

**APRENDIZAGENS DIDÁTICAS PELA ALTERIDADE: EXPERIÊNCIA
AUTOFORMADORA NA SUPERVISÃO NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE**

DIDACTIC LEARNING BY ALTERITY: SELF-FORMATING EXPERIENCE IN SUPERVISION IN
PIBID IFCE PHYSICAL EDUCATION

APRENDIZAJE APRENDIZAJE POR ALTERIDAD: EXPERIENCIA AUTOCORMADA EN
SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA PIBID IFCE

Samara Moura Barreto de Abreu ¹
Silvia Maria Nóbrega-Therrien ²

Manuscrito recebido em: 14 de setembro de 2020.

Aprovado em: 03 de fevereiro de 2021.

Publicado em: 03 de fevereiro de 2021.

Resumo

Centramos atenção nessa escrita para o modo que os sujeitos-autores implicados na supervisão do Pibid Educação Física do IFCE *campus* Canindé narram e significam as aprendizagens didáticas pela alteridade como processo de autoformação docente. Assim, definimos como objetivo geral analisar as aprendizagens didáticas pela alteridade na experiência autoformadora na supervisão do Pibid no IFCE *campus* Canindé. Compomos uma itinerância de uma etnopesquisa-formação por compreendê-la numa perspectiva dialógica e colaborativa, situada a um objeto de formação e implicada aos processos heurísticos-formativos. Tomamos o Pibid como contexto da formação, e três professores(as)-supervisores(as) como sujeitos-autores(as) que tiveram um espaço-tempo de 18 meses (agosto de 2018 a fevereiro de 2020) implicados na supervisão desse programa junto ao subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé. Verificamos que as expressões subjetivas em conformação de alteridade foram manifestadas pelas aprendizagens didáticas/instrumentais: (1) desenvolvimento organizacional e curricular da escola e suas transações temporais da dinâmica social junto aos atores educativos, na medida em que estabelece a relação com a práxis pedagógica da supervisão; (2) constituição e/ou consolidação dos saberes docentes, sobretudo, situados na e pela relação teoria e prática, estando articuladas ao desenvolvimento pessoal e profissional; (3) postura cartográfica como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática. Alcançamos um lugar de consciência política e crítica que reconhece a alteridade como dimensão estésica e estética do processo de aprendizagem didática em Educação Física, estabelecendo nexos com a transformação social, como caminho de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Saúde e Exercício Físico e do Grupo Educação, História e Saúde Coletiva.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-5602>

E-mail: samara.abreu@ifce.edu.br

² Doutora em Sociologia em Educação pela Universidade de Salamanca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Integrante do Grupo Educação, História e Saúde Coletiva e do Grupo Educação, Cultura Escolar e Sociedade

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/82923138249827864511

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-8575>

E-mail: silnth@terra.com.br

significação humana, e, portanto, existencial em tessitura colaborativa, como dimensão autoformadora.

Palavras-chave: Alteridade; Aprendizagens didáticas; Pibid; Educação Física.

Abstract

We focus attention in this writing on the way that the subject-authors (as) involved in the supervision of PIBID Physical Education at the IFCE campus Canindé narrate and signify didactic learning through otherness as a process of teacher self-education. Thus, we defined as a general objective to analyze didactic learning due to otherness in the self-forming experience in the supervision of Pibid at IFCE campus Canindé. We compose an itinerancy of an ethno-research-formation for understanding it in a dialogical and collaborative perspective, situated to an object of formation and implicated in the heuristic-formative processes. We take Pibid as the training context, and three supervising teachers as subject-authors who had an 18-month space-time (August 2018 to February 2020) involved in the supervision of this program together to the Physical Education subproject of the IFCE campus Canindé. We verified that the subjective expressions conforming to otherness were manifested by the didactic / instrumental learning: (1) organizational and curricular development of the school and its temporal transactions of the social dynamics with the educational actors, as it establishes the relationship with the supervisory pedagogical praxis; (2) constitution and / or consolidation of teaching knowledge, above all, located in and through the relationship between theory and practice, being linked to personal and professional development; (3) cartographic posture as a mode of participatory planning, a playful device and an investigation of one's own practice. We have reached a place of political and critical awareness that recognizes alterity as an aesthetic and aesthetic dimension of the didactic learning process in Physical Education, establishing links with social transformation, as a path of human significance, and, therefore, existential in collaborative fabric, as a dimension autoformador.

Keywords: Alterity; Didactic learning; Pibid; Physical Education.

Resumen

Entramos la atención en este escrito en la forma en que los autores de las asignaturas (as) involucrados en la supervisión de la Educación Física Pibid en el campus de IFCE Canindé narran y significan el aprendizaje didáctico a través de la alteridad como un proceso de autoeducación docente. Así, definimos como objetivo general analizar los aprendizajes didácticos por alteridad en la experiencia de autoformación en la supervisión de Pibid en IFCE campus Canindé. Compusimos una itinerancia de una etno-investigación- formación para entenderla en una perspectiva dialógica y colaborativa, situada a un objeto de formación e implicada en los procesos heurístico-formativos. Tomamos Pibid como contexto de capacitación, y tres profesores supervisores como autores de asignaturas que tuvieron un espacio-tiempo de 18 meses (agosto de 2018 a febrero de 2020) involucrados en la supervisión de este programa juntos. al subproyecto de Educación Física del campus de IFCE Canindé. Verificamos que las expresiones subjetivas conforme a la alteridad se manifestaron por el aprendizaje didáctico / instrumental: (1) el desarrollo organizacional y curricular de la escuela y sus transacciones temporales de la dinámica social con los actores educativos, ya que establece la relación con los praxis pedagógica supervisora; (2) constitución y / o consolidación de saberes docentes, sobre todo, ubicados en y a través de la relación entre teoría y práctica, ligados al desarrollo personal y profesional; (3) la postura cartográfica como modo de planificación participativa, recurso lúdico e investigación de la propia práctica. Hemos llegado a un lugar de conciencia política y crítica que reconoce la alteridad como dimensión estética y estética del

proceso de aprendizaje didáctico en Educación Física, estableciendo vínculos con la transformación social, como camino de significación humana, y, por tanto, existencial en tejido colaborativo, como dimensión autoformador.

Palabras-clave: Alteridad; Aprendizaje didáctico; Pibid; Educación Física.

Abertura Dialógica

A busca da transformação didática pela alteridade na Educação Física tem sido um imperativo na formação e práxis docente que reclama as clivagens históricas e políticas de uma racionalidade predominantemente técnica. Ao assumirmos a alteridade na cultura docente, estamos afirmando a potência da relação do ‘ser com o outro’ como experiência autoformadora, empreendida no ângulo da aprendizagem pela reiteração de atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades, implicada a uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2004).

Pensar em alteridade significa reconhecer o outro como legítimo em sua singularidade e diferença, constituindo-o como ser em si, implicando em relações de alteridade. Assim, concordamos com Freire ao anunciar que o “sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” (FREIRE, 1977, p.66).

Nesse sentido, investimos numa mudança educativa que reclama por um agir pedagógico em construto democrático e de empoderamento de vozes, opondo-se às forças hegemônicas neoliberais que acentuam as solidões e silenciamentos docentes, repercutindo nos entrelugares da formação e desenvolvimento profissional docente (ABREU, SÁBOIA, NÓBREGA-TERRIEN, 2019).

Dessa maneira, centramos atenção nessa escrita para o modo que os sujeitos-autores implicados na supervisão do Pibid Educação Física do IFCE *campus* Canindé narram e significam as aprendizagens didáticas pela alteridade como processo de autoformação

docente cujo recorte³ analítico é feito para o princípio da colaboração matizado por Freire (2013).

A experiência apontada nesse trabalho foi desenvolvida junto ao Edital nº 07/2018 – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, no subprojeto de Educação Física do campus Canindé vinculado ao Curso de Licenciatura e articulada a Educação Básica desse município pelas Secretarias de Educação: Municipal e Estadual.

Assim, assumimos como questão central no estudo: Que aprendizagens didáticas se manifestam pela alteridade na supervisão do Pibid Educação Física do IFCE como experiência de autoformação docente? A autoformação entendida por nós ocorre numa perspectiva de autonomização educativa em que os(as) professores(as) tomam para si a apropriação do seu próprio poder de formação (PINEAU e MARIE-MICHELE, 1983) cuja alteridade se coloca como um referente matricial, através das aprendizagens existenciais, didáticas, relacionais e reflexivas (JOSSO, 2004). A alteridade como referente matricial da autoformação docente se revela pela afirmação da intersubjetividade como disposição aprendente na e pela experiência, constituída da existencialidade singular-plural (JOSSO, 2004), da radicalidade de ser outro (LARROSA, 2002); e da relação de outredade ou radicalidade do eu (FREIRE, 1996) implicada a disposição do ‘ser no mundo com o outro’. Demos atenção nesse manuscrito para as aprendizagens didáticas/instrumentais.

Organizamos, portanto, a escrita desse artigo nas seguintes seções: 1- Abertura dialógica; 2- Disposições heurísticas de uma etnopesquisa-formação em contexto; 3- As aprendizagens didáticas pela alteridade: narratividade dos sujeitos-autores em autoformação. 4- Notas da experiência.

³ Este artigo é resultante do recorte analítico do *corpus* da tese de doutorado intitulada **Autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física** da autora (1) e orientada pela professora (2), vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE) cuja categoria “alteridade” é tematizada como referente matricial da autoformação docente.

Disposições Heurísticas de uma Etnopesquisa-Formação na Experiência de Supervisão do PIBID

Compomos uma itinerância de uma etnopesquisa-formação por compreendê-la numa perspectiva dialógica e colaborativa, situada a um objeto de formação e implicada aos processos heurísticos-formativos, em que no entendimento de Macedo (2018) estão interpelados pelas dinâmicas culturais, configuradas pelas ações dos atores sociais envolvidos, apropriando a formação como “experiência irreduzível de sujeitos aprendentes que, por meio de com-versações, torna-se um fenômeno relacional e, portanto, pedagogicamente trabalhável” (p.209).

Esse autor (2018) acrescenta que é uma pesquisa que acontece de forma concomitante à formação, faz com que uma e outra se beneficiem dos seus processos aprendentes e heurísticos, ou seja, “a formação se realizando pela criação de saberes e a criação de saberes se nutrindo da poiesis formativa, a partir de um viés etnoconstitutivo” (p.208).

Tomamos o Pibid como contexto da formação, e três professores(as)-supervisores(as) como sujeitos-autores(as) que tiveram um espaço-tempo de 18 meses (agosto de 2018 a fevereiro de 2020) implicados na supervisão desse programa junto ao subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé.

O *corpus* empírico foi constituído pelos etnométodos apreendidos no âmbito da pesquisa, cujas narrativas (orais e escritas) foram utilizadas como dispositivo analítico através dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas realizadas como intercompreensão dessa itinerância aprendente.

Os memoriais de formação, em concordância com Passeggi (2010) se coloca como um texto acadêmico autobiográfico no qual se apreende a formação intelectual e profissional pela reflexividade, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Foram constituídos três memoriais de formação pelos(as) professores(as)-supervisores(as) nessa itinerância formativa de 18 meses, sendo um a cada 6 meses.

Para a entrevista narrativa, consideramos os pressupostos de Schutze (2010) refletida como modo de compreender os contextos em que as (auto)biografias foram construídas. Foi feita uma entrevista-narrativa com cada professor(a)-supervisor(a) tomando como mote os memoriais de formação após 12 meses dessa itinerância formativa.

Assim, encarnamos o movimento de autorização dos sujeitos-autores sobre a experiência aprendente no Pibid, o que nos confere ao investimento tecidual de uma etnopesquisa-formação, reconhecendo nela uma “atitude colaborativa dos aprendentes na sua experiência culturalmente indexalizada.

Dedicamos nesse escrito à apreensão do *corpus teórico* delimitado a reflexividade analítica sobre as aprendizagens didáticas pela alteridade, conforme explicitação de recorte na seção anterior.

Aprendizagens didáticas na alteridade: narratividade dos sujeitos-autores em autoformação

Ao nos dobrarmos/direcionarmos para os referentes das aprendizagens didáticas/instrumentais buscamos reunir os processos e procedimentos nos domínios da vida prática na e pela cultura docente em contexto da experiência de supervisão do Pibid, a fim de identificar as alteridades manifestadas em torno do processo de formação e desenvolvimento profissional docente no âmbito da Educação Física Escolar.

Verificamos que as expressões subjetivas em conformação de alteridade foram manifestadas pelas aprendizagens didáticas/instrumentais: (1) desenvolvimento organizacional e curricular da escola e suas transações temporais da dinâmica social junto aos atores(as) educativos, na medida em que estabelece a relação com a práxis pedagógica da supervisão; (2) constituição e/ou consolidação dos saberes docentes, sobretudo, situados na e pela relação teoria e prática, estando articuladas ao desenvolvimento pessoal e profissional; (3) postura cartográfica como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática.

No que tange ao desenvolvimento organizacional e curricular da escola (1), o acolhimento da gestão escolar se pôs fundante para compreender o programa Pibid, e

necessariamente, a práxis de supervisão, enfatizando melhorias que poderia acontecer na escola cujo destaque é dado para a ampliação das atividades curriculares e extracurriculares implicada na gestão do tempo educativo, conforme destaca o sujeito-autor 3:

a gestão teve uma recepção muito boa. Quando eu passei para eles sobre o programa, como ia funcionar, as atividades que iam ser desenvolvidas. E eles reafirmaram o quanto aquilo seria bom, que ia trazer melhoras para escola. 'Isso vai ser uma ferramenta melhor para gente organizar o tempo da aula. Tirar o tempo deles ocioso que eles tão estão fazendo nada. Isso é muito bom'. Quando a Secretaria de Educação me informou que a nossa escola seria contemplada, eu fiquei maravilhado. Agradei a eles. Porque eu sabia que iam trazer momentos bons, vivências boas para nossa escola. Ainda não tínhamos nenhum programa dessa natureza contemplado na escola. (SUJEITO-AUTOR 3, ENTREVISTA NARRATIVA)

O sujeito-autor 3 destaca o acolhimento da gestão e a interface dialógica junto a Secretaria Municipal, que participa deliberativamente da escolha das escolas que receberão o programa manifestando gratidão e sobressaltando que a sua escola não tinha sido ainda contemplada com algum programa dessa natureza, tornando-se uma nova experiência a ser vivida, positivamente.

Ademais, o sentido manifestado em tônica de felicidade por este professor-supervisor e a gestão escolar ao ser contemplado no edital do PIBIB/CAPES 03/2018 é assumido pelo lugar de inclusão da rede municipal de ensino, uma vez que nos editais anteriores havia um indicativo para atendimento às escolas estaduais. Possibilitar que as escolas da rede municipal de Canindé fossem atendidas pelo Pibid oportunizou uma nova experiência de (trans)formação escolar cuja carência de programas dessa natureza no referido município, do interior do Ceará, é bastante acentuada.

É possível lembrarmos que no espaço-tempo da divulgação e mobilização do programa junto as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, tivemos um acolhimento afimco da esfera municipal como mobilização política e pedagógica que enalteceu a dificuldade de investimentos públicos acerca de programas escolares e reconheceu o diálogo universidade-escola como importante espaço-tempo de formação.

É válido ressaltar que no edital PIBIB/CAPES 03/2018 as Secretarias de Educação articuladas à gestão escolar com base nos critérios definidos e pela efetivação do acordo

de cooperação técnica – ACT, firmado entre a Capes passam a definir as escolas que recebem o programa, e não mais as IES. Em seguida, após a publicação das listas de escolas contempladas, os(as) professores(as)-supervisores(as) foram selecionados por meio de edital público proposto pela IES – Edital N° 20/2018 Pibid/CAPES/IFCE.

Reforçamos junto com Farias et al. (2018) que o Pibid ao se emaranhar no desenvolvimento organizacional e curricular das escolas, possibilita o envolvimento, a mobilização e o desenvolvimento profissional docente de veteranos(as) e experientes que atuam como professores(as), assim como de outros entes da comunidade escolar.

Para além das implicações acerca do desenvolvimento curricular e desenvolvimento organizacional, se abrem as (re)ações reflexivas sobre a constituição e/ou consolidação dos saberes docentes, sobretudo, situados na e pela relação teoria e prática, estando articuladas ao desenvolvimento pessoal e profissional (2). Sobre isso, a Sujeito-autora 1 expressa:

vivenciando esse processo de evolução na relação dialética entre teoria e prática; é de fundamental importância tratar de desenvolvimento pessoal e profissional dentro dos saberes adquiridos nessa práxis. Os saberes evoluem, modificam-se ao longo do tempo. E a experiência possibilita uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, bem como uma reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a situações novas. (SUJEITO-AUTORA 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I)

O pensamento reflexivo apresentado pela Sujeito-autora 1 que tomou como referência Tardif (2009) para sua elucidação, anuncia a compreensão da mobilidade e evolução de saberes ao longo da experiência docente, materializados pela evolução na relação dialética da práxis, eminentemente situada, que se articula ao desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo a reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a novidade anunciada.

Corroboramos em aproximação com Therrien (2011) que a profissionalidade docente é “[...] uma práxis situada em contexto intersubjetivo moldada pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática” (THERRIEN, 2011, p. 9). É na e pela relação teoria e prática que os saberes são edificados. Pimenta (2000) também sustenta essa importância considerando a articulação entre saberes teóricos propositores e os saberes da prática, numa trama de (re)significação.

Nesse contexto, a Sujeito-autora 1 acrescenta que o Pibid estabelece uma dupla perspectiva no processo de formação e constituição da identidade profissional considerando o si mesmo (supervisora) e o outro (bolsistas ID) em que pontua o entrelaçamento entre a aprendizagem relacional e aprendizagem didática/instrumental, no que diz respeito a gerir, resolver problemas e protagonizar atividades, que também se articulam aos saberes para a pesquisa:

a proposta do Pibid vem duplamente contribuindo nesse processo de formação e identidade profissional. Tanto para os bolsistas ID que abraçaram essa experiência, como para mim, que estou vivenciando essa prática da supervisão e articulando saberes na relação teoria e prática. A questão da aprendizagem se coloca mais sobre a experiência de saber lidar com pessoas, de estar produzindo a pesquisa, de estar à frente de algo pela condição de supervisora, de estar resolvendo problemas, protagonizando atividades. (SUJEITO-AUTORA 1, ENTREVISTA NARRATIVA)

Para o Sujeito-autor 3, o olhar sobre a relação teoria e prática é também ampliada a partir da troca de saberes no Pibid. Mesmo não explicitando essa indissociabilidade, percebemos a dimensão da contextualização e problematização, considerando as relações afetivas com os(as) alunos, cujas potencialidades e fragilidades são discutidas junto aos bolsistas pibidianos(as):

está trabalhando com eles e até vivenciando junto com eles, situações que são olhares diferentes, além dos meus alunos na escola. Eles também como alunos na formação docente, trazem uma visão diferente. Além deles estarem me trazendo essa visão diferente das aulas. Porque antes era apenas a minha aula teórica e a minha aula prática. E agora não, eu estou tendo uma vivência maior por estar com eles. Problematizações que eles trazem também, sobre as questões da aula, da convivência com os alunos. Das coisas boas e ruins que acontecem. Então assim, eu estou tendo uma visão bastante ampla. A cada encontro é uma nova conexão que vem a expandir a mente para pôr em prática na realidade escolar, também nos ajuda na aproximação e conhecer um pouco a realidade de cada um presente nos encontros. (SUJEITO-AUTOR 3, ENTREVISTA NARRATIVA)

A expressão contundente do sujeito-autor 3, de estar com o outro na experiência formativa, no sentido de estar junto, permitiu a abertura e apreensão de olhares diferentes sobre a organização didático-pedagógica, fortalecida pela intersubjetividade, que se apropria do conhecimento de si, do outro, e do ambiente escolar.

A ampliação do olhar didático também foi (retro)alimentada pelas ações de planejamento pedagógico que se torna fundante para a aprendizagem didática relacional:

as formações, planejamentos com bolsistas, indubitavelmente é de grande importância nesse processo formativo, tanto pedagógico como humano. Tenho aprendido muito com cada bolsista, cada um com sua essência, sua filosofia de vida, abertura para o novo, novas experiências, pessoas de muitos talentos, seja na arte, na culinária, produção de vídeos, entre outros. Durante esse período que os bolsistas ficaram na escola, planejamos alguns eventos e juntos colocamos em prática o que planejamos, cada um contribuiu da melhor forma possível. Todos esses conhecimentos, fortaleceram vínculos de amizade, profissionalismo, respeito e gratidão. (SUJEITO-AUTORA 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II)

Para a sujeito-autora 2, as formações e os planejamentos com os(as) bolsistas ID se colocaram de grande importância para constituições pedagógicas e humanas, onde foram desencadeadas reflexões ontológicas e filosóficas as quais compõem a existencialidade da vida, do humano, numa aprendizagem didática relacional, implicadas nas artesanias do ser e fazer, por meio de produções estéticas, sensoriais e tecnológicas, postas em ação nas atividades escolares, fortalecendo a fraternidade, o profissionalismo, o respeito e a gratidão pela convivência coletiva.

Acerca do ato de planejamento como organização didática no Pibid, a Sujeito-autora 1 rememora que este já se constituía como uma prática desde quando esta era bolsista ID no mesmo programa, cuja significação foi reverberada na atual prática na supervisão:

até hoje eu tenho meu caderno de planos de aula de quando eu fui bolsista de Pibid. Isso foi em 2013. E eu tenho até hoje. E se eu precisar vai estar ali. Todas as minhas aulas de natação, os objetivos, tudo bem direitinho. Tanto é que nos primeiros encontros eu dei um caderno para cada um, igual o meu. Pedi para que eles anotassem todas as aulas. Não totalmente padronizado, mas contendo os objetivos e como a aula vai acontecer. Isso era uma das minhas exigências. Quando estava perto de finalizar eu pedia para ver e eles mostravam tudo. Isso já foi um reflexo de quando eu era bolsista. Eu tive duas supervisoras, e uma delas fez exatamente isso. Deu um caderno para todos nós e pediu para que a gente fizesse todos os planos. Desde desse dia eu fazia todos os meus planos. Até se as aulas não acontecessem. Tinha o plano bem bonitinho. Se precisasse dar aula de natação amanhã, eu poderia conferir o meu plano que vai estar lá. (SUJEITO-AUTORA 1, ENTREVISTA-NARRATIVA)

A dimensão retrospectiva apresentada pela sujeito-autora 1 sinaliza uma recordação-referência do planejamento na experiência tida como bolsista do Pibid que se move em transposição didática para sua atuação como professora-supervisora,

apresentando a importância do ato de planejar como anteposição da aula, em reconhecimento pedagógico. Conforme nos diz Josso (2004) as recordações-referências são aquelas experiências que evocam uma dimensão concreta, ou visível, pautada para as nossas percepções, ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, os sentimentos, o sentido ou os valores.

No âmbito dessa experiência de aprendizagens didáticas/instrumentais também pudemos reconhecer a cartografia como dispositivo/artefato pedagógico e na aprendizagem colaborativa pelos sujeitos-autores(as) do Pibid (4). Foram desenvolvidos movimentos de reflexão-ação-reflexão, por meio de leituras e discussões teóricas, planejamento e experimentação do olhar cartográfico nos territórios escolares, estando os supervisores no papel central dessa mediação pedagógica. Recuperamos o sentido apresentado por Liberman e Lima (2015) ao referenciar que a cartografia implicaria, então, disposição para afirmar uma potência da própria vida, numa aventura de conexão pulsante da vida com o próprio corpo, e com a itinerância que esse pulsar aponta, exigindo a invenção de algo que venha a dar sentido e corporificar um encontro com os afetos e sensações ali produzidas.

Além disso, se manifestou como objeto de participação social e planejamento participativo dos escolares, desenvolvendo o exercício de “escuta” sobre as intencionalidades e sentidos atribuídos as práticas corporais nos ambientes escolares cujas narrativas dos(as) professores(as)-supervisores(as) suscitaram uma materialidade positiva, seja por considerar uma prática inovadora, seja por despertar um exercício de autonomia e engajamento dos escolares, seja por mobilizar saberes colaborativamente nas oficinas pedagógicas propostas:

trazer a cartografia como um componente instrumental utilizado para descoberta das intencionalidades dos alunos em relação às práticas educativas, foi algo bastante pertinente e inovador. Uma proposta baseada nas afinidades dos alunos facilita no processo de ensino e aprendizagem. Percebo, a essa altura, após um processo de aceitação da cartografia e introdução às atividades educativas, os alunos já se sentem envolvidos nas propostas do programa. Enquanto supervisora fico bastante feliz ao ver como o programa está se desenvolvendo e crescendo; ao ver que eu estou atingindo meus objetivos. (SUJEITO-AUTORA 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I)

Eu já conhecia a experiência da cartografia. Já tinha feito algo parecido com meus alunos. Mas assim, com poucos alunos. Com quase 500 alunos não. Foi uma experiência nova, uma experiência única. Eles ficaram felizes. Eles pensaram: ‘Serão essas oficinas e teremos que escolher. Isso foi muito importante’. A gente deu essa autonomia para eles, porque nós não escolhemos, definimos. A cartografia só veio reforçar a importância da troca de saberes, participação, colaboração, empenho, dedicação e entrega. (SUJEITO-AUTOR 3, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I)

A sujeito-autora 1 atribuiu o caráter inovador da cartografia como componente instrumental utilizado para descoberta das intencionalidades dos alunos em relação às práticas educativas, assinalando a facilitação no processo de ensino e aprendizagem pelo sentido de autoria conferida aos (as) alunos(as), com maior e melhor envolvimento. E julga ter sido positivo esse movimento para alcance de objetivos e desenvolvimento do programa.

E o sujeito-autor 3 apresentou que já conhecia a cartografia ao perceber uma aproximação com experiências anteriores realizadas por ele. Ao mesmo tempo, evidencia que não havia feito de forma mais ampliada, junto à comunidade estudantil como processo de autonomização educativa. Reforça a disposição cartográfica na importância da troca de saberes, participação, colaboração, empenho, dedicação e entrega.

A mobilização de saberes lúdicos também foi algo expressivo no trato pedagógico com a dimensão cartográfica, principalmente na escola de Fundamental I, com alunos (as) de faixa etária 6 a 10 anos, cujo desenvolvimento foi produzido pela relação da escrita, da arte, do jogo e da linguagem como dimensão estética, além de produzir o sentimento de autoria, de protagonismo estudantil:

como são alunos do Fundamental I, eles se expressaram de diversas formas, alguns escreveram, outros desenharam, outros só falaram. Foi muito importante. E foi de uma forma lúdica. Bem dinâmica também. Porque a gente entregou para eles uma folhinha e eles desenharam, se expressaram, escreveram. E depois eles amassaram em formato de bolinha, e depois eles arremessaram num cesto, em semelhança a um cesto de basquete. Foi algo muito divertido, que eles gostaram muito. Contabilizamos e depois apresentamos as atividades que mais foram apontadas. E posteriormente, repassamos essas informações. Eles ficaram muito felizes. “Olha, professora, nós que escolhemos?” Foi a primeira vez que aconteceu isso na escola, dos alunos protagonizando as escolhas no processo pedagógico com tamanha participação ativa. (SUJEITO-AUTORA 2, ENTREVISTA NARRATIVA)

A narrativa da sujeito-autora 2 acentua o modo de tessitura da cartografia para os(as) alunos(as) do ensino fundamental I, que foi expressa pelas diferentes linguagens desse público, entoando a relação com o saber lúdico. Esse saber lúdico se associava a referência de um objeto de conhecimento da Educação Física Escolar que é o basquete, apropriando-se do movimento de lançamento/arremesso da bola para execução da cesta, com o sentido de ‘lancem as suas ideias/desejos no cesto’. Reconheceu, portanto, essa experiência inaugural do protagonismo de escolhas pelos(as) alunos(as) no processo pedagógico com tamanha participação ativa.

Assim, sublinhamos, conforme reforça Bouffleur (2001) que a linguagem se coloca como um modo de percepção e de relação do sujeito com o mundo, consciente ou alienadamente, representativa para estabelecer o seu pensar e agir comunicativo.

Notas da Experiência

A partir das narratividades dos(as) professores(as)-supervisores(as), identificamos que as alteridades sobre as aprendizagens didáticas se constituíram no aporte de novos domínios e saberes docentes, que alavancaram disposições pedagógicas incidentes na formação e desenvolvimento profissional; na percepção sobre a gestão curricular, tempo pedagógico e a dinâmica social; na aproximação com o conceito de práxis; no investimento e apreensão de uma postura cartográfica como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática; na leitura sincrônica e diacrônica sobre a formação e profissionalidade docente possibilitando uma transformação didática no ensino de Educação Física Escolar, além do transmutar pelos dilemas de um espaço-tempo docente de concomitância (in)sustentável.

Alcançamos um lugar de consciência política e crítica que reconhece a alteridade como dimensão estética e estética do processo de aprendizagem didática em Educação Física, estabelecendo nexos com a transformação social, como caminho de significação humana, e, portanto, existencial em tessitura colaborativa, como dimensão autoformadora.

Referências

ABREU, S. M. B.; SABÓIA, W. N.; NOBREGA-THERRIEN, S. M. Formação docente em educação física: Perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12 set/dez, p. 191-206, 2019.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FARIAS, I. M. S. de F. et al. **Pesquisa em rede: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev. Mar/Abr, n.19, 2002.

MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 190-212, 2018.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTA, S. G. Formação de professores. In: Pimenta SG, organizador. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2000. p. 15-34.

PINEAU, G.; MARIE, M. **Produire sa vie autoformation et autobiographie**. Paris: Montréal: Ediling; Albert Saint-Martin, 1983.

SCHUTZE, F. **Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010. p. 210-222.

TARDIF, M. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Organizado por Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens. Curitiba, PR : Champagnat, 2009.

TERRIEN, J. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. In: SANTOS, F. K. S. dos. (Org.). **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. v.1, Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 50-68.