade foi chamada de sinfonia de mosquitos. Adequando o material ao personagem, levei balões para a execução dessa atividade. É de senso comum que palhaços atuantes em feiras, eventos e apresentações costumam carregar balões e distribuí-los ao público infantil. Assim, no início da atividade distribuí os balões aos alunos. Pedi para que enchessem os balões de ar e que segurassem a sua abertura para que, após enchido, o ar não vazasse. Quando todos estavam prontos, pedi para que puxassem lateralmente a abertura de maneira a permitir apenas uma pequena passagem de ar. A estrutura formada com a boca do balão emitiria um som agudo enquanto o ar saísse de seu interior. No momento em que fizemos essa atividade juntos, o conjunto de sons de aspecto cômico remeteriam ao som de vários mosquitos juntos, por isso de seu nome.

A segunda atividade também se deu com os mesmos balões da primeira e chamava-se corrida dos balões. Organizei os alunos em uma fila de costas para uma das paredes das salas. Pedi para que eles enchessem novamente seus balões e ao meu sinal, os soltassem completamente, permitindo que eles voassem livremente. Aquele aluno cujo balão chegasse à maior distância da fila era considerado o vencedor. O grande desafio dessa atividade era de que os balões não seguissem uma linearidade no seu deslocamento. Isso também agregava à temática da aula, pois, assim como na sinfonia dos mosquitos, conferia à atividade uma característica de cômico.

Huizinga (1938) escreve que é de sua convicção que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve⁶. Portanto as atividades iniciais dessa aula não tinham apenas um cunho de divertimento, embora essa fosse uma parte que considere de extrema importância também. Elas visavam, através do manuseio dos objetos, permitir uma breve compreensão de seus diferentes comportamentos. Além disso, os alunos conheceriam um novo repertório de brincadeiras que pudessem praticar com balões, um item tão comum no universo infantil, mesmo fora do ambiente escolar.

As atividades seguintes tiveram um foco diferente. Elas eram baseadas na expressividade dos alunos. Desde o início de meu estágio eu havia preparado a turma para este momento. Como mencionado antes, o ambiente descontraído e as

⁶ Este texto está presente em uma edição do ano 2000, porém o texto consultado traz especificamente a data de 15 de junho de 1938.

atividades e intervenções lúdicas tinham como objetivo convidar os alunos a participarem e se expressarem mais abertamente nas aulas. Com esse objetivo em mente, propus duas atividades para a segunda etapa da aula. A primeira constituía-se de uma parte inicial, aonde os alunos faziam caretas livremente para as suas duplas, uma parte intermediária, aonde os alunos fizeram o jogo do sério com as mesmas duplas de antes e uma parte final, aonde havia um concurso de careta em que, um por um, os alunos faziam caretas para toda a turma. A segunda atividade foi baseada no programa humorístico inglês Monty Python's Fling Circus⁷. Ela ocorria como descrita no diário:

“Ela propunha um desfile de caminhadas bizarras e engraçadas (no episódio não havia desfile, o assunto era tratado como um caso clínico). Separei as cadeiras como um corredor e fiz a primeira demonstração. Todos se encontravam na mesma extremidade da passarela... Cada um que chegava deveria chamar o próximo e assim foi indo até que todos, uns copiando, outros inovando, concluíram a atividade.” (Diário, 26/10/2015)

Ao final da aula, um dos alunos que tinha apresentado um comportamento mais tímido e, por isso, havia sido o único que não fez a sua demonstração de careta na primeira atividade de expressão, pediu para fazer uma demonstração independente. Ao conceder a permissão, ele fez uma demonstração de uma estrelinha da ginástica, surpreendendo todos. O resultado satisfatório das atividades e a demonstração inesperada de um aluno, que até então era considerado tímido, mostrou que a metodologia pedagógica aplicada na turma surtiu efeitos positivos.

A permissão para transgressões positivas nas aulas mostrou-se uma ferramenta eficiente para o trabalho de expressão corporal e artística. Reforço que a turma em questão apresentava uma necessidade de expressar-se, pois em sua rotina não havia atividades orientadas para que isso ocorresse. As atividades de expressão ficavam, então, limitadas às canções coletivas no início da manhã e às atividades livres no pátio. Além da baixa oportunidade de expressão corporal, ressalto que as práticas pedagógicas, observadas nos primeiros dias, somadas com a maneira de lidar da professora com os conflitos da turma, inclusive em alguns casos de intervenções não autorizadas em minhas aulas, reforçava um

⁷ Também conhecido somente como Monty Python, o programa foi televisionado de 1969 a 1974 pela BBC. Ele trazia quadros humorísticos visando geralmente satirizar a sociedade britânica.

comportamento apático e submisso dos alunos. Portanto, nesse aspecto, esse trabalho rompeu com o papel do professor e estimulou à expressão dos alunos através da transgressão, buscando uma maior participação e autonomia dos alunos. O trabalho com a turma acabou por desmistificar a ideia de aluno bom igual a um aluno quieto e obediente. Ao romper com esse conceito, pude permitir que os alunos tivessem mais independência em suas ações. Só assim, consegui diferenciar aquelas transgressões que poderiam ser positivas aos indivíduos da turma daquelas que prejudicariam o andamento das aulas e de seus desenvolvimentos pessoais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de estágio aprendi, através do convívio contínuo com a cultura escolar e com as pessoas que a integram, que minha compreensão sobre o desenvolvimento e as necessidades de cada aluno foi se ampliando. Com o passar do tempo e das aulas, fui entendendo as dificuldades e as conquistas de cada um, e, encontrando soluções particulares para situações diárias diversas que ocorriam nas aulas de Educação Física. Esse trabalho foi marcado por três períodos.

O primeiro deles constitui-se de um resgate de minha própria infância. Foi uma experiência prazerosa evocar todas aquelas memórias de um tempo em que não havia preocupações em minha vida e que minha única ocupação era me divertir. Nesse momento nostálgico, pude encontrar uma figura carismática, criada e idealizada pela criança que fui, de um tutor no qual pude me espelhar para exercer minha função de professor. Saber escutar meu próprio lado infantil foi essencial para fundar uma base sólida nesse “projeto de construção” de um professor.

O segundo período foi marcado pela experimentação. Assim como as minhas aulas visavam possibilitar que os alunos experimentassem as práticas corporais circenses, eu também pude experimentar minhas práticas pedagógicas com a turma. Foquei-me então em aprender com meus erros e acertos. Para tal aprendizado, acredito que a reflexão sobre a prática não teria sido tão efetiva caso eu não houvesse me dedicado ao diário de campo e às reuniões da turma de estágio. Só assim pode observar certos padrões de comportamento, meus e da turma, e atuar sobre eles, provocando uma mudança positiva nas minhas práticas pedagógicas. O que nos leva ao terceiro período.

O terceiro período é aquele em que consolido a minha prática pedagógica. Diferente da atividade que relatei aonde, a partir do simples imaginário, transformei meus alunos em malabaristas, minha “transformação” em professor não se deu a partir do meu imaginário inicial. Resoluções de conflitos em sala de aula (muitas vezes consequências de minhas próprias falhas), lidar com a pluralidade da EI e sua complexidade e vivenciar a rotina de uma escola marcaram essa transformação. Um dos aprendizados mais consistentes nesse estágio foi que a boa aula não depende de um modelo perfeito e estático para a sua execução. A constância da observação diária, a compreensão das características da turma e a capacidade de decisão e

ação dentro de imprevistos é o que decide se a aula planejada terá seu potencial elevado ao máximo ou se ela deixará que seus elementos didáticos se percam, tornando-a vazia.

Dentro da prática pedagógica, acredito que segui uma linha similar à Freiriana de conduta para com os alunos. Dessa maneira, o Circo contribuiu com a minha prática na maneira leve, quase que brincalhona, de encarar cada dia de estágio, compreendendo os alunos como crianças que tem a necessidade e o direito de experimentar, com o compromisso de construírem aprendizagens significativas da cultura corporal de movimento e de serem felizes no ambiente escolar e nas atividades que realizam. Quase que “como uma luva”, essa estratégia pedagógica se encaixou com a temática circense. De certa forma, em minhas aulas pude promover a curiosidade, imaginação e admiração aos alunos, similar àquela que o circo causa com seus espectadores infantis.

Através, dessa experiência singular, pude aprender que o Circo e seus elementos, se mostraram como um dos conhecimentos da cultura corporal que pode e deve ser trabalhado na EF na EI. Neste trabalho pude abordar o circo de duas maneiras. A uma delas, atribuí um significado mais cultural a ele. Minha intenção com isso foi de proporcionar um amplo conhecimento sobre as práticas vivenciadas, não apenas na dimensão procedimental, mas conceitual também. Os alunos trabalharam os conteúdos de maneira integrada, agregando-o à sua rotina na EF. Através das tarefas avaliativas os alunos foram questionados sobre seus entendimentos das práticas trabalhadas em cada etapa. Acredito que a sensibilidade artística foi fortemente estimulada ao trabalhar temas transversais, não só como maneira de avaliação (como no caso de desenhos avaliativos nas primeiras unidades), mas como conteúdo principal nas aulas das modalidades de brincadeiras e de artes. Esse conhecimento reforçou a ideia do circo como dotado de uma cultura própria, apesar de apoderar-se de diferentes elementos culturais em sua performance e estética.

A outra abordagem focou aspectos corporais de movimento. Nesse caso, utilizei-me do circo para construir aqueles conhecimentos próprios das diferentes modalidades do circo. Atividades de apreensão, lançamento, equilíbrio, percepções espaciais e temporais, atividades acrobáticas, dentre outras, foram estabelecidas prioritariamente a partir dos conteúdos de malabarismo, equilibrismo, acrobacias e brincadeiras. Até certo ponto essas unidades se complementaram, agregando

movimentos básicos que favoreceriam a desenvoltura dos alunos durante qualquer atividade física de seus cotidianos. Porém, confesso que o circo não proporcionou uma dinâmica completa de repertórios das práticas da EF. Para complementar, inseri a modalidade de jogos no plano de ensino. A maioria dos jogos e brincadeiras utilizados nessa modalidade pertencem aos repertórios tradicionais da EF. Porém, para não romper com a temática geral, eu contextualizei todas as aulas, associando cada atividade com alguma situação ou personagem do universo circense.

As principais aprendizagens construídas ao longo do estágio em docência na EF na EI e revisitadas neste trabalho de conclusão de curso foram: 1) o circo é capaz de proporcionar um campo vasto para a atuação e a exploração didática daquele professor que está disposto a desenvolver, investigar e aprimorar sua prática; 2) o circo como conteúdo da EF é capaz de apropriar-se de uma linguagem específica da e para a EI, além de complementar seus conteúdos procedimentais com temas transversais de extrema relevância; e 3) a transgressão pode se tornar uma grande aliada a EI, permitindo que os alunos errem e aprendam com seus erros. Com relação aos conteúdos do circo trabalhados nesse estágio, ela contribuiu com a desenvoltura de suas atividades, aguçando a criatividade, a autoconfiança dos alunos.

O nome deste trabalho “Cartas na Manga” joga com principalmente dois elementos. No primeiro deles, atribuo parte da minha prática à capacidade de alguém utilizar-se de múltiplos recursos para resolver situações adversas quando necessário. Assim como quando, em um jogo de baralho, um jogador se encontra perdendo e puxa uma carta escondida (geralmente na manga) para complementar sua jogada e sair vitorioso. A estratégia é vista como uma trapaça por acrescentar cartas de fora do baralho. Da mesma forma, poderíamos pensar que um professor ao usar estratégias pedagógicas não convencionais estaria burlando o sistema institucional da escola. Ao fazer tal associação, limitamos a atuação da escola, encarando-a como focada justamente em seu próprio sistema educacional ou acadêmico.

Também está presente na expressão do título o elemento da mágica, componente de espetáculos de circo. Remeto-a ao trabalho pedagógico, tomando-o como algo extraordinário. A mágica em si, não traz nenhum elemento sobrenatural. Ela consiste de um planejamento rigoroso associado com uma destreza na manipulação de seu processo que, ao final de seu número, surpreende todos

aqueles que a observam, transformando o impossível em real. Da mesma forma, algum observador de alguma aula bem-sucedida poderia atribuir à boa prática pedagógica um talento, quase que nato, do professor. No lugar desse conceito, trago o exemplo da mágica para demonstrar exatamente que existe um planejamento e um esforço por trás da prática da aula, por parte do professor, para que ela ocorra como o planejado. Quando não há esse fator, podemos colocar que o único aspecto da mágica que está presente é o da ilusão.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Reflexões Sobre a Educação Física Na Educação Infantil. **Revista paulista educação física**, v. 1, n. 1, p. 53–60, 2001.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, p. 170–182, 1989.
- BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação & Sociedade**, v.25, n.1 p.93-114, 2000.
- BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo**. São Paulo: Fontoura, 2011.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- CAMPOS, M. M. "A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate." *Educação & Sociedade* v.20, n.68, p. 126-142, 1999.
- CARVALHO, A. M. P. **Prática de ensino**: os estágios supervisionados na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985.
- COELHO, M.; MINATEL, R. "Circo: A arte do riso e prática da reconstrução social." **Revista Tópos** v.5, n.1 p. 203-230, 2013.
- COSTA, A. C. P., TIAEN, M. S., & DO NASCIMENTO SAMBUGARI, M. R.. Arte circense na escola: possibilidade. **Olhar de Professor**, v.11 n.1, 2008.
- GASPARIN, J. L. "A problematização como desafio metodológico no ensino superior." **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá v.1, n.1, p. 35-44, 1998.
- GÜNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação**, São Paulo, n. 1, v. 14, p. 72 – 84, 1986.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R.. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Indústria e Comércio, 1986.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 19, n. 2, p. 1–24, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. "A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas." **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo v7, n13, 2001.
- MOLINA NETO, V.; FRIZZO, G. F. E.; SILVA, L. O. e. O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do

professorado de educação física. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 100-118, set. 2013.

PASSEGGI, M. D. C.; SOUZA, E. C. DE; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369–386, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra (1996).

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M.; DEVÍS-DEVÍS, J; SMITH, B. M.; SPARKES, A. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, janeiro/março de 2011.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Cad. Pesq.** n94, p. 58 -73, ago. 1995.

ROCHA, G. A retórica da tradição: notas etnográficas de uma cultura em transformação. **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia** v.2, n.27, 2010.

RUIZ, M. A. Pensando em La situación actual de La educación física em Brasil: Formación e investigación em la Universidade de Rio Grande do Sul. Entrevista a Vicente Molina Neto. **Educación física y deporte – Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 76, Setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd76/invest.htm>> Acesso em: 29 de fevereiro de 2016.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. D. A. O que pode a performance na educação? **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 23–35, 2010.

SILVA, E. Anjos do Picadeiro: história em ato. **Revista Anjos do Picadeiro**, v. 6, p. 8-19, 2006.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; FERNANDES, R. Competência Profissional Percebida : Um Estudo Com Estudantes. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 17, n. 1, p. 95–105, 2006.

ZAJONZ, R; MÜLLER, A. B; VALENTINI, N. C. A influência de fatores ambientais no desempenho motor e social de crianças da periferia de porto alegre. **Journal of Physical Education** v.19, n.2 p.159-171, 2008.