

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO CAMBIAGHI

**APRENDENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA  
EXPERIÊNCIA DO ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO**

SÃO CARLOS-SP  
2023

Rodrigo Cambiaghi

**Aprendentes de Educação Física Escolar na Experiência  
do Ateliê Biográfico de Projeto**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

SÃO CARLOS  
2023

Cambiaghi, Rodrigo

Aprendentes de Educação Física Escolar na  
Experiência do Ateliê Biográfico de Projeto/Rodrigo  
Cambiaghi. – São Carlos, 2023.

189 p. : il. ; 31cm.

Dissertação – Universidade Federal de São Carlos -  
UFSCar

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rodrigo Cambiaghi, realizada em 25/07/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Flávio Castro da Silva (UFSCar)

Prof. Dra. Nathália Supino Ribeiro de Almeida (UNFABICE)

Prof. Dra. Carolina Perez da Silva (DEMABLI)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## DEDICATÓRIA

Dedico ao Pedro, meu filho e à Paula, minha esposa, que demonstraram sabedoria, ao disfarçarem minhas ausências e presenças incompletas, foram sempre gentis, compreensivos e, com sorrisos e afetividades, fizeram-me perceber que a alteridade e a resiliência são mais que conceitos, são práticas fundamentais nesse processo formativo.

## AGRADECIMENTOS

Alcanço o final de mais um ciclo de minha vida, de uma etapa de minha formação acadêmica. Há algum tempo o Curso de Mestrado parecia algo bem distante, uma trajetória que, para ser alcançada, precisaria passar pelas barreiras da vida pessoal e profissional, de pai, de marido e de professor que precisava encontrar tempo em meio às quarenta horas/aulas semanais. Mas foram estes estímulos, que, dia a dia, me trouxeram esperança, produziram parte do sentido e de certa forma do desejo para prosseguir até aqui. Já não falo só do mestrado, falo de toda minha formação, de todas as contribuições para chegar neste momento.

Agradeço a meus professores do ensino fundamental, do ensino médio, da graduação e pós-graduação. Não há saber sem relações sociais de saber. Muitas vezes, afetivas, encorajadoras, fazendo tudo parecer sempre possível, mesmo nos momentos em que o mais viável poderia ser desistir. Penso não haver forma suficiente de carinho e dedicação que possam equilibrar essas contribuições em minha vida, uma trajetória sempre mais suave, quando penso que fui guiado por vocês!

Agradeço a Deus por conseguir trilhar esse caminho com saúde, sempre cercado de pessoas incríveis, competentes e muito dedicadas.

À Paula e ao Pedro, esposa e filho, companheiros para todas as horas, sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, com quem tenho o privilégio de aprender diariamente. Professor Flávio, toda minha admiração é pouco perto da compreensão de alguém que aceitou partilhar dois anos de sua vida com outro alguém que, diante da ignorância, só pode enxergar o mínimo do que ela realmente representa. Pensei apenas em nova ruptura, mas pode ser, começar trocar outro pneu do carro com ele ainda em movimento! Muito obrigado por tudo.

À minha família, mãe, pai, irmãos, sobrinho, sogra, todos vocês. É muito bom saber que, sempre que preciso for, estão à disposição.

Às professoras Dra. Sandra Aparecida Riscal e Dra. Maria Cecília Luiz por me alertarem já durante o exame de arguição que não seria fácil. E mais tarde, pelo compartilhamento de saberes/conhecimentos nas aulas das disciplinas do programa de pós-graduação em educação-PPGE.

Ao Professor informante, que prontamente aceitou o desafio de contribuir com esta pesquisa.

Às professoras Dra. Nathália Suppino Ribeiro de Almeida e Dra. Carolina Kontradiuk pelas contribuições riquíssimas no exame de qualificação.

Às professoras Dra. Camila e Dra. Nathália Suppino Ribeiro de Almeida por aceitarem o convite para a Banca de Defesa.

Aos amigos Fabiana Rodrigues da Silva e Roberto Marcos Gomes de Onófrío, com quem pude compartilhar parte das dificuldades, com certeza me ajudaram deixar essa trajetória acadêmica bem mais organizada.

À Professora Vera Lúcia Fator Gouvea Bonilha, que imediatamente me ajudou revisar esse trabalho.

À Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, instituição que por meio dos professores responsáveis pelas disciplinas da linha educação, cultura e subjetividade (ECS) do programa de pós-graduação em educação-PPGE, me acolheram com enorme atenção.

Tenho muito carinho por todos vocês!

## EPÍGRAFE

*“[...] eis que se ouviu um estalo e abriram-se vários postigos; diversas vozes começaram a lhe gritar alguma coisa...”*

***Fiódor Dostoiévski – 1821-1881***



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral, investigar as percepções de professor de Educação Física para identificar os saberes no uso dos procedimentos do ABP no processo global da formação, valendo-se de dispositivos educacionais que possam adequar a proposta já concebida para adultos em procedimento de formação, também para estudantes do quinto ano (5.º) que são da rede pública na etapa do ensino fundamental, anos iniciais, nas aulas do CCEF. A metodologia de pesquisa foi baseada nos fundamentos epistemológicos e metodológicos que reconhecem o fato biográfico, como uma essência nas relações com o saber e a dimensão da temporalidade, e o sujeito que, por meio de suas experiências e as especificidades da pesquisa biográfica em educação, ações e procedimentos que organizam o saber singular e sua forma de socialização, contribuíram para investigar o Ateliê Biográfico de Projeto como procedimento de formação nesse campo de conhecimento. Para alcançar os objetivos metodológicos da pesquisa, foi adotada uma pesquisa biográfica, dentro das características qualitativas, com coleta de materiais verbais por intermédio de entrevista biográfica do tipo narrativa de formação com um docente do CCEFE e análise desses materiais por modelo de leitura e interpretações, tudo, descrito pelo campo da pesquisa biográfica em educação, tendo como base Delory-Momberger. Os resultados apurados, as ações e os procedimentos, que organizam o saber singular e sua forma de socialização, validaram os ABP como procedimento de formação possível para esse campo do conhecimento, viável para fundamentar um tripé dentro dessa relação, biografia e educação, entre processo de biografização e processos de formação. Mesmo apontando para um número reduzido de publicações acadêmicas, direcionadas para os aprendentes do 5.º ano da rede pública na etapa do ensino fundamental anos iniciais em nosso país, o ABP foi percebido como um procedimento capaz de equilibrar os saberes e até de superar parte dos procedimentos formativos oferecidos hoje. Muito disso se deu por conta das teorias investigadas, por abrirem lugares de fala com o mundo, expondo uma forma de escuta ativa, com uma linguagem acessível, dando pistas do modo de ser que pode estar constituindo esse sujeito aprendente e seus saberes subjetivos, aqueles que produziram sentido para o professor nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Ateliês Biográficos de Projeto; Educação Física; Biografização; Relação Com o Saber; Subjetividade.

## ABSTRACT

This research had the general objective of investigating the perceptions of Physical Education teachers to identify knowledge in the use of PBW procedures in the overall training process, using educational devices that can adapt the proposal already designed for adults undergoing training procedures, also for students in the fifth year (5th) who are from the public network in the elementary school stage, initial years, in PECC classes. The research methodology was based on epistemological and methodological foundations that recognize the biographical fact, as an essence in relations with knowledge and the dimension of temporality, and the subject who, through his experiences and the specificities of biographical research in education, actions and procedures that organize singular knowledge and its form of socialization, contributed to investigating the Project Biographical Workshop as a training procedure in this field of knowledge. To achieve the methodological objectives of the research, biographical research was adopted, within qualitative characteristics, with collection of verbal materials through a biographical interview of the training narrative type with a CCSPE teacher and analysis of these materials using a reading model and interpretations, everything, described by the field of biographical research in education, based on Delory-Momberger. The results obtained, the actions and procedures, which organize singular knowledge and its form of socialization, validated the PBW as a possible training procedure for this field of knowledge, viable to found a tripod within this relationship, biography and education, between process of biography and training processes. Even pointing to a reduced number of academic publications, aimed at students in the 5th year of the public network in the initial elementary education stage in our country, the PBW was perceived as a procedure capable of balancing knowledge and even overcoming part of the of the training procedures offered today. Much of this was due to the theories investigated, as they opened up spaces for speaking with the world, exposing a form of active listening, with an accessible language, giving clues to the way of being that may be constituting this learning subject and his subjective knowledge, those that produced meaning for the teacher in Physical Education classes.

**Keywords:** Project Biographical Workshops; Physical Education; Biography; Relationship with Knowledge; Subjectivity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 -	Encontros dos Ateliês Biográficos de Projeto.....	40
Figura 2 -	Caderno dos saberes.....	130
Figura 3 -	Roteiro de imagens do Caça-tesouro .....	131

### GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Resultados dos levantamentos realizados nas plataformas digitais	119
-------------	--	-----

### QUADROS

Quadro 1 -	Balanço do Saber (QBS-2022) .....	85
Quadro 2 -	Balanço do Saber 1 (QBS1-2022).....	91
Quadro 3 -	Balanço do Saber 2 (QBS2-2022).....	95
Quadro 4 -	O ABP em possibilidades .....	187

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Abreviaturas e Siglas	Significado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABP	Ateliês Biográficos de Projeto
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEF	Componente Curricular Educação Física
CCEFE	Componente Curricular Educação Física Escolar
CGF	Concepção Global da Formação
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Currículo Paulista
E-O	Escola-Outra
MEC	Ministério da Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
2.1 RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR QUE SE TORNOU PESQUISADOR.....	21
<b>2.1.1 A Teoria da Relação Com o Saber e as Figuras do Aprender .....</b>	<b>23</b>
2.2 BIOGRAFIZAÇÃO.....	30
<b>2.2.1 Projeto de Si e ABP .....</b>	<b>38</b>
2.3 RELAÇÕES DE PODER.....	42
<b>2.3.1 O Sujeito, um eterno andarilho no caminho dos Projetos de Formação .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.2 Saberes Dominados .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3.3 Conatus .....</b>	<b>56</b>
2.4 O QUE DIZEM SABER SOBRE A ESCOLA, EDUCAÇÃO E AS AULAS DO CCEF OS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	59
<b>2.4.1 O Componente Curricular Educação Física no Brasil .....</b>	<b>61</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>67</b>
3.1 O SUJEITO .....	70
<b>3.1.2 O Sujeito Moderno e as Formas de Controle que o Formam.....</b>	<b>72</b>
<b>4 RESULTADOS.....</b>	<b>85</b>
4.1 QUADRO BALANÇO DO SABER (QBS – 2022).....	85
4.2 QUADRO BALANÇO DO SABER 1 (QBS1 – 2022).....	91
4.3 QUADRO BALANÇO DO SABER 2 (QBS2 – 2022).....	95
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>103</b>
5.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA, A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA.....	104
5.2 ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO, CONCEPÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PLENO .....	118
5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, AS PERCEPÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO, QUANDO CONDUZIDO SOB ESSAS CONDIÇÕES .....	132
<b>6 CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS).....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>

<b>APÊNDICE A – Entrevista.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - Produção de sentido sobre o ABP .....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As condições de formação da educação básica brasileira estão, a partir de 2018, diante de novas orientações curriculares (Brasil, 2018), o que poderá colocar à prova os procedimentos de formação puramente formais. Mesmo estando sob análise, pois com a mudança de orientação política no governo federal e em razão de inúmeras críticas que a BNCC vem recebendo, não sabemos ainda, no momento em que se finalizou esta pesquisa, quais mudanças poderão ocorrer.

Este estudo coloca como hipótese: que o processo formativo conduzido sob as condições do Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006, 2014) poderia complementar ou até superar as orientações estabelecidas nos currículos e nos planejamentos formais, aproximando os estudantes da rede pública de ensino e seus saberes, produzidos a partir de suas vivências, experiências apropriadas, quando o indivíduo narra a própria vida, construindo sua história.

E, busca responder à seguinte questão: quais percepções os professores do Componente Curricular Educação Física (CCEF) têm acerca da relação dos alunos com o saber no processo de formação do ABP e os saberes dos estudantes?

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, investigar as percepções de professor de educação física para identificar os saberes no uso dos procedimentos do Ateliê Biográfico de Projeto no processo global da formação, valendo-se de dispositivos educacionais que possam adequar a proposta já concebida para adultos, em procedimentos de formação também para estudantes do 5.º ano que são da rede pública na etapa do ensino fundamental, anos iniciais, nas aulas do Componente Curricular Educação Física.

Justifica-se por propor aos professores do CCEF e ainda a outros docentes reflexões ou debates sobre um material específico; que apresenta concepções diferentes das presentes em documentos institucionalizados; que indicam condições de formação que possam aproximar planejamentos pedagógicos e essas relações subjetivas, práticas sociais e as experiências de vidas desses estudantes que buscam encontrar pertencimento, acessando o contexto e produzindo os saberes de diferentes Componentes Curriculares que fazem parte da grade de disciplinas do ensino formal brasileiro e que devem disponibilizar condições para o desenvolvimento pleno (São Paulo, 2019) ou a concepção global da formação, como definida por Gaston Pineau e Marie Michèle (1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361).

A metodologia de pesquisa foi baseada nos fundamentos epistemológicos e metodológicos que reconhecem o fato biográfico como essencial nas relações com o saber e a dimensão da temporalidade. A construção dessas experiências, especificidades da pesquisa biográfica, suas ações e procedimentos que organizam o saber singular e sua forma de socialização, contribuiriam para investigar os ABP como procedimento de formação possível para esse campo de conhecimento, no sentido de fundamentar um tripé dentro dessa relação, biografia e educação, “entre processos de biografização e processos de formação e de aprendizagem” (Delory-Momberger, 2011, 2012, 2016).

Para alcançar os objetivos metodológicos da pesquisa, foi adotada uma pesquisa biográfica, dentro da característica qualitativa, com coleta de materiais por meio de entrevista biográfica e análise desses materiais por modelo de leitura e interpretações, tudo descrito pelo campo e os fundamentos epistemológicos e abordagens metodológicas da pesquisa biográfica em educação, tendo, como essência dessa abordagem metodológica, os Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2011, 2012, 2014, 2016). Tudo foi realizado em duas etapas, que serão descritas na seção da Metodologia.

A educação nesta pesquisa toma contorno do indivíduo-projeto, (auto)formação que traça a figura de si, a relação com o saber que se constrói diante de relações sociais de saber, o modo de vida, o cuidado de si, “[...] uma maneira do indivíduo constituir a parte mais secreta de sua subjetividade” (Foucault, 2004, p. 53).

O que está em jogo aqui, o *corpus* da pesquisa, é a subjetividade. O processo de subjetivação que permite perceber como o indivíduo torna-se sujeito. Nesta via de mão dupla, que pesquisador e pesquisado constroem juntos, não se separam trabalho e vida. Aprender nesse movimento contínuo é “usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente” e, “desenvolvendo hábitos de auto-reflexão, aprendemos a manter nosso mundo interior desperto” (Mills, 1975, p. 212-213).

Condições que facilmente nos aproximaram do conceito de biografização, a saber: “o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (Delory-Momberger, 2016, p. 139). Já que este ato reflexivo, nem sempre consciente, tem na biografização o espaço-tempo possível que o narrador acessa para contornar a história de vida que só existe pós-narração.



Segundo Delory-Momberger (2016, p. 141), é “[...] o lugar de instituição do indivíduo e de uma realização social, no âmbito da sua produção recíproca”.

Para Veyne (2014, p. 178, grifo do autor), o “sujeito não é ‘natural’, ele é modelado a cada época pelo dispositivo e pelos discursos do momento, pelas reações de sua liberdade individual e por suas eventuais ‘estetizações’, [...]”. Tudo acontece em relação com o saber, a biografização e o cuidado de si e do outro (Foucault, 2004), um processo de (auto)formação que constitui o sujeito moderno, a subjetivação diante de projetos de si. Ou simplesmente, formação? Assim, podemos compreender a educação como produção de si por si-mesmo, tanto pelo cuidado de si e do outro como pela biografização, o lugar de instituição do indivíduo-projeto, e ainda, pelas relações de poder, condições que não permitem projetar qualquer sujeito em qualquer época, e, dessa forma, o sujeito só existe na relação sujeição e resistência, no seu mundo, no mundo do outro, nesse mundo onde vivemos.

Portanto, poder realizar uma entrevista com o outro, um professor do Componente Curricular Educação Física, trazendo para esse trabalho a dupla interpretação de aspectos biográficos, a hermenêutica, presente nas formas de análise dessas entrevistas, características da pesquisa qualitativa no campo da pesquisa biográfica em educação, permitiu-nos interpretações diante dessas multiplicidades de vozes e o distanciamento necessário para lidar com as questões do Eu, esperamos que na medida certa.

As disciplinas cursadas no curso de mestrado foram se transformando em lastros, fundamentação teórica para avançar, entrelaçar experiências constituídas, saberes dominados pelas experiências vividas em outras aprendizagens, muitas vezes não formais ou informais, objetos-saberes e processo de constituição de subjetividades e subjetivação, tudo se amarrando à metodologia da pesquisa biográfica em Educação. Foi por meio da teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), da Biografização, da Pesquisa Biográfica em Educação (Delory-Momberger, 2006, 2012, 2014, 2016) e as relações com o conceito de poder (Foucault, 2014a), que nos mobilizamos teoricamente para atingir os seguintes objetivos específicos propostos.

1. Analisar as orientações de formação do Componente Curricular Educação Física, apresentados na BNCC (Brasil, 2018) e no CP (São Paulo, 2019)<sup>1</sup>, oferecido para os (as) estudantes que acessam a etapa do ensino fundamental, anos iniciais, na rede pública de ensino, diante das obras: 1) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* de Bernard Charlot (2000) e, 2) *Vigiar e punir: nascimento da prisão* e suas relações com o conceito de poder, proposto por Michel Foucault (2014a).

2. Realizar uma revisão bibliográfica, relacionada aos procedimentos de formação baseados nos ABP (Delory-Momberger, 2014), a partir das palavras-chave: Ateliês Biográficos de Projeto, Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Educação Física, Formação e Histórias de vida e analisar os resultados quanto à concepção global da formação, citada por Delory-Momberger (2006) e ao conceito de desenvolvimento pleno dos(as) estudantes, presente no CP (São Paulo, 2019);

3. Buscar compreender, por meio de uma entrevista realizada com um docente do Componente Curricular Educação Física, os resultados recorrentes dos ABP, as percepções do processo formativo, quando conduzido sob essas condições.

Com a homologação completa da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), segundo orientações do Ministério da Educação, as instituições escolares de todo País teriam dois anos para adaptar seus currículos e, nesses considerar o projeto de vida, as experiências vividas e constituídas pelos estudantes. Em assim sendo, o ABP configura-se como um interessante caminho para trabalhar essas condições formativas, nos planejamentos do CCEFE e outros, já que as histórias de vida dos aprendentes, segundo orientações do MEC, disponibilizadas por meio das normas, documentos curriculares, devem ser valorizadas (Brasil, 2018; São Paulo, 2019).

Aproximar os saberes formais e saberes subjetivos desses aprendentes poderia apontar para uma concepção global da formação? A busca por essa resposta pode nos colocar em rota de colisão com diversos conceitos, entre esses, o conceito de desenvolvimento pleno, educação integral, competências e outros, todos propostos nesses documentos que, a partir de 2018, começaram a orientar os planejamentos

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que: durante os direcionamentos iniciais da pesquisa, não foi possível estabelecer por meio das normas vigentes, BNCC (Brasil, 2018) ou CP (São Paulo, 2019), qual seria a norma adotada pela Secretaria de Educação do município em questão. Condições que nos remeteram analisá-las, ambas em conformidade ao que se refere ao Componente Curricular Educação Física até o final deste trabalho.

pedagógicos nas instituições escolares do nosso país. Condições que nos remeteram pensar a noção de educação, tendo como base os estudos de Christine Delory-Momberger (2014) e Bernard Charlot (2000, 2020).

Desde agosto de 2021, quando comecei a cursar as disciplinas do Curso de Mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, passei a tomar conhecimento das ideias desses autores, o que me levou a perceber e produzir outros sentidos para o que até então tinha vivido. Houve um entrelaçamento, uma dinâmica intencional coletiva, estudante, orientador e as inúmeras contribuições de outros aprendentes/estudantes. Enfim, uma rede de *inteligência coletiva* (Lévy, 2015), própria da relação com o saber, o saber social, que me permitiu fazer emergir um projeto de mim. E, diante do que eu enxergava, despontavam novas possibilidades de formação, a educação como processo durante as etapas iniciais do ensino fundamental de nosso país.

Para Delory-Momberger (2014, p. 145), a noção de educação é “Processo amplo que abrange todas as formas da experiência vivida e adquirida”. O que foi percebido por nós como uma concepção global para a formação, quando a autora pondera:

Da dimensão global do desenvolvimento individual no espaço social e a vida pessoal aos episódios específicos vividos nas instituições de ensino e de formação, das formas experienciais de formação e de aprendizagem encontradas na atividade profissional e na vida social ao papel dos ambientes e das mediações socioculturais, são todas as experiências, todos os espaços, todos os tipos de formação e de aprendizagem, formais, não formais e informais se disseminando ao longo da vida, que compõem o campo de uma aprendizagem biográfica referente à globalidade da pessoa (Delory-Momberger, 2014, p. 145).

Para Charlot (2000, p. 54) “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”. Assim, “é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (*Idem, Ibidem*).

Está certo que é preciso levar em consideração a relação com o saber, o deslocamento temporal, as possibilidades de formação de qualquer sujeito em qualquer época, mas como esta subjetividade pode ser percebida pelo meu vivido, pelo vivido de outros professores (as) do Componente Curricular Educação Física, condições de (auto)formação, atuando diante de procedimentos puramente formais, ou sob os procedimentos e condições baseadas na história de vida, mais precisamente, o Ateliê Biográfico de Projeto?

Os Ateliês Biográficos de Projeto são procedimentos de formação baseados nas histórias de vida (Delory-Momberger, 2006). Condições de formação, distante das puramente formais, que podem horizontalizar, levar estudantes e professores, enfim, todos os gestores desses projetos de formação, para construir um saber compartilhado, vivido e percebido diante das experiências dos sujeitos e não puramente como forma de avaliação de ferramentas institucionalizadas que sempre puxam a métrica<sup>2</sup> para algo com pouco sentido para seus principais envolvidos.

Assim, Charlot (2000, 2020), Delory-Momberger (2006, 2012, 2014, 2016) e Foucault (2004, 2011, 2014a, 2014b, 2021) representam fundamentação teórica que nos levaram para além, para Pineau (2006), Larrosa (2000, 2002), Ricouer (2014), Lévy (2015), Rancière (2012), Bakhtin (2016), Josso (2010), Dewey (2010), Souza (2006), Nietzsche (2023), Bourdieu (2006, 2014, 2015, 2018), Dominicé (2006), Castellani Filho (1988), Riscal (2016), Veiga-Neto (2007), Fourez (2008), Freire (2019) e outros. Este trabalho divide-se nas seguintes seções: Fundamentação teórica da pesquisa; Metodologia; Resultados; Análise e interpretação dos resultados; Considerações (não finais).

---

<sup>2</sup> A palavra métrica foi compreendida como um conjunto de regras que são utilizadas para justificar as condições que medem as avaliações dentro do âmbito escolar. Para Bueno (2000, p. 510), “Parte da versificação que trata da maneira de contar, de medir os versos, isto é, o número de sílabas, acentos, cesura e rima exigidos pela metrificação”.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo principal apresentar as fundamentações teóricas da pesquisa, estabelecer um elo entre a introdução e as outras seções do trabalho. Um arcabouço teórico, capaz de sustentar e dar articulações discursivas sobre as tramas da vida, partindo das trajetórias de formação narradas por professores de Educação Física. A forma como indivíduos percebem sua vida e a maneira como se apropriam dos saberes sobre o mundo e sobre si-mesmo, que, contornaram as condições formativas, pessoais e profissionais, e, produziram o sentido para o aprofundamento teórico desta pesquisa.

Investigar as percepções dos professores de Educação Física no uso dos procedimentos do Ateliê Biográfico de Projeto no processo global da formação (Pineau; Michèle, 1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2014, p. 361) é pesquisar o modo de constituição do sujeito por meio do viés da configuração narrativa, a biografização. É também, interpretar esse lugar de invenção de si, o lugar vazio até as representações, e como as relações de poder tendem a contribuir nesta constituição do fato biográfico.

Em descompasso nesta relação de saberes<sup>3</sup>, formais, informais e não formais, os saberes subjetivos, experiências vividas e constituídas pelo sujeito, nos parecem perder espaço no processo de formação e suas métricas avaliativas para grande parte das instituições formadoras de nosso país. Submissos aos saberes puramente formais e, em certa dose, até mesmo quando condições normativas parecem deixar um espaço aberto para outros planejamentos dentro desses ambientes formais. Não se trata de nada positivista, mas de refletir sobre as condições do jogo de verdade que

---

<sup>3</sup> Na pesquisa, o processo formal educacional foi compreendido na relação aprendizagem com relação ao ambiente. Assim, aprendizagem formal é a aprendizagem tradicionalmente efetuada em um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objetivos, tempo ou recursos), que se conclui por uma validação. É intencional, da parte do aprendiz. Aprendizagem informal é a aprendizagem que decorre das atividades cotidianas ligadas ao trabalho, à família, ao lazer. Não é estruturada (em termos objetivos, tempo ou recursos) e geralmente não é validada por um título. Pode ter um caráter intencional, mas, na maioria dos casos, ele é não intencional. Já a aprendizagem não formal é a aprendizagem que não é efetuada em um estabelecimento de ensino de formação, mas posta em prática pelo aprendiz. É estruturada (em termos de objetivos, tempo, recursos) e intencional, da parte do aprendiz (*Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, 2001 *apud* Delory-Momberger, 2014, p.106).

tendem a nos obrigar a produzir ou a nos submetemos aos dizeres de verdades dessas normas.

A hermenêutica desses sujeitos, envolvidos na pesquisa, interpretam o vivido e, fazem a interpretação de acordo como eles veem a vida, aspectos biográficos em uma perspectiva que valoriza o aprender humano que busca, nessas trajetórias de vida, sentido para essas interpretações. E que, diante desse processo de (auto)formação, nas histórias de vida, dão pistas de como aprendem o que dizem saber, sobre o modo de ser do sujeito professor de Educação Física e suas interações por meio da cultura dessa época.

Discorrer sobre conceitos, como por exemplo, figuras do aprender, *parresía*, retórica, professor do saber, professor da informação e outros, pode desencadear conhecimento acerca desse modo de ser, rememorar o *outro* do espaço vazio ao emergir do projeto de si, apontando para relações que podem questionar o campo educacional atual, desafiando a si mesmo a ocupar o não lugar, que, diante do cuidado de si e do outro, também pode fazer nascer sentido para o indivíduo-projeto, que percebe na biografização o espaço de experiência-sentido, relação com o saber e torção íntima, saberes subjetivos do sujeito, quando esse escolher estar sob as condições do Ateliê Biográfico de Projeto e narrar sua história de vida.

Condições e articulações que perpassaram por estudos realizados diante da teoria da relação com o saber de Charlot (2000); a biografização, de Delory-Momberger (2014); e as relações de poder, principalmente, as descritas na obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (Foucault, 2014a) e tornaram-se o núcleo duro deste trabalho.

## 2.1 RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR QUE SE TORNOU PESQUISADOR

Sou frequentador assíduo da escola pública, estudante, por quase oito anos, e hoje, docente no Componente Curricular Educação Física, há dez anos. Neste cenário, sempre questioneei as condições formativas puramente formais, condições que me afastavam da produção de sentido, pensando em formação integral, percepção da falta de aproximações entre esses saberes formais e o espaço em que, muitos de meus e minhas colegas e eu podíamos acessar nossos saberes subjetivos, experiências do vivido, percebido e concebido até aquele momento, nossas vidas, nosso ingresso nas etapas da educação básica brasileira.

Para quem sempre morou em bairros da periferia, com poucas oportunidades de acesso às diferentes condições de lazer, cultura e outros entretenimentos, essas experiências quase sempre aparecem das relações com a rotina familiar, das brincadeiras e das modalidades esportivas, aprendidas diante de saberes dominados (experiências vividas e constituídas) desses responsáveis, a relação, o outro, o mundo do outro e o nosso mundo.

Praticadas muitas vezes nas ruas, essas possibilidades foram o desejo para saber, condições que produziam sentido, comigo, com o outro, com meu mundo e o mundo do outro. A minha resposta imediata para explicar como eu sabia o que eu dizia saber até aquele momento, “Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relações com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo” (Charlot, 2000, p. 63).

Neste contexto, quando comecei a acessar as condições e o processo formal educacional, pouca coisa fazia sentido dentro dos muros das instituições escolares. Parte disso, com certeza, causa do distanciamento desta relação com o que eu sabia, meu conatus<sup>4</sup> ou projeto de mim naquele momento, e o que o outro, quase sempre reproduzindo bens simbólicos de frações de classes dominantes, desejava que eu aprendesse.

Podemos chamar de conteúdos pragmáticos e que, para cumprir o planejado daqueles anos letivos, uma avaliação diante do desejo daquilo que eu soubesse. Enfim, uma objetivação institucionalizada, reproduzida e legitimada, o que deveria aprender o sujeito aluno, em um desses projetos de curta duração, sem continuidade, que, provavelmente, foi reproduzido, para que eu pudesse aprender a ser o sujeito social ideal para o mundo naquela época, o que, sem melhores explicações, só retratava a falta de importância para o aprender sobre aquilo, mas que não estava nascendo ou produzindo sentido para mim.

Conteúdos diversos, distantes, que não produziam sentido, mas que serviam para avaliar, passar de ano, ir para outro estágio dentro desse processo educacional

---

<sup>4</sup> Ao fazer a citação do conceito de Conatus, Fuller (2018, p. 224) referencia Pierre Bourdieu: “essa combinação de dispositivos e de interesses associados a uma classe particular de posição social que inclina os agentes a se esforçarem a reproduzir, constantemente ou cada vez mais, as propriedades constitutivas de sua identidade social sem sequer ser preciso saber ou querer isso”.

conflituoso, pelo menos para mim. Mas e o que *eu* sabia, jamais poderia ser acessado. Será que minha família teria errado tanto até ali, afinal, onde meus familiares estavam até eu chegar na educação formal institucionalizada? O *eu* foi indo embora. Aprendi a ser, aprendi como ser nesse contexto. Pouco usava minha herança familiar. Meu capital cultural (Bourdieu, 2014) não valia nada ou quase nada dentro da escola. O que fazer, como ser? Como usar aquilo que herdei? As aulas de Educação Física, de Geografia, e a professora de matemática que sempre me ajudou?

E assim nos formamos, meus colegas e eu, juntos, vizinhos, morando na mesma rua, quase sempre próximos, pelas condições sociais, econômicas e culturais, mesmo estudando por meio daquilo que o capital cultural de frações de classes dominantes impôs para dentro desse contexto educacional, diferente do nosso, superado por essas relações de força que, quase sempre e sutilmente, vão formando o sujeito social, útil e dócil, diante de uma quantidade enorme de violências simbólicas, causadas por esses inúmeros arbitrários culturais (Bourdieu, 2014) e seus desdobramentos que direcionam as métricas educacionais.

Exemplo disso, ou melhor, daquilo que produziu sentido, mesmo dentro desse descompasso de saberes durante minha formação nas etapas básica do ensino fundamental, foi minha escolha pela graduação em Educação Física. Talvez, tenha feito tanto sentido, porque era parte daquilo que me fazia resistir, relação de poder, a sujeição para continuar desejando outra formação, a graduação. Insistindo e estudando. Provavelmente, eu tenha experimentado a potência que o saber possui, no meu caso, até chegar à docência e para além.

Atualmente, passamos por um período de novas orientações curriculares dentro do ensino formal. As etapas básicas nas escolas brasileiras estão se adequando a novas normas, uma estrutura curricular baseada no direito à aprendizagem, a condições formativas plenas (São Paulo, 2019) que visam a integralidade, concepções globais para formação (Brasil, 2018). Assim, podemos estar diante de uma nova oportunidade, de condições formativas, diferentes daquelas oferecidas para que meus colegas e eu pudéssemos nos formar em um espaço-tempo de outra época.

### **2.1.1 A Teoria da Relação Com o Saber e as Figuras do Aprender**



Partindo da célebre frase de Samuel Dark (1768-1849) “A morte é a única certeza da vida (Dark, s/d, s/p)<sup>5</sup>”, buscamos trazer as contribuições do Professor Bernard Charlot (2000). Inicialmente, levantamos a seguinte questão: e se esta afirmação de Dark fosse transformada em uma pergunta: *a morte é a única certeza da vida?* Então, qual seria a resposta de acordo com a teoria da relação com o saber?

Segundo Charlot (2000, p. 53, grifo do autor), “[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’, de singularização e de socialização”. Dessa forma, parar de aprender não seria possível após o nascimento do indivíduo, pois ele precisa aprender para ser humano, e, portanto, uma nova certeza. Se a educação é uma produção de si, para Charlot (2000, p. 54), é também, “o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”.

Como bem complementa Lévy (2015, p. 24-25), “Toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolve, um percurso de vida pode alimentar um circuito de troca, alimentar uma sociabilidade de saber”. E com esse fim, aprender pode ser compreendido por meio de uma fórmula: esforço intelectual, sentido e prazer (Charlot, 2000).

Na BNCC (Brasil, 2018, p. 8), as competências são definidas como forma de mobilização de conhecimentos. Já conhecida por parte dos gestores educacionais<sup>6</sup>: “mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Charlot (2000, p. 66) pondera: “muitos alunos instalam-se em uma figura do aprender que não é pertinente para a aquisição de saber” e, portanto, diante da necessidade de aprender, as crianças confrontam-se com o desejo de outros homens em um mundo presente desde seu nascimento. E, ainda, afirma que todo ser humano aprende, entretanto, aprender não é o mesmo que apropriar-se de um saber-objeto. Portanto, aprender pode ter diferentes sentidos, como por exemplo, as quatro figuras

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTlwNjM5NQ/>. Acesso em: 20 jul. 2022 às 15h40.

<sup>6</sup> O termo gestores educacional foi utilizado buscando referir-se aos docentes, diretores e coordenadores pedagógicos que, em constante contato com as orientações curriculares dizem saber sobre competências como forma de mobilização de conhecimento.

do aprender: os *objetos-saberes*, os *objetos*, cujo uso deve ser aprendido, as *atividades a serem dominadas* e os *dispositivos relacionais* (Charlot, 2000).

Os *objetos-saberes* são aqueles em que saberes se encontram incorporados aos objetos, como: “livros, monumentos e obras de arte, programa de televisão” entre outros. Os *objetos cujo uso deve ser aprendido* são aqueles saberes advindos das relações familiares, como “escovar os dentes”, amarrar os “cordões do sapato” e ainda, aqueles mais elaborados, como utilizar uma “máquina fotográfica” ou um “computador” (Charlot, 2000, p. 66).

As *atividades a serem dominadas*, segundo Charlot (2000), “são de estatuto variado”, são as experiências e as práticas oriundas da necessidade de apreender o mundo, o desejo sempre presente de aprender a “ler, nadar, desmontar um motor” e outros. A quarta figura do aprender, os *dispositivos relacionais*, abrange uma gama de saberes de que precisamos nos apropriar para nos relacionarmos “quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa” (Charlot, 2000, p. 66).

Portanto, o uso do saber é que se torna prático (Charlot, 2000). Mas ainda não seria um saber, porque vem de uma prática aprendida pelo outro e suas relações. Aqui, identificamos duas condições importantes:

Primeiro, o saber prático não pode ser considerado um *saber* pelo sujeito que recebe determinadas informações de outro sujeito, o que poderíamos considerar saberes dominados por esse sujeito que narrou o que diz saber, até que ele, o receptor, produza sentido sobre essa informação, se mobilize, seja o móbil, *desejo* e, faça de si o recurso (Charlot, 2000) para saber (estrito, íntimo, seu, diante de seu mundo, do mundo do outro e do mundo em que vivemos). Segundo, esse saber prático nada mais seria do que um modo como alguém descreveu sua forma particular, sua relação com o saber, após dominar determinadas atividades, suas relações com o saber-objeto até se transformar em conhecimento.

O conhecimento na teoria da relação com o saber ganha contornos de experiência, formas singulares de relação com o mundo e com o outro, e, portanto, não pode ser transmitido, por estar ligado ao processo de subjetividade do sujeito que ocupa um lugar único no mundo. Assim, quem recebe uma informação não detém o conhecimento. Tem um objeto-saber, se aquilo que foi recebido lhe fizer algum sentido. Até que aconteça essa produção de sentido, será necessário o tempo de aprender. Será necessária uma mobilização para transformar a informação em conhecimento.

Nesse jogo são os sentidos, experiências das interações culturais que produzem saberes, uma forma singular do saber em relação com o mundo e não um “objeto natural do saber” (Charlot, 2000, p. 62). Pensar na experiência, como propõe Larrosa (2002, p. 21), “o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”, seria nos aproximar da teoria da relação com o saber, e corroborar os estudos sobre as figuras do aprender de Charlot (2000), principalmente se tratando do objeto-saber, por dois motivos: “a informação não é experiência” e ainda “a informação não deixa lugar para a experiência” (Larrosa, 2002, p. 21).

Assim, ficamos com a sensação de que, quando tratamos a educação dentro de pares como ensino-aprendizagem, já estamos diante de uma relação de hierarquia. Neste par, os lugares estão quase sempre preestabelecidos e, por mais que saibamos que aprender quase sempre está relacionado à mediação de alguém com mais experiência, precisamos entender, também, que isso não significa que a experiência tenha via de mão única nessa relação.

O que queremos questionar são condições mais próximas da horizontalidade. Por que não aprendizagem-aprendizagem? Trocar de lado, colocarmo-nos em lugares onde a infância seria capaz de desestabilizar “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (Larrosa, 2000, p. 184), fugindo da objetivação constante que muitas vezes insiste em perpetuar o lugar de quem precisa aprender e quem deve ensinar, sem alternância na grande maioria das relações pedagógicas.

Não só sobre o que se propõe didaticamente, mas sobre o espaço-tempo que determina quem ensina e quem está aprendendo para poder saber, já dito anteriormente. Para o aprendente,<sup>7</sup> sobre o conteúdo; para quem educa, sobre o que ele preparou para ensinar, o si-mesmo como outro (Ricoeur, 2014). Quanto tempo quem está aprendendo, mas ainda não sabe, vai precisar para saber, caso aquela informação faça sentido, mobilize e traga prazer nesse processo? Essa relação pedagógica se trata de um *momento* e uma série de percepções e outras

---

<sup>7</sup> Segundo Delory-Momberger (2014, p. 107): “O aprendente é o autor (a origem em termos de desejo, de “autorização”, de querer)”.

representações, de acordo com Charlot (2000, p. 68), que cada aprendiz constrói projetando o futuro.

Portanto, é importante se atentar a duas considerações feitas por Charlot (2000, p. 81-82), primeira, não seria correto “dizer-se que um sujeito *tem* uma relação com o saber”; e segunda, a “inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos”. No caso dessa pesquisa, um espaço de saber, um conjunto de relações, “[...] sem fronteiras de relações e de qualidades, um espaço da metamorfose das relações e do surgimento das maneiras de ser; um espaço em que se unem os processos de subjetivação individuais e coletivas” (Lévy, 2015, p. 119).

Compreender este sujeito que só existe na e pela relação, que, nesta pesquisa é o outro, o meu outro, eu e todas as condições que estes reúnem neste processo de subjetividade, envolvidos nesta trama nunca acabada do meu mundo, do mundo do outro, neste mundo em que vivemos, um ser sentenciado a aprender, aprendiz que experimenta, desejante e desejável, que se constrói, incorporado por meio das relações com o saber e o saber viver na humanidade de sua época, é também, ser a própria relação com o saber.

Compreendemos o saber como relação. Um processo em que o aprendiz está em relação consigo mesmo, com o mundo, com o outro, uma relação da atividade intelectual, da produção de sentido e de uma dose de prazer, quando experimentar essa experiência de aprender. Assim, os objetos-saberes e a informação, podem fazer parte do mesmo experimentar, algo idêntico ao enunciado recebido pelos aprendizes. Já a experiência sobre esse acontecimento, aquilo que pode ser compartilhado no mesmo momento da experiência por diferentes sujeitos, o que cada aprendiz diz saber, é singular. Em se tratando do conceito da relação com o saber, mais especificamente, desse modo de ser, nossa maneira com o saber e o aprender, a forma como se faz a inserção do conceito, também produziram sentido para nós nesta pesquisa e destacamos: o desejo de saber, representações do saber e relações de saber (Charlot, 2000, p. 81).

Ora, o desejo de saber está entrelaçado ao próprio conceito de relação com o saber e o de sujeito, porque, segundo Charlot (2000, p. 81), “só há sujeito desejante”, pois esse sujeito que se produz é produzido por meio da educação. A educação não é esse sujeito, mas pode produzi-lo por meio do sentido que induz o saber, quando esse saber faz algum sentido durante o processo de constituição do ser humano, singular e suas relações sociais. Isso, talvez, possa explicar melhor a forma que o

autor utiliza para se referir ao investimento pessoal, a maneira que cada sujeito faz uso de si-mesmo, como recurso desse processo educativo, a prática de um sujeito desejante.

Diz Charlot (2000, p. 81, grifos do autor): “o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’”. Em sendo assim, o desejo parece sempre estar presente, e ele seria o próprio objeto, o mundo, o outro, o si-mesmo como outro, que encontra meu desejo por meio de uma relação subjetiva, singular. Mas, antes de avançar nesse conceito, é preciso uma breve pausa, para tratar outro conceito que pode nos ajudar nesse desfecho: o sentido.

Charlot (2000, p. 82) pontua que “[...] um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação, etc., que podem inscrever-se nesse conjunto de relações que o sujeito é”, faz sentido, produz sentido, nem sempre diante de um valor puramente positivo ou negativo.

Pensar em valores diante da relação com o saber é, de forma simplificada, aquilo que faz ou não sentido, indo da relação com o saber ao desejo de saber, das significações desse conjunto de relações de saber que fazem ou não sentido, e também, desse desejo de saber, entendido como algo de valor que pode ser o modo de mobilizar, o que faz o sujeito valorizar aquilo que ele aprende. Como bem aponta Charlot (2000, p. 82): “O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito *engajado* no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo”.

A representação do saber “é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significações)”, diferente da relação com o saber, e, como já descrito anteriormente, é o conjunto dessa própria rede de relações (Charlot, 2000, p. 84). Nesta pesquisa, essa representação do saber é compreendida em um conjunto de relações, todos os saberes de um sujeito por mais amplo que seja sobre um determinado tema. Um exemplo disso são as contribuições de nosso informante sobre ser professor de Educação Física referindo-se ao percebido como sujeito estudante:

**Professor informante** - *Na realidade, e na adolescência eu joguei bola em equipes e sempre gostei de esportes, né, e acho que a Educação Física foi assim uma das matérias na escola que me despertou muita atenção. Tinha e, acho que eu tive um bom Professor de Educação Física na escola, no ensino fundamental*

*Il e acho que tudo isso colaborou para que eu quisesse concluir a Educação Física. Mas a ideia não era em nível de dar aula em escola, não.*

Fourez (2008, p. 22, grifo do autor) compartilha um exemplo análogo que pode nos ajudar descrever esse tipo de representação e sua amplitude, “[...] um desenho pode representar uma máquina em pane para se discutir sobre o conserto”. Assim, “a linguagem é representação: as palavras substituem a ‘realidade’”. Exemplos importantes sobre representação, que, esperamos façam sentido para a compreensão diante do contexto de validação, de valores a produção de sentido nesse momento e para o processo de narrar o fato biográfico, em discussão posteriormente neste trabalho.

E agora, sobre as relações de saber, que, segundo Charlot (2000, p. 85), juntamente com relação social, precisam ser diferenciadas da relação com o saber. As relações de saber referem-se às “relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender”. O que foi compreendido para nós como um lugar na sociedade, Charlot chamou de uma *posição*, não pelas condições de aproximação com a identificação de um *sujeito dado*<sup>8</sup>, mas pelas relações desse aprender, uma certa condição relacionada à forma como o sujeito investe nesse saber. Uma realidade social que pode ser sabida e aprendida.

Novamente nosso informante nos ajudou de modo significativo a entender as relações de saber:

***Professor informante*** - *Eu nunca pensei do meu pai bancar a minha Universidade e, na realidade, como eu falei, quando eu vim pra cá com dezessete, dezoito anos, nós montamos um comércio aqui na região de Sumaré, e por isso que eu vim para cá e, aí eu já trabalhava ali, eu pagava minha faculdade com o meu trabalho, entendeu? E logo depois eu acabei casando durante a*

---

<sup>8</sup> Veiga Neto, em *Foucault & a Educação* (2007, p.110) diz ser fácil perceber, nas perspectivas marxistas ou piagetianas, o papel que a educação tem diante de contradições sociais e epistemológicas, e, como cabe a ela promover esse sujeito a sua efetivação, “de modo que o sujeito progrida ao longo de estruturas que ou já estavam aí ou que vão se engendrando progressivamente”. E, é desse texto que compreendemos o sujeito dado, como o objeto moldado pelas influências externas (sociais, econômicas, políticas e outras), o resultado da manipulação sobre um produto fácil e sempre possível de ser modelado.

*Universidade, durante e antes da conclusão do curso e aí foi à coisa vai acontecendo é lógico.*

Se nascemos e já estamos sentenciados a aprender, ser um sujeito desejante significa ocupar um ou mais lugares nesse mundo. É a relação com o saber que se constrói em relações sociais de saber:

O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas, se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela (Charlot, 2000, p. 86).

Não me parece estar acabado, ter as mesmas direções, pelo contrário, só acabará no fim de nossas vidas, mas estar nessa rede de relações, virtuais, aquela que não existe até produzir sentido, até que se aproprie dos saberes, trazendo do não sentido para o sentido, desse virtual para o real (Lévy, 2015), da não posse para a posse (Charlot, 2000), sempre por meio das escolhas. Está em curso, já começou a produzir sentido, agora ou mais tarde. Outra certeza da vida: estamos aprendendo sempre, e nos resta o desejo, mesmo que ainda não saibamos viver a experiência como sentido. Longe da ideia de sujeito dado, já que o sujeito é a relação com saber.

## 2.2 BIOGRAFIZAÇÃO

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 137), a biografização é um “conjunto de operações mentais verbais e comportamentais [...]”, em que um indivíduo e sua subjetividade produzem mundos, relacionados às questões da temporalidade, históricos e socioculturais, multiversos<sup>9</sup> particulares, nos quais inscreve sua participação e, por meio dessa experiência, faz da linguagem condição para compartilhá-las.

Para a autora, “a *história de vida* não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo” (Delory-Momberger, 2014, p. 65, grifo da autora). O sujeito dessa história de vida faz da sua

---

<sup>9</sup> O termo multiverso utilizado no texto tem o seguinte significado: realidade hipotética que pressupõe a existência de uma pluralidade de universos (entre os quais se conta aquele que conhecemos) que coexistem de forma paralela. Porto Editora – *multiverso* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [emlinha]. Porto:Porto Editora. [consult.2022-12-27 16:56:15]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multiverso>

história o movimento de biografização, o indivíduo-projeto acaba se experimentando diante do ato de narrar essa história de vida. No entanto, o biográfico não é só espaço de mediações, de articulações “entre o individual e o social: ele é simultaneamente o lugar de uma instituição do indivíduo e de uma realização social, no âmbito da sua produção recíproca” (*Idem*, 2016, p. 141).

Por meio dessa forma reflexiva, nem sempre consciente, o ato de narrar assume condições de (auto)formação, uma construção que passa pela hermenêutica do sujeito. Diante dessa dupla interpretação, aspectos biográficos contornam tanto a interpretação da vida quanto a forma como esse indivíduo se interpreta na própria ficção, projetando sua história de vida. Essas relações dialéticas podem abrir espaços de *formabilidade*, a saber, “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua *história*, considerada como *processo de formação*” (Dominicé, 1990 *apud* Delory-Momberger, 2014, p. 96).

E é esse processo de formação que nos interessa. Mais precisamente, sob as condições do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP). Nessa espécie de confronto que acontece entre o sujeito e o si-mesmo, que, como outro, nesse processo de biografização e as relações do mundo onde vive, pode abrir espaço-tempo para (auto)formação. Recorrendo, nesse momento da narração, oral ou escrita, a esse multiverso, a ficção, o fato biográfico, as experiências do indivíduo tomam corpo pelo sentido, pela importância dada a essas experiências. São formas de passagem que fazem das narrativas lugares de interpretação, em que a história de vida acaba perpassando a figura desse indivíduo-projeto<sup>10</sup>, nesse universo paralelo.

A noção de trabalho biográfico pode colocar o indivíduo diante dessa lembrança, deixando disponível esse espaço-tempo de lidar com as rupturas, estruturas sociais e as experiências dessas trajetórias, em que as complexidades da história de vida se colocam:

O bairro onde se nasceu não é, necessariamente, o bairro onde se cresce: as imposições profissionais e as escolhas pessoais dos pais promovem uma mobilidade geográfica que afasta o jovem dos primeiros amigos e dos primeiros lugares de experiências (Delory-Momberger, 2014, p. 127).

---

<sup>10</sup> Indivíduo-projeto é no texto o ser singular que se produz como ser social, fazendo de si-mesmo recurso para projetar a (auto)formação.



De acordo com Delory-Momberger (2011, p. 336-337), “o modelo dominante que está na base das representações e das práticas biográficas contemporâneas”, esse caracterizado pelas narrativas de formação, “foi herdado da Europa Iluminista e do movimento de pensamento que se desenvolveu na Alemanha em torno da noção de *Bildung*”.

Na cultura alemã, a *Bildung* é a prática da educação de si. Já Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe (iluministas) consideraram a *Bildung*, como “o movimento de formação de si pelo qual o ser, próprio e único, que constitui qualquer homem, manifesta suas disposições e participa da realização do humano com valor universal” (Delory-Momberger, 2014, p. 43). Assim, o que parece ser colocado em questão desde o princípio desse contexto histórico é o fato biográfico e como as origens desse *ser* singular podem ser deixadas de lado, desprezadas por representações que, impregnadas pelas relações sociais e de poder, muitas vezes, impostas ao indivíduo, também puderam modificar, transformar a forma como esse investe em condições para formação.

Rememorar a trajetória de vida pode deixar esse sujeito em um espaço-tempo vazio, e esse, que já foi das práticas voltadas para a conversão em outra época até chegar no agir reflexivo para (auto)formação pessoal e profissional atualmente, um novo universo, pode contornar o modo ser, uma figuração em que o sujeito pode, pelo ato de narrar, fazer nascer a sua história de vida. Não se trata de acesso ao vivido, aliás, nessa dimensão pronta para conceber as ficções, a única forma de acessá-lo seria a narração, a percepção<sup>11</sup> disponível durante a escrita da história de vida.

Fato biográfico são as representações mentais, que se tornam, na sequência, uma narrativa, isto é, a linguagem desse biográfico. E é “a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles” (Delory-Momberger, 2014, p. 35). E aqui, relembremos o tipo de representação, sua amplitude anteriormente descrita por Fourez (2008): será que esse espaço-tempo de criação, representação entrelaçada pelo percebido, saber subjetivo, não seria um lugar de criação de um herói nessa ficção?

---

<sup>11</sup> Em se tratando de história de vida e de pesquisa biográfica em educação, a compreensão de *percepção* adotada no texto foi: reduzir em quaisquer definições todas as percepções, tudo que produziu sentido dentro desse processo de formação nos parece mecanizar o estado subjetivo dos envolvidos nesse tipo de pesquisa, colocá-los em lugares que seriam impossíveis, tratando-se do sujeito como a relação com o saber e seu fato biográfico.

Mas se vivemos entre narrativas, é, também, por meio desse modelo de narrativa de formação, oriundo do modelo biográfico da *Bildung*, que, principalmente, na escrita dessa narrativa, a experiência pode ter sentido nessa produção de saberes “[...] com o desenvolvimento interior, a qual interpreta toda situação, todo acontecimento, como a ocasião de uma experiência de si e de um retorno reflexivo sobre si, na perspectiva do aperfeiçoamento e da completude do ser pessoal” (Delory-Momberger, 2014, p. 44).

As narrativas de formação dão mostras do caminho percorrido pelo sujeito, da maneira como ele foi se constituindo. Narrar a sua história recai também na autobiografia e no romance de formação, ou *Bildungsroman*, ambos se espalharam por séculos e têm nas práticas espirituais suas origens, mas nem sempre ligadas às condições que visam uma conversão (Delory-Momberger, 2014).

A *Bildungsroman* ou romance de formação cabe como exemplo nesse momento, “caracteriza-se por uma estrutura que acompanha as etapas do herói, de sua juventude à sua maturidade” (Delory-Momberger, 2014, p. 44). Esse acompanhamento “inicia-se com a entrada do personagem no mundo, depois segue as etapas marcantes de sua aprendizagem da vida – erros, decepções, revelações que a pontuam” – remetendo ao processo de diferenciação entre informação, saber e conhecimento – “e se encerra quando o personagem atinge um conhecimento de si e de seu lugar no mundo, suficiente para viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade” (*Idem, ibidem*).

Essas etapas vividas pelo herói, narradas no romance de formação ou *Bildungsroman*, com certeza relacionam-se à ideia de que o sujeito acessa suas representações mentais, o fato biográfico, antes de narrar a história de vida.

Estar diante do romance de formação neste momento, seria buscar percebê-lo dentro de parte do processo educacional atual. Questionando o campo educacional no nosso país, como foi tratado na introdução deste trabalho, será que, a partir de novas orientações curriculares, que propõem a valorização da história de vida dos alunos, as suas experiências pessoais, o ABP não seria um caminho capaz de equilibrar os saberes e até mesmo, de superar parte dos procedimentos formativos oferecidos hoje, nas etapas fundamentais, ciclos iniciais da educação pública municipal?

Se o fato biográfico é a “representação mental, pré-escritural, viés da configuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, espaço-tempo

interior, identidade de si mesmo” (Delory-Momberger, 2014, p. 34), esse também nos parece ser o próprio sujeito como relação com o saber, o indivíduo-projeto. Não seria possível tornar-se sujeito em um espaço-tempo fora da época em que narramos nossa história de vida. Isso não faria sentido. E mais, se para o personagem do romance de formação, o *Bildungsroman*, a vida tornar-se um contínuo processo de aprendizagem, ao narrar estaríamos sentenciados a aprender para ser, desejante da realização de si-mesmo como outro que pode agir contornado a figura desse indivíduo, narrado por esse autor/ator, personagem-herói nesse romance de formação.

Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o trabalho do romancista [...] (Delory-Momberger, 2011, p. 341).

Caso estivermos certo, é nesse momento que a teoria da relação com o saber e a biografização começa a se juntar, ou elas não se separam, atravessadas pelas histórias de vida, e com o suporte da pesquisa biográfica alemã, a origem da pesquisa biográfica em educação. Dessa forma, temos uma história, porque fazemos a narrativa de vida. Inscrevemo-nos na história e na cultura, sob as condições sócio-históricas da época e das culturas às quais pertencemos. Há uma história do *indivíduo*, da *consciência de si*, do *sujeito* (Delory-Momberger, 2014). As representações biográficas encontram e recortam as representações sociais e culturais. O sujeito se constrói em relações sociais de saber (Charlot, 2000).

Portanto, esse processo de aprendizagem está longe da lógica racional da escola, assunto que será tratado com suporte teórico da Professora Riscal (2016) posteriormente nesse trabalho. Isso pode ser sinal da falta de espaço-tempo para discussões sobre procedimentos de formação baseado nas histórias de vida, ou por esse espaço estar sempre ocupado pelos procedimentos puramente formais, é como no caso do fato biográfico. Agora fazendo uma analogia. É como se, no momento das representações mentais antes da narração, a história de vida já estivesse pronta, talvez com algumas rupturas, mas essas só poderiam ser narradas dentro do *script* dos procedimentos formativos. Uma biografização de pouco ou nenhum sentido na e para relação com o outro, consigo e com o mundo em que vivemos, a vida e a aprendizagem escolar sem espaço para a experiência que nos passa, que nos toca e que nos acontece (Larrosa, 2002).

Contudo, quais seriam os sentidos de uma trajetória escolar, aprendizagem e formação, que não entram em diálogo com os caminhos e projetos de vida individuais? Vamos tratar das experiências como eventos da vida individual de uma pessoa, levantando aspectos que podem nos fazer refletir sobre diferenças da vida cotidiana e da experiência que é lembrada por um longo tempo. Estas experiências poderiam ser adjetivadas de diversas maneiras, mas, neste momento, e simplesmente como um prelúdio, adotaremos experiências vividas e experiências constituídas. E, avançando por meio da aprendizagem da narrativa de si como espaço que possa integrar, aproximar, temporalidade biográfica e esses dois mundos.

Evidenciar as experiências diante dos procedimentos de formação poderia nos colocar em outras condições para investigar esse processo educacional que está em vias de compreensão em se tratando das normas nacionais. A BNCC (Brasil, 2018, p. 222) não apenas aponta para o reconhecimento dessas experiências, quando se refere ao Componente Curricular Educação Física no ensino fundamental – anos iniciais, “Os alunos do Ensino fundamental – Anos iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, [...]”, como ainda reforça essa importância: “É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil” (*Idem, ibidem*).

Longe de aproximações com questões positivistas, anteriormente já mencionadas, em relação às normas e às condições impostas nesse campo educacional, mas, queremos aqui encontrar sentido nos processos de formação e como esses processos são percebidos pelos gestores de escolas públicas, valendo-nos da pesquisa biográfica em educação. Há duas palavras alemãs, que dão pistas de como iremos tratar as questões da experiência aqui, a saber, *Erlebnisse* e *Erfahrung*.

De forma bem simples, essas duas palavras se referem à forma de viver a história de vida, e o que dá forma a essa história na perspectiva da pesquisa biográfica em educação. É a narrativa que os indivíduos fazem dessas experiências de viver a aventura da vida humana. Assim, *Erlebnisse* se traduziria por uma experiência vivida, a aventura dessa vivência, e *Erfahrung* (singular) ou *Erfahrungen* (plural), as experiências constituídas, mais precisamente, o que se torna experiência de vida.

O que parece faltar, novamente, é o espaço dos procedimentos de formação em que poderiam ser reconhecidas essas experiências, procedimentos que dessem conta desse tipo de formação dentro das unidades escolares. Que pudesse ser

discutido entre os docentes das etapas do ensino fundamental, um processo de (auto)formação desse professor, atravessado pelo olhar do outro, uma espécie de pedido de passagem do professor da informação para o professor do saber.

Discorrer sobre procedimentos formativos, baseados nas histórias de vida, especificamente o ABP, seria uma forma de abrir espaço-tempo a uma nova dimensão no multiverso das experiências formativas. Narrar para enredar os saberes que poderiam nos colocar na contramão de procedimentos puramente formais. Reequilibrar essa balança dos saberes, e, possivelmente, interromper processos formativos que insistem em modelos lineares, como os sujeitos devem investir na (auto)formação. Trata-se de ter escolhas, de nem sempre estar disponível para se formar por meio de projetos exteriores, de curto prazo e com pouco ou nenhum sentido, como grande parte dos que são impostos atualmente em processo de formação continuada nesse campo educacional.

Entretanto, para entrar nas operações de biografização, foi necessário também, trazer para a discussão os conceitos de Projeto de Vida e Projeto de Si, antes de entrar em considerações gerais sobre procedimentos de formação sob as condições do ABP. Projeto de vida seria um projeto, uma objetivação em que o indivíduo está inserido, rodeado pelo mundo em que vive, trabalha, estuda etc... Uma ponte entre o que se é e o que se pretende ser, ou melhor, tornar-se o sujeito pretendido. Muitas vezes estabelecido por um padrão social, julgado como mais adequado para alcançar determinadas condições sociais, econômicas e culturais. Saberes que podem fazer sentido pelo modo como esse sujeito interage diante de diferentes culturas, que pode estar relacionado “a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local” (Brasil, 2018, p. 222).

Mas, isso não seria suficiente para responder a todas as nossas perguntas, ficando para trás, por exemplo, como esse sujeito percebe e produz sentido para investir nessa sequência de um projeto que está curso? Como fazer aproximações com o lugar vazio (fato biográfico), argumentações anteriores nesse texto, sempre dentro de nossas problematizações, e agora o *núcleo residual*, a saber, um espaço social que deixa de existir? O indivíduo não consegue preenchê-lo, não faz mais sentido aquilo que foi percebido.

Delory-Momberger (2014, p. 27) descreve com detalhes esse conjunto de relações de sentido do ser individual:

Há uma folga entre espaços que não se sobrepõem mais totalmente, e entre os quais um espaço individual parece ser “liberado”; há “resíduo”, um resíduo que parece não ser mais ocupado socialmente e que aparentemente remete a uma interioridade, a singularidade, a uma irredutibilidade do ser individual. Esse “pôr em liberdade” e esse “núcleo residual” sobre os quais se constrói nossa representação moderna da individualidade respondem às necessidades de uma sociedade, que precisa, para assegurar a multiplicidade das funções que seus membros devem preencher, que os indivíduos disponham de meios próprios de decisão e de ação, que interiorizem os princípios ou as razões de suas condutas e submetam sua existência e sua ação a um processo de reflexividade.

Talvez esse seja, de fato, o espaço-tempo vazio dentro do campo educacional. O espaço-tempo de pensar o *fato biográfico*, esse *pôr em liberdade* e o *núcleo residual*, de trazer à tona os saberes da experiência, significando os procedimentos de formação sob as condições de história de vida. Portanto, o projeto de vida seria uma condição formativa de longo prazo, o espaço, a falta e, ao mesmo tempo, a ruptura necessária, o móbil, o sentido e desejo, o tempo de ficção apropriada após o encontro do objeto e o desejo (Charlot, 2000). Estão em projeto, algumas horas, um dia, cinco meses ou até muito mais, anos. Difícil planejar a vida de forma linear, como também compreender como o indivíduo vai se tornando o sujeito desejado.

Neste contexto não há um sujeito e, sim, o fazer emergir, diante das necessidades, como ele vai se constituindo, experienciando sua própria projeção, a história como projeto, resposta a todo processo de biografização, parte dos procedimentos formativos, inclusive sob as condições do ABP. De forma mais resumida possível, onde estaria a concepção global para a formação, só na redação das normas curriculares? E por que não os ABP para superar esses espaços vazios dentro dos espaços de discussão nesse processo de (auto)formação nas escolas?

Para Gaston Pineau e Marie Michèle (1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361), pioneiros nas abordagens da formação por meio das histórias de vida, “a prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua vida, por meio de uma fórmula repetida continuamente”. Esse poder-saber entregue diante desse processo de apropriação da história de vida em formação, tem o sujeito em projeto de si, e fundamentalmente, aos aspectos que “atém-se ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; e à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).

Segundo Pineau (2006, p. 341), “Entrelaçadas as correntes do biográfico<sup>12</sup>, autobiográficas<sup>13</sup> e relatos de vida<sup>14</sup>, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula *história de vida* [...]”. O autor do mesmo modo pondera sobre a perseguição de um objetivo nessa corrente, ou seja, a produção de sentido em relação temporal e o não pré-julgamento dos meios. O indivíduo-projeto, ao longo da vida, vai reunindo tudo que ele consegue naquele momento, ao refletir e se direcionar para a trajetória de vida em formação. Para Pineau (2006) sujeito social aprendiz; e para nós, o projeto de si diante desse projeto de vida.

### 2.2.1 Projeto de Si e ABP

Dentro de uma perspectiva biográfica, que aqui pode ser descrita simplesmente pela “[...] dinâmica temporal que articula estreitamente três dimensões – passado, presente e futuro -, mas na qual a projeção do por-vir desempenha o papel motriz.” (Delory-Momberger, 2014, p. 61), o projeto de si seria uma forma de organizar esse projeto. Condições que nos fazem buscar pelas antecipações, sempre projetando um futuro e o que podemos ser diante do que somos em termos de condições gerais, hoje.

E com isso, projetamos, somos projetados, avançamos para o futuro e, conseqüentemente, para atingir nossas finalidades. Mas diante dessa construção de si, o outro, do mesmo modo tem seu papel, o qual Delory-Momberger (2014, p. 63) define como “papel de espelho: vejo-me no olhar do outro e adapto minha imagem ao olhar que empresto ao outro de mim mesmo”. Uma projeção por meio da leitura que o outro faz de mim, uma forma de modelagem também pela escrita que me permita identificar e compreender como sou identificado pelo outro.

Para Charlot (2000, p.73, grifo do autor), o outro “são pais que atribuem missões ao filho, professores que ‘explicam’ de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis *palavras de fatalidade*”. E o outro é também, “alguém que sabe. E que sabe coisas que eu não sei” (Lévy, 2015, p. 25). O

---

<sup>12</sup> “Biografia – escritura da vida de outrem, espaço de pesquisa transdisciplinar nas ciências humanas sociais” (Pineau, 2006, p. 339).

<sup>13</sup> “Autobiografia – escrita de sua própria vida, em oposição à biografia, ela constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (Pineau, 2006, p. 340).

<sup>14</sup> “O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo *desdobrar narrativo*, quer essa enunciação seja oral ou escrita” (Pineau, 2006, p. 340).

outro pode até mesmo ser considerado o si-mesmo, a forma reflexiva, “o si narrado com a exploração das mediações que a teoria narrativa pode operar entre teoria da ação e teoria moral” (Ricoeur, 2014, p. 145). No caso dos procedimentos formativos sob as condições dos ABP, condições que passam por aquilo que foi narrado inicialmente, parte do projeto de vida em curso, com as condições que reunimos naquele momento, buscando projetar. O outro é parte do que vai impulsionar na direção do que está distante, fazer emergir um projeto de si, atualizações para alcançar um novo destino.

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 62), o projeto de si não seria “[...] uma construção consciente, visando imediatamente a realizações concretas, mas como um impulso para frente, uma orientação para o futuro, assim, não pode ser uma condição objetivamente apreensível”, mas sim, “as mediações que ele pode encontrar sob forma de realizações concretas são apenas estados transitórios, substitutivos, que não podem, fundamentalmente, coincidir inteiramente com ele nem esgotá-lo” (Delory-Momberger, 2014, p. 62).

Nos procedimentos de formação baseados nas histórias de vida, as narrativas dos formandos estão dentro da perspectiva de um projeto, “[...] é o Eu que me inscreve, ao mesmo tempo, como sujeito-narrador e como sujeito-ator da história que conto sobre mim mesmo” (Delory-Momberger, 2014, p. 95). Uma dimensão constitutiva, um espaço para a formação. Não se trata de um espaço com saberes predeterminados, com saberes institucionais e puramente instrumentais, mas de um lugar de experiência.

Esse espaço de experiência formadora, sob as condições dos ABP, no modelo apresentado por Delory-Momberger (2006), deve ser proposto para um grupo de 12 participantes, dentro da quantidade de encontros que dê conta da dinâmica intencional que está descrita e são distribuídos de acordo com o formato de 6 etapas (Figura 1). Estas condições são adequadas no procedimento de formação para adultos e, segundo a autora, tem como objetivo: “dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e desta depreendendo projetos submetidos ao critério de exequibilidade” (Delory-Momberger, 2014, p. 97).

Buscando facilitar a visualização das etapas e os possíveis encaixes, sugestões para tratar dos objetivos que, envolvidos pela dinâmica intencional, acabam dando forma para os encontros, foi confeccionada a Figura 1:



Figura 1- Encontros dos Ateliês Biográficos de Projeto



Fonte: Autor da pesquisa, baseado em Delory-Momberger (2006).

E dessa forma podemos compreender o projeto de si, entrelaçado ao trabalho biográfico, “no âmbito da socialização de uma narrativa de vida que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: disponho da experiência e da competência biográfica que me permitem compreender o outro” (Delory-Momberger, 2014, p. 101), permitindo assim, uma compreensão de si-mesmo, também por meio do outro. Neste trabalho biográfico coletivo, as narrativas dos aprendentes/formandos são refletidas em tríades e também em grandes grupos. Há uma dinâmica intencional voltada para a reconstrução das narrativas, uma forma de projetar o que está por vir dessa história de formação, uma hermenêutica, nesse mesmo movimento de fala e escuta, emergindo uma construção biográfica, o projeto de si.

Assim, damos os primeiros passos para identificar condições que poderiam superar as condições formativas puramente formais. Uma concepção global para a formação, um impulso que pode vir por meio da narrativa (auto)biográfica como objetivo e ferramenta, capaz de desenhar “um futuro possível e se concretiza em projetos singulares”. Nessa perspectiva, o projeto de si se entrelaça a biografização do sujeito, “o movimento que leva adiante de si” (Delory-Momberger, 2014, p. 63-64). Valendo retomar nesse momento o objetivo desta pesquisa: investigar as percepções de professor de educação física para identificar os saberes no uso dos procedimentos do Ateliê Biográfico de Projeto no processo global da formação, valendo-se de dispositivos educacionais que possam adequar a proposta já concebida para adultos, em procedimentos de formação também para estudantes do 5.º ano que são da rede

pública na etapa do ensino fundamental, anos iniciais, nas aulas do Componente Curricular Educação Física.

Segundo Delory-Momberger (2006, p. 361):

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio de histórias de vida reside no reconhecimento – ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais.

A concepção global para a formação torna-se ideal para superar as condições formativas atuais, já que esse processo de (auto)formação estaria livre das imposições institucionais das normas e suas imposições de poder da cultura dominante, dos sofrimentos da formação por quem acaba aceitando o *conatus* e, ainda, por poder lutar, resistir às condições e aos saberes puramente eruditos, formais, saberes dominados e a ordem de discurso dominante em todas essas condições.

De certa forma, o conceito de projeto de si e de *habitus*<sup>15</sup> não se aproximariam? Melhor dizendo, não seriam parte de um processo de (auto)formação, um *conatus*, trajetória de vida ou projeto de vida, ou ainda, a história de vida em formação por meio de uma experiência vivida e constituída do sujeito, um modo de agir nesse jogo que estrutura essas condições formativas? Exatamente como pensam ou são idealizadas as articulações didático-pedagógicas, quando se constroem as normas e as orientações direcionadas para alcançarem um objetivo para todas as etapas da educação brasileira? Seriam as narrativas (auto)biográficas e seu poder o espaço necessário para que o sujeito refletisse sobre seu “ato de viver” e o “ato de contar”, como dito por Delory-Momberger (2016, p. 141): “Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação [...]”, forma e sentido à experiência vivida?

Resumidamente, seria pensar nas condições escolares de outras épocas, remetendo-nos a uma espécie de retorno às origens, mais precisamente, de trazer as origens para a escola, das confissões aos pergaminhos e retratos, experiências que, compartilhadas pelas narrativas, possivelmente nos colocariam diante do par

---

<sup>15</sup> Segundo Bourdieu (2018, p. 82): “O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de modo durável sob a forma de disposições permanentes”.

experiência-sentido, ou aprendizagem-aprendizagem, uma horizontalidade que, provavelmente, abrisse o espaço-tempo vazio para trazer à tona o fato biográfico, as representações pré-escriturais... Reflexões sobre a relevância de outro espaço de formação dentro do campo educacional, a biografização como espaço de instituição do sujeito, e o ABP como dispositivo capaz de tornar esse projeto de si viável. Para além, traremos as relações de poder envolvidas nesse jogo de dizer a verdade.

### 2.3 RELAÇÕES DE PODER

Foucault (2011), na sua primeira aula ministrada em 1.º de fevereiro de 1984, introduziu o conceito grego *parresía*, que pode nos ajudar compreender o poder que permeia elementos como: saber, poder e o modo de constituição do sujeito por meio do cuidado de si e da narrativa de si.

Não há um detentor do poder. Dentre os esquemas de análise do poder, estudado por Foucault, há a dominação-repressão que não se trata de legítimo-ilegítimo, “mas entre luta e submissão” (Foucault, 2021, p. 277). Neste estudo adotamos esse esquema para estudar o poder e, assim avançamos, na e pela relação resistência e submissão, já que tal relação também está imbricada em outro conceito fundamental, o cuidado de si.

Então, seria possível entender, por meio de aproximações com o conceito de *parresía* – liberdade de dizer tudo/fala franca – o modo de atuação docente, a relação professor da informação e professor do saber? Compreender o espaço vazio para constituição do sujeito aprendente, uma maneira de ser no espaço-tempo de escolha? E aí entrar nesta reflexão que passa pela aceitação. Optar pela escolha e estar disponível para acolher o que foi dito como verdade.

É nessa espécie de pacto, entre quem vai dizer a verdade e aquele que aceita ouvi-la, que se fundamenta o conceito de *parresía*, podendo corroborar tanto a fórmula do aprender, descrita por Charlot (2000), quanto o conceito de biografização de Delory-Momberger (2014). Se compreendido como parte de um procedimento de formação, o refletir sob a história de vida se torna um processo de subjetivação. Um modo de fazer que perpassa pela relação entre *retórica* e *parresía*, entre o outro e eu e nossos mundos, na análise feita por Foucault (2011), o que nos pareceu estar próximo da relação resistência e submissão.

A *parresía* aproxima-se desta discussão, pois estaria na coragem de dizer a verdade, desse sujeito que pretende ensinar, mas vai precisar de esforço intelectual,

sentido e prazer (Charlot, 2000), para sair da relação ensino-aprendizagem e assumir a relação aprendizagem-aprendizagem. Passar da *retórica*, questionando esse *rétor*<sup>16</sup>, diante da coragem da *parresía* e, como professor do saber, colocar em prática o cuidado de si-mesmo e dos outros. Esses apontamentos são aqui importantes para refletir sobre aproximações e desarranjos nesta relação *retórica* e *parresía*, entre puramente institucional e subjetivação.

Enquanto a retórica – a arte da eloquência, a arte de bem argumentar – supõe um modo de ser condutor e reproduzidor, eficaz para alguns sujeitos, mas que pode constranger o *outro*, o aprendente, pelo distanciamento que esse mesmo modo de ser e fazer do *rétor* pode estar disponível na e pela relação quantitativa de informações, baseadas puramente sob as normas institucionais e técnicas seguidas por grande parte dos currículos e grades disciplinares desses processos de formação, a *parresía* supõe uma coragem de expor o íntimo, liberdade<sup>17</sup> de linguagem, capaz de ajudar a reconhecer o *outro*, aprendente, deixar à mostra o ponto de ruptura, espaço vazio e de escolha que pode fazer emergir o projeto de si, o saber como experiência-sentido, o que pode nos deixar distantes desse espaço cheio de informações, com pouco espaço para as experiências (Larrosa, 2002), como acontece em grande parte desse campo educacional.

Sendo assim, o parresiasta, ao contrário do rétor, seria o resistente, portador da coragem de dizer a verdade e, inclusive, aquele que vai arcar com as sanções, caso o seu dizer não seja acolhido por seu interlocutor. E, nessa relação entre esses três elementos – os saberes, as relações de poder e os modos de constituição do sujeito por meio do cuidado de si – buscamos, com bem dito por Foucault (2011, p. 11): “estudar as relações entre verdade, poder e sujeito, sem reduzi-las umas às outras”.

Condições fundamentais para a sociedade e para os indivíduos, mas especificamente, para a escola e para os estudantes. Entretanto, não se trata de dizer

---

<sup>16</sup> Segundo Foucault, o *rétor* “é o homem que pode perfeitamente e é capaz de dizer algo totalmente diferente do que sabe, totalmente diferente do que crê, totalmente diferente do que pensa, mas dizer de tal maneira que, no fim das contas, o que ele dirá, e que não é o que ele crê nem o que ele pensa nem o que ele sabe, será, se tornará o que pensam, o que creem e o que creem saber aqueles a quem ele se endereçou” (Foucault, 2011, p. 14).

<sup>17</sup> Liberdade no texto foi compreendida como o modo de ser que visa à prática da liberdade eticamente, uma maneira necessária de fazer de si recurso sobre si-mesmo.

qualquer coisa (quando cada um diz o que quiser – referência à liberdade de linguagem), que, diante de uma perspectiva depreciativa, só estaria presente em uma sociedade com bases frágeis democraticamente. Mas, de compreender o conceito de *parresía* como:

[...] procedimentos, meios reunidos tendo em vista um fim e, com isso, claro, se aproxima da técnica, mas também é um papel, um papel útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos. [...] uma modalidade de dizer-a-verdade (Foucault, 2011, p. 15).

Neste jogo,<sup>18</sup> cumpre levar em consideração a maneira como se constituiu e é reconhecido pelo outro o sujeito que faz uso da *parresía* e da técnica da retórica, o parresiasta e o rétor. Por um lado, o professor da informação, – o rétor – aquele, cujos discursos de verdade vêm de outro lugar, não dele, sem vínculo entre o dito e seu endereço. Aquele que reproduz a verdade, aquilo que está escondido e, ao mesmo tempo deixa opaco, por não saber, e não saber se foi ouvido e, mesmo que tenha sido, é preciso interpretar como isso aconteceu.

Por outro, o professor do saber – parresiasta –, aquele que decide não permanecer no lugar comum. Aquele que, sem cargo, por não poder ser entendido assim, rompe com o vínculo, fala por ele. E sua opinião é importante. Descobre o que está presente, revela, disponibiliza essa percepção. Clareia o obscuro, sem subterfúgios, sem retóricas. Diz diretamente o que precisa ser dito. Tem a coragem de aceitar a verdade, sem o difícil dever de interpretá-la. Cabe-lhe falar, com clareza, interpelar os homens e, neste sentido, indefinido, permanente e insuportável. Aquele que ajuda a reconhecer seu interlocutor (Foucault, 2011, p. 18).

Como citado por Charlot (2020), em entrevista<sup>19</sup> realizada em novembro de 2020, “o professor da informação está morto”, “o aluno precisa do professor do saber”, e não da ferramenta de controle. Embora saibamos que o conceito de *parresía* não existe mais, lembrá-lo parece aqui pertinente para entender o conceito de *cuidado de si*, que se configura como ponto de resistência para formação dentro do campo educacional.

---

<sup>18</sup> Jogo: um conjunto de regras de produção da verdade (Foucault, 2004 p. 282).

<sup>19</sup> Em entrevista realizada por meio da mediação do Professor Dr. Flávio Caetano da Silva, no âmbito do Curso 1 de Especialização “Escola Pública: Relação com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, oferecido na parceria Proex Universitária da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SMECT de Hortolândia.

Cumprer refletir sobre o *êthos*<sup>20</sup> do professor da informação, ou seja, sobre a sua maneira de ser, de se conduzir e certa maneira de fazer. O modo de ser do sujeito contornado pelo olhar do outro, a figura do indivíduo-projeto. No campo de saberes e informações, pode ser aquilo que parece inexistente, por estar vazio, talvez, pouco percebido, para fazer existir, muitas vezes ocupando um lugar, um modo de ser, o modo de fazer acontecer. E, se deixado para trás por parte do conceito que está morto, *parresía*, trazer à vida, por parte desse outro conceito, vivo, ainda pela coragem, por propor refletir sobre a verdade, a coragem do *cuidado de si*.

Desse modo, os núcleos duros desta pesquisa: a relação com o saber, do indivíduo que precisa tornar-se sujeito, a biografização, mais precisamente, como o lugar de instituição do indivíduo e sua realização social, o indivíduo-projeto e as relações de poder<sup>21</sup>, os modos de constituição do sujeito por meio do cuidado de si, tornam-se condições de resistência neste espaço de constituição dentro do campo educacional na e para os processos formativos do CCEF. Escape estreito através da porta de saída possível neste momento. Direção de fuga para condições puramente formais, institucionalizadas pela política e outros dispositivos do poder que, pulverizados, tendem a controlar as condições formativas do sujeito nessa atual sociedade do controle.

Em entrevista realizada com Foucault, Gérard Wajeman, ao abordar a *História da sexualidade*, questiona-o sobre a definição de dispositivo: “Um dispositivo define-se, portanto, por uma estrutura de elementos heterogêneos, mas também por um certo tipo de gênese?” (Foucault, 2021, p. 365). Ao responder que sim, Foucault, ainda pondera sobre dois momentos essenciais nessa gênese:

Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo à medida que engloba um duplo processo: por um lado, processo de *sobredeterminação funcional*, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo *preenchimento estratégico* (*Idem, ibidem*, grifos do autor).

Tomar cuidado, preparar-se para tornar-se pode ser como parte do conceito de *parresía*, um modo de dizer a verdade, permanente, nunca acabado, mas muito

---

<sup>20</sup> Foucault (2004, p. 284): “o *êthos*, a prática de si, que permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação”.

<sup>21</sup> Relações de poder: A análise do poder de si sobre si mesmo e os outros.

direcionando para o modo de ser em formação. Mais especificamente, para (auto)formação, o rememorar feito pelo próprio sujeito sobre suas práticas de si. “É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros” (Foucault, 2004, p. 272). Um bom exemplo dessa prática de si é refletir sobre os procedimentos sob as condições do ABP, um dispositivo, mais precisamente, sobre a narrativa e a socialização. O olhar para si-mesmo que pode nos ocupar desse si-mesmo como outro, nos projetando, de outra forma, outro olhar para as relações com os jogos de verdade<sup>22</sup>, nossos saberes e conhecimentos direcionados para questões éticas que podem deixar o fato biográfico aberto para narrar o ato de viver a vida nessa trajetória de (auto)formação.

Segundo Foucault (2004, p. 265), o conceito de cuidado de si é uma maneira, um exercício sobre si-mesmo, uma prática de (auto)formação onde o sujeito busca “se transformar e atingir um certo modo de ser”. O indivíduo procura constituir a parte mais secreta de sua subjetividade. Subjetividade, aqui, seria a “maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (*Idem*, 2004, p. 53). Isso nos remete ao processo de constituição do sujeito (subjetivação) que, ao mesmo tempo, é o resultado de um produto que passa por condições sociais e históricas, ou seja, sua relação com o mundo que o cerca.

Estas condições implicam na forma de resistir daquele que não sabe. Contudo também está neste jogo aquele que recebe a informação, a qual não lhe faz sentido, por ela não pertencer ao modo de ser dos estudantes ou dos docentes e até, por muitas vezes, assumir uma condição depreciativa, por estar institucionalizada em bases frágeis democraticamente. Em sendo assim, a formação pode ser compreendida como um dispositivo para dar respostas para certas exigências, mutáveis diante dessas necessidades e seu período histórico e social.

Para Foucault, o dispositivo teria “uma função estratégica dominante” (Foucault, 2021, p. 365). É essencial compreender o cuidado de si, como o modo de ser que “visa sempre ao bem dos outros: visa a administrar bem o espaço de poder presente em qualquer relação, ou seja, administrá-lo no sentido da não-dominação” (Foucault, 2004, p. 271). As relações de poder no cuidado de si e do outro, em suma a liberdade controlada, estaria disponível dentro desse jogo de verdade, que ora

---

<sup>22</sup> Jogos de verdade, na pesquisa, adota um questionamento sobre a verdade, porque essa forma cultural ocidental toma conta até mesmo de como cuidamos de nós (Foucault, 2004).

submete e ora é resistência? Seriam elas limites para determinar o aprender e o aprender propor (auto)formação? Como afirma, Foucault (2021, p. 179) acerca de intensidade e constância do poder:

[...] somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e recompensa-a. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder.

A educação poderia ser percebida como projetos, dispositivos com a exigência de controlar os gestores educacionais e, nesse cenário, o professor, seria um cúmplice do exercício permanente do poder e uma função estratégia dominante? Parece-nos que Charlot (2000) está certo. Não é só o aluno que precisa do professor do saber!

Após leitura de parte da obra *O espectador emancipado*, de J. Rancière (2012), compreendemos a noção de *mimese*, com o auxílio da tradução/significado do Dicionário de Oxford, qual seja: figura em que o orador imita outrem, na voz, estilo ou gestos, em discurso direto (retórica oratória) e pelo termo grego *Mimésis* que significa a faculdade do homem de reproduzir. Vimos aí a relação *professor da informação* e *professor do saber* e a *relação teatro-escola*, por manter uma forma hierarquizada no momento da atuação desses autores/atores nesses espaços comunitários em relação ao espectador, ainda investindo em compreensões de saber, poder e modo de constituição do sujeito.

No âmbito do campo educacional. Fazendo uso da retórica oratória, o professor da informação vale-se do discurso para reproduzir, de modo geral, um conteúdo que não é do interesse do aluno, que não se vincula às suas experiências, ao seu cotidiano, apenas para garantir que o planejamento curricular será cumprido. Não há um compromisso com o conhecimento. Não é estabelecido um vínculo com o estudante. Meramente uma reprodução da relação de poder e imposição do saber.

O professor do saber recorre ao discurso para criar vínculo com o estudante. Disponibiliza seu saber, traz os objetos-saberes, atividades e objetos a serem aprendidos e dominados e os dispositivos relacionais para o cenário. Quando necessário faz da arte a faculdade de reproduzir por meio de seu corpo, gestos (arte)



que provavelmente irão ter sentidos. Aí a reprodução não passa por um contexto de retórica, do saber fazer para reproduzir saber ser, mas sim transformar o saber em conhecimento. E, resistência às relações de poder e espaço de escolha que também, podem ser a resistência de quem aprende (seres aprendentes – docentes/estudantes).

E a *relação entre teatro e escola*. O espaço da escola assemelha-se em igualdade de condições com o espaço comunitário do teatro. Esse é um lugar de constituição estética, sensível e coletiva. O cuidado de si deve estar sempre preparado, a maneira de ser que não seja separada do modo de agir, para fazer arte e educação, fazer de si e disponibilizar esforço intelectual, sentido e prazer. A oportunidade contínua para que os corpos dos espectadores não sejam corpos passivos. Mas sim, corpos contrários ao desapossamento de si, a doença<sup>23</sup> “Quanto mais ele contempla, menos ele é”, diz Rancière (2012, p. 12).

Nessas condições, o professor do saber utilizaria o espaço vazio, aquele do espectador passivo de Rancière (2012, p. 57) para torná-lo objeto de saber, “a consciência crítica da realidade e dos meios de agir nela”. E quanto à doença, poderíamos fazer aproximações com a função curiosa do hospital psiquiátrico do século XIX e o grande médico do asilo (Foucault, 2021), para nós, o teatro ou a escola, o artista ou o professor, espaço de divisão para os espectadores, de seriação para os estudantes e de diagnóstico para o exemplo de Foucault e para quem está doente, “espaço fechado para um confronto, lugar de disputa, campo institucional onde se trata de vitória e de submissão” (Foucault, 2021, p. 203), e mais, fracasso e sucesso, aprovação e reprovação, aplausos e vaias e resistência e submissão.

Como poderia ser percebida esta espécie de pacto, entre quem precisa ensinar e aprender diante de diferentes mundos, assim, como na noção de *parresía* (Foucault, 2011)? Qual seria o móbil que conduziria esta relação aprendizagem-aprendizagem? Seria o saber-poder, aquilo capaz de fazer os professores da informação se manterem confortáveis? Como poderíamos ver sentido no modo de ser do professor do saber em procedimentos formativos sob as condições do ABP? E o pesquisador, como se percebe diante de sua subjetividade?

---

<sup>23</sup> A dissimetria necessária para uma possível eficácia: a suspensão de qualquer relação determinável entre a intenção do artista, a forma sensível apresentada num lugar de arte, o olhar de um espectador e um estado de comunidade (Rancière, 2012, p. 57).

Com certeza, parte do que foi escrito para chegar neste ponto da discussão já pode ser visto como parte do processo de subjetivação. O indivíduo-professor diante das dimensões que o constituem. O “Eu” que ocupa uma posição social dentro da instituição escolar coloca o cuidado de si como algo possível, real e que possa ser articulado em proximidade com o conceito de *parresía*, condições éticas estão ligadas a como jogar esse jogo de dizer a verdade.

Assim pensamos no conceito de cuidado de si como uma antípoda de reprodução das condições puramente institucionais, da mesma forma que *parresía* é para retórica a “contemplação da aparência separada de sua verdade” (Rancière, 2012, p.12), ou o indivíduo-projeto de si distante do sujeito desejado. Em assim sendo, o conceito de cuidado de si ganha aspectos de formação, um projeto que vai na direção do contemplar o que lhe falta. O sujeito precisa aprender para ser o que deseja ser, diante do desejo sempre presente, do outro e do mundo em que vivemos.

Este esforço, que poderia ser entendido como processo de subjetivação, já que estamos falando de arte e educação e até já citamos diagnósticos médicos, é a relação das dimensões que vão constituindo o sujeito, e novamente, o *Eu*, envolvido por grande parte da noção de um parresiasta. Talvez um traje que deveria ser a própria pele, mas, como ela, estar em constante mudança. Um traje ainda incompleto, ainda, inacabado, e, por compreender, que isso não seria possível, buscando se constituir aprendente. Apenas me projeto como um mediador, um autor/ator que traz para o centro do espetáculo educacional – no meu caso, a quadra quase sempre como um palco — condições e oportunidades para dividi-lo com todos aqueles que também me ensinam diariamente, colocá-los como autores/atores que fazem arte para sobreviver neste mundo dos desejos, os estudantes da escola pública de nosso país.

Torna-se imprescindível entender o modo como estes saberes são relacionados aos signos. Que os docentes e os estudantes possam comparar, fazer suas experiências e consigam verbalizar, apropriarem-se ou distanciarem-se do que foi dito por seu interlocutor. Que o professor do saber faça certas reflexões sobre a verdade, ocupe-se de si-mesmo, traga exemplos, e não como os compartilhados por Foucault (2021): “é ao mesmo tempo aquele que pode dizer a verdade da doença pelo saber que dela tem, e aquele que pode produzir a doença em sua verdade e submetê-la, na realidade, pelo poder que sua vontade exerce sobre o próprio doente” (p. 203), ao se referir ao grande médico do asilo.

Neste momento, ficar preso ao binômio saber-poder, ensino-aprendizagem, seria estar dentro de uma estrutura limitante (Bourdieu, 2014), da dominação ou puramente da sujeição. Poderia ir perpetuando uma relação daquilo que falta e que, ao mesmo tempo, é evidenciado como fundamental. Um distanciamento entre o que está presente ou o que o indivíduo possui naquele momento como recurso, e o que lhe falta para alcançar o sujeito predeterminado, dado como um holograma projetado por aquele que o determinou *a priori*.

Neste cenário, literalmente:

[...] o que o homem contempla no espetáculo é a atividade que lhe foi subtraída, é sua própria essência, que se tornou estranha, voltada contra ele, organizadora de um mundo coletivo cuja realidade é a realidade desse desapossamento (Rancière, 2012, p. 12).

O humano ausente de si, que tem nessa ausência o desejo, então desejante deste “si” que lhe falta, inacabado. Estar completo seria atingir o objetivo dessa dominação ou aceitar a submissão, assujeitamento ao traje social, esse “si” que está faltando é o “traje” que vai constituindo esse sujeito, jamais pronto, nem sempre consciente disso, mas que, confrontado com a necessidade de aprender para ser, vai precisar saber diante dos diferentes mundos, relações para viver o drama da vida humana e tornar-se homem.

O que falta aqui pode ser aquilo que alcançamos por meio do processo de subjetivação, o resultado do olhar, do revisitar do professor, do pesquisador, aquilo que vai constituir o sujeito em seu discurso. A trama de uma vida que, por meio desse entrelaçamento, pode manter o modo de ser que vai apontar para o sujeito assujeitado, diante desse olhar da falta, a ignorância preestabelecida, dada pela compreensão daquilo que é necessário para o fiel cumprimento da reprodução puramente institucional. Aquele que, sendo resistência a tudo isso, traz para seu palco a responsabilidade compartilhada, mas ainda cumpre bem esse papel do “poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros” (Foucault, 2004, p. 272).

### **2.3.1 O Sujeito, um eterno andarilho no caminho dos Projetos de Formação**

Em parte da obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Foucault (2014a) aborda a questão do poder por meio de um dispositivo chamado Panóptico de Bentham.<sup>24</sup> Usando essa figura arquitetônica, o autor nos faz refletir sobre um estado de vigilância constante, sobre formas automáticas do poder que, naquelas condições, também agiam sob a consciência dos presos e não só pelas estruturas físicas dessa instituição de sequestro. De certa forma, isso nos remete a sinais de alerta sobre como perceber o poder, quando se trata de leis e outros aparelhos do Estado: “O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado” (Foucault, 2021, p. 335).

Ancorados em Foucault, entendemos que, naquela época ou hoje, ainda pelas condições do disciplinamento e pelas formas de controle presentes na sociedade atual, somos vigiados. Contudo, não se trata só de vigilância das leis, do aparato estatal, mas vigiados por tudo que pode estar envolvido nos processos de (auto)formação. Se nascemos e somos obrigados a aprender para ser humano (Charlot, 2000), deveríamos, também, nos preparar para escrever no roteiro dessa viagem obrigatória, que poderíamos chamar de *a aventura de viver a vida*, algumas páginas sobre o modo de ser que nos alertasse sobre os cuidados que deveríamos ter para viver em constante modo de relações de poder.

Assim, o poder poderia ser comparado ao ar contaminado por uma alta carga viral de uma doença, cuja gravidade se acentuaria, de acordo com a quantidade de vírus que fosse inalada. A cura para essa doença dependeria de um componente fármaco que só poderia ser extraído do soro retirado de pessoas que já foram contaminadas e se recuperaram após o necessário cuidado de si. A cura definitiva, a imunidade, não existiria. Nestas condições, não haveria como não se contaminar em níveis preocupantes sem o uso da máscara, todavia, nascer de máscara não nos parece recomendado, então, seria necessária a ajuda de médicos, pais ou parteiras, e futuramente, de professores do saber, para aprender lidar com esse vírus, que parece ter baixa nível de carga viral nos primeiros anos de vida.

Estamos contaminados, mas vamos poder sobreviver. Inferimos que há escolha, mas ainda estamos sob relações de poder. Não é possível viver sem ar,

---

<sup>24</sup> O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição, cujo, segundo Foucault (2014a, p. 195), efeito mais importante é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”.

mesmo que esse esteja contaminado. Depois de certo tempo de vida, começamos a perceber que esses vírus podem estar em maior quantidade em certos espaços, em projetos que nem sempre precisam de paredes, mas são lugares fechados. Estão agindo automaticamente sob a primazia da consciência, como disse agir sobre a consciência dos presos no caso do poder das prisões sob as condições do Panóptico, trazidas por Foucault anteriormente.

Usar a máscara pode significar estar exposto a quantidades menores dessa carga viral, quando frequentamos esses lugares, e, conseqüentemente, usar doses menores do fármaco. Optar por fazer uso das duas condições aprendidas estão dentro desse modo de ser constituído pelo cuidado de si e do outro. Assim, pensar no outro, usando máscara e doando soro, e tomando esses cuidados, estaríamos controlando os números de contaminados e deixando disponível mais soro para atender outros contaminados.

O problema é que, sem aprender ao certo como lidar com a carga viral sempre presente em nós e nem muito bem como se prevenir para não inalar ainda mais esse vírus, adquiriríamos um nível viral pesado e precisaríamos ingerir uma alta dessa dose de soro, baixando os estoques disponíveis desse soro para outros doentes e nos colocando sob a submissão dessa própria relação. Um sujeito dado e o professor da informação não nos ajudariam nesse caso.

Aqui, na época dessa analogia, e para nossa sorte, o professor da informação já estará morto. Nem sei descrever o que esse professor da informação, se caso ainda estivesse vivo, poderia fazer nessas condições. Mas se não sabemos lidar com o vírus, enchemo-nos de informações sem espaço para refletir e sem a ajuda de alguém com diferentes experiências dessas vindas de condições retóricas, estatísticas e métricas desse mundo de pobreza dos sentidos, não adiantaria mesmo.

Precisamos aprender encontrar pistas sobre outras formas de resistir ao vírus para além do uso das máscaras. Bom, vamos nos constituindo durante esse contexto, aprendendo, sendo relação com o saber, aprendendo cuidar de si, lidar ou fazer de si-mesmo recurso para diminuir os casos e os efeitos do contágio. Vamos percebendo que doses de soro corretas também dependem das experiências vividas, as quais vão se tornando experiências constituídas. Com o passar do tempo, vamos saindo da dependência dos saberes médicos, dos pais e da mediação dos professores do saber, trazendo conosco o fato biográfico.

Essa *espécie* de soro singularizado, uma (auto)produção de sentido, relação com o saber sobre o vírus, que, poderíamos chamar de conhecimento ou antídoto que pode nos ajudar conseguir tirar a máscara (há duplo sentido em tirar a máscara). Esse lugar do fato biográfico é lugar de representações e deve ser preservado para nos ajudar lembrar essas experiências como sentido. Podemos chamá-lo de caixa íntima e guardá-lo nas gavetas de nossa bioteca. Nunca o perder. Não sabemos quando, já que podemos precisar lembrá-lo para pensar em cuidado de si e do outro, quando, por meio da biografização, formos narrar essa história de vida.

Talvez, essa seja a outra saída para além do soro ou da máscara, até para superá-los, não sabemos. Por enquanto, pesamos deixar o espaço biográfico vazio para experimentar essa própria experiência como sentido. Mas onde podemos colocar esse experimento para ser experienciado? Sobre o lugar físico para realizar esses experimentos, qualquer um serve. As escolas estão cheias de espaços. A quadra pode ser um desses. Como hipótese estamos sugerindo o ABP. Parece não se tratar só disso, como também não se trata só disso sobre o poder. Trata-se de perceber o espaço-tempo que ocupamos nessas relações de poder e deixá-las disponíveis para o par aprendizagem-aprendizagem, e também, de como narrar essas pistas e de como produzimos sentido e nos servimos desse modo de ser, por meio desse cuidado de si para se submeter ou resistir, sendo o sujeito que só existe sendo relação.

E para começar a discussão sobre o sujeito, apresentamos dois modos de interpretação dessa palavra, descritos por Foucault: “sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Veiga-Neto, 2007, p. 111). Assim, o sujeito sempre estará dentro por um projeto: ora assujeitado, submetido ao projeto do outro, do seu mundo; e ora, sujeito de um próprio projeto de si, resistência, subjetivação de um “indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo” (Veiga-Neto, 2007, p. 111). Para os dois significados, cabe entender o *estar em curso* parte do projeto de vida e de si-mesmo desse sujeito.

Compreender o projeto de si como institucionalização do sujeito é compreender projeto de si como condição (auto)formativa, formação como projeto para constituição do sujeito desejado. E, ao mesmo tempo, entender os dispositivos do poder e suas relações de força como só existentes pela sujeição (assujeitamento), aceitação do próprio sujeito em formação para alcançar seu objetivo, praticamente um dos direcionamentos do conceito de Conatus (Bourdieu, 2018).

Assim, e sem utilizar os discursos como forma de dominação, e claro, acoplando os saberes eruditos e das pessoas, poderíamos pensar em saberes dominados (Foucault, 2021) como projeto de formação? E ainda, utilizando o conceito de *habitus*, como parte do que vai sustentar a “trajetória de vida” em formação quando um processo formativo passar por rupturas, o *conatus*, também pode ser considerado um projeto de formação?

### 2.3.2 Saberes Dominados

Quais as orientações normativas para organizar os planejamentos político-pedagógicos e como nos articulamos nessa relação? Esse modo de mediar formação pode ser reflexo dos direcionamentos de nossas formações, um projeto de si, nem sempre consciente, entrelaçado por saberes dominados, uma espécie de acoplamento das diferentes interpretações desse conceito?

Usar o conceito de saber dominado, para justificar uma das formas de poder dentro do campo educacional, significa poder estar diante de duas perspectivas: o saber dominado por meio daquele *enterrado e escondido*, vindo do camponês e proletariado; e o saber dominado por uma classe de cultura dominante (Foucault, 2014). Pensando no que disse Foucault (2014a) em *Vigiar e Punir*, o poder que pode transformar o camponês em soldado, “no automatismo dos hábitos; em resumo, foi expulso o camponês e lhe foi dada a fisionomia de soldado” (Foucault, 2014a, p. 133).

Compreender a relação saber-poder<sup>25</sup> dessa forma traz para esta discussão sedimentação e nova formação de sedimentos ao mesmo tempo, um processo no qual o sujeito é a relação que se submete ou resiste ao poder e, independentemente de quem escolhe, é permissão responsável por novos saberes que irão alimentar as relações de poder. Se não podemos escapar das relações de poder, isso acontece também por conta do processo de subjetivação – de produção de uma subjetividade submissa – no âmbito dessa relação de poder. Em assim sendo, o poder é uma relação bilateral:

[...] ele faz par com a obediência, que somos livres (sim, livres) para conceder com mais ou menos resistência. Contudo, bem entendido, essa liberdade não flutua no vazio e não pode querer qualquer coisa em qualquer época; a liberdade pode ultrapassar o dispositivo do momento presente, mas é esse dispositivo mental e social que ela ultrapassa; [...] (Veyne, 2014, p.168-169).

---

<sup>25</sup> Saber-poder: como o sujeito foi situado nesse jogo de verdade definido por um saber. Foucault procurou “saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade” (Foucault, 2004, p. 264).

Como trazido na Introdução deste trabalho, as condições formativas atuais, nos colocam diante de termos como “direito de aprendizagem”, “desenvolvimento pleno” e “educação integral” (Brasil, 2018). Contudo, como poderíamos compreender esses termos, depois das discussões levantadas até aqui? Por mais complicado que possa parecer, também seria de fundamental importância questionar como todos os gestores, nesse cenário educacional, compreenderiam uma proposta de formação distante dessas puramente constituídas por saberes formais dessa fração de classe dominante. Se compreendemos essa forma de atuar como uma forma de reproduzir saberes dominados, estaríamos, de fato, encontrando condições que poderiam superar as orientações de formação atuais?

Ao estudá-las, buscando relações com o saber e a formação, e tendo a concepção global da formação, os procedimentos sob as condições do ABP e as condições puramente formais, encontramos pelo menos duas possibilidades. A primeira seria abrir o espaço-tempo de discussão sobre esses procedimentos de formação dentro do âmbito escolar e das seções que deveriam manter em pauta as discussões sobre esse assunto, mas que, quase sempre, são ocupadas por pautas financeiras e administrativas.

E a segunda seria disponibilizar o ABP como procedimento para viabilizar uma relação mais horizontalizada dentro desse âmbito, deixando espaço-tempo para experiência-sentido, saberes e condições formativas capazes de direcionar esses andarilhos/aprendentes em formação, disponibilizando dinâmica intencional para refletir sobre os saberes enterrados ou dominados por condições sociais, bens culturais ou, seja lá o que o aprendente diga saber. Os projetos de vida e de si que venham de diferentes experiências, que podem estar também em outras instituições formadoras, famílias, igrejas e escolas, ainda são poderes constituídos e distribuídos, nunca puramente punitivos, mas também uma forma de atalho disponível em um mapa, que mais parece um labirinto e, chegar ao destino planejado, pode ser um prêmio pela submissão ou pela resistência.

Isso poderia contribuir e reorganizar parte do descompasso nas relações saberes subjetivos e formais, produzir sentido, novas relações com o saber dentro da escola. Esse saber dominado seria parte dos saberes negados, não acessados pelos estudantes. Estariam em certo desarranjo por serem saberes de parte da classe social não dominante em relação às condições institucionalizadas pelas normas e, ainda,



um novo ponto de interação entre diferentes culturas, que provavelmente, possa mudar a forma de investimento do sujeito nessa etapa da formação, ao narrar sua trajetória de vida, podendo inclusive, questionar certa relação antagônica com outro conceito, o *conatus*.

### 2.3.3 Conatus

Segundo Steve Fuller, o conceito de *conatus* não aparece com frequência nas obras do pesquisador e sociólogo Pierre Bourdieu. Para o autor, um conceito considerado *antiquado* em grande parte de seus desdobramentos, a menos que estejamos nos referindo às histórias de vida, e esse parece ser sempre o caso deste trabalho, quando Bourdieu o utiliza, substituindo-o pelo termo “trajetória de vida”, sem que ele perca o sentido (Fuller, 2018, p. 221). Pensando e relativizando as condições formativas baseadas nas histórias de vida, esse conceito poderia ser considerado um projeto de formação?

Ao fazer a citação do conceito de *conatus*, Fuller (2018, p. 224) referencia Bourdieu:

[...] ele o define como “essa combinação de disposições e de interesses associados a uma classe particular de posição social que inclina os agentes a se esforçarem a reproduzir, constantemente ou cada vez mais, as propriedades constitutivas de sua identidade social sem sequer ser preciso saber ou querer isso”.

*Conatus* seria uma forma particular de o indivíduo se posicionar diante de suas condições e consequências sociais, um aprofundamento pessoal e coletivo, compartilhado, possível e presente na vida desse indivíduo. O que ele foi capaz de saber, experienciando o ambiente social desde que nasceu, o que ele é, naquele momento, e todas as relações sociais envolvidas. Assim, a questão é que o *conatus* resulta de uma posição social da família da qual ele veio ao mundo, que é apreendida de forma particular pelo sujeito.

O que parece acontecer, durante esse processo de formação, é que, assim, como nos processos educativos (escolar e religioso), quem se forma, e, até que defina seu próprio trajeto de vida ou não, aceita esses trajetos/projetos que lhe foram inseridos. Muitas vezes inconscientemente. Portanto, está, à mercê do desejo do outro, da herança, da condição formativa puramente formal e, em todos os casos, distante das direções que fazem sentido para encontrar sua trajetória pessoal, objeto que encontra o seu desejo, uma espécie de espera para produzir seus saberes e, até

que isso aconteça, um distanciamento de si, como já afirmado anteriormente por Rancière (2012).

As condições formativas perpassam as relações com o saber, e os cuidados prestados pelos familiares, principalmente, nas fases iniciais da vida. Mas a responsabilidade de saber articular as formas e as condições de discursos e suas relações de poder e força pode determinar um direcionamento prejudicial àqueles indivíduos que não conseguem se desvencilhar das heranças e dos capitais culturais dessas instituições formadoras, se assim o quiserem fazer.

Embora, todo esse processo de formação comece na vida familiar, e essas condições possam variar diante das diferentes sociedades, e aqui, nos referimos inclusive às instituições de acolhimento, à família, tida como instituição social básica, contudo é na escola que esse desenvolvimento formativo pode ou não estar em concordância com os direcionamentos e imposições familiares.

Para os familiares de frações de classes econômicas favorecidas, essa espécie de contrato educacional, com direito às aproximações de bens culturais, pode ser escolhida de acordo com o que se pode pagar e, assim, conteúdos, religião e cultura podem ficar alinhados, de acordo com o orçamento familiar e seus direcionamentos para o projeto de vida dos filhos em formação. O que nem sempre se torna viável para estudantes e familiares de frações de classes econômicas menos favorecidas, pois elas quase sempre estão nas filas das instituições escolares públicas para garantir a matrícula para seus filhos e netos.

Contudo, as instituições escolares públicas, ao mesmo tempo em que são a única alternativa para as famílias com baixa renda, elas acabam refletindo a força das classes dominantes, pois grande parte da sociedade, ao ser questionada onde gostaria de se formar, não gostariam de ter essas escolas como opção.

O que estamos tentando chamar a atenção aqui é a forma como é percebida essa relação para quem precisa se formar, a pressão que se exerce sobre o indivíduo que estuda em uma instituição que, muitas vezes, não é reconhecida como adequada pelo próprio projeto de formação familiar. Bourdieu (2015, p. 54) explica parte desse processo de interiorização da exteriorização: “a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola”.

Em se equilibrando os saberes dominados e tomando todo o cuidado, ao fazer o discurso quando esses saberes forem direcionados como parte de condições

formativas, poderíamos pensar em saberes dominados, bem como em *conatus*, se utilizássemos o termo trajetória de vida, como parte da dinâmica intencional para propor os procedimentos formativos com as características da concepção global da formação, e o próprio dispositivo sob as condições dos ABP?

Acreditamos que sim. Tais condições formativas poderiam modificar a forma como as famílias investem na educação dos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, em especial nas aulas do Componente Curricular Educação Física Escolar. Isso ficou evidente em respostas de docentes desse componente curricular que já participaram de pesquisa acerca dessa temática (Cambiaghi; Onófrio, 2022).

O que devemos ter cuidado é com aquilo que foi dito por Rancière (2012, p. 12), “Quanto mais ele contempla, menos ele é” e, dessa forma, podemos criar a distância com a própria vontade de diminuí-la. É preciso considerar o que dizem saber as famílias e os estudantes sobre as condições educativas, e como o professor do saber vai ignorar a hierarquia das posições sociais, quando estivermos tratando de algo que está sob a primazia da subjetividade, a produção de sentido sobre as experiências escolares.

A dinâmica que poderia propor os procedimentos formativos com as características da concepção global da formação seria o próprio dispositivo sob as condições dos ABP (Delory-Momberger, 2006, p. 366), uma vez que seu objetivo é “dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade” o projeto de si. Inclusive, porque o projeto de si é o contrário de *conatus*, por ser uma posição do sujeito diante das imposições sociais que ele recebeu e recebe.

Portanto, esses dois conceitos, saberes dominados e *conatus*, foram mais bem compreendidos como parte das dinâmicas intencionais sob as condições dos ABP, como possibilidade de fazer emergir o projeto de si. Isso porque essa dificuldade que se pode encontrar entre o *ser* no tempo e no espaço, percebido pelas condições de formação, nessa relação família-escola, é “ao mesmo tempo sofrido e desejante, que vêm se colocar todas as iniciativas do ‘sujeito’ como tentativas para reproduzir a distância que o separa de uma projeção unificada dele mesmo”, segundo Delory-Momberger (2014, p. 62).

Neste sentido, saberes dominados e *conatus* não podem ser desprezados. São experiências vividas e constituídas, são possibilidades, em se tratando de parte das dinâmicas intencionais sob as condições dos ABP. Podem ser analisados com as

perspectivas da teoria da relação com o saber, com a biografização e com os devidos cuidados diante dos tratamentos sociológicos. Podem ser observados como parte da experiência escolar, e longe dos reprodutores das estruturas e posições sociais, porque, dessa forma, nos pareceu não ficar evidente que: “A experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito” (Charlot, 2000, p. 38).

#### 2.4 O QUE DIZEM SABER SOBRE A ESCOLA, EDUCAÇÃO E AS AULAS DO CCEF OS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A escola onde trabalhamos é uma escola grande, como mais de mil estudantes, todos matriculados nos primeiros ciclos da educação básica do ensino fundamental de nove anos, dividida por cerca de 35 salas de aula, um anfiteatro, uma excelente quadra, secretaria, coordenação pedagógica e direção, alguns jardins muito bem cuidados e um pátio que nunca descansa. Afinal, haja tempo para acolher esses estudantes durante os períodos de refeições e recreativos.

De acordo com Fourez, “Diante das múltiplas demandas que lhe são feitas, a escola aparece cada vez mais na situação de uma instituição ‘sobrecarregada’, o que aumenta a crise que vive” (Fourez, 2008, p. 177, grifo do autor). O que percebemos corrobora a sobrecarga descrita por Fourez, experiências vividas diariamente nos colocam frente a frente com nossos conflitos e pelos conflitos de outros profissionais nesse cotidiano educacional.

Parte disso, provavelmente, foi percebido por duas condições: a forma como cada um desses envolvidos compreende a educação, e as condições que a educação é proposta como condição formativa, ambas diante das diferentes interações culturais e suas produções de sentido nesse processo que vai nos (auto)formando também pelo olhar desse outro.

Para Delory-Momberger (2014, p. 145), educação é um:

Processo amplo que abrange todas as formas da experiência vivida e adquirida. Da dimensão global do desenvolvimento individual no espaço social e a vida pessoal aos episódios específicos vividos nas instituições de ensino e de formação, das formas experienciais de formação e de aprendizagem encontradas na atividade profissional e na vida social ao papel dos ambientes e das mediações socioculturais, são todas as experiências, todos os espaços, todos os tipos de formação e de aprendizagem, formais, não formais e informais se disseminando ao longo da vida, que compõem o campo de uma aprendizagem biográfica referente à globalidade da pessoa.

Para Charlot (2000, p. 54), “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”.

Assim, “é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. Nesta pesquisa, a educação toma contorno do indivíduo-projeto, (auto)formação que traça a figura de si, a relação com o saber que se constrói diante de relações sociais de saber, o modo de vida, o cuidado de si, conceito de Michel Foucault (2004). Enfim, uma maneira de o indivíduo se constituir, “se transformar e atingir um certo modo de ser” pela parte mais secreta de sua subjetividade (Foucault, 2004, p. 265).

Esta sobrecarga da instituição-escola, aqui percebida e narrada por meio das condições do tempo e modo de oferecer outros cenários formativos, pode ser condição que nos aproxime de algumas dificuldades na hora de pensar educação. E vamos pensar na escola, observando o trabalho do Professor de Educação Física, que se tornou nosso informante nessa investigação sobre o ABP. Unidade escolar um pouco menor que aquela descrita anteriormente, mas com uma estrutura muito parecida. O que chama nossa atenção nessa escola é a forma de pensar educação. Apesar de ela ter as mesmas dificuldades de grande parte das escolas de nosso país, há ali uma concepção diferenciada quanto às hierarquias, pois se propõe uma horizontalidade, isto é, que tanto adultos e crianças se coloquem em posição de aprendentes, sendo assim uma E-O<sup>26</sup> (Escola-Outra), como é chamada por seus idealizadores.

A E-O pode ser compreendida como sendo, ao mesmo tempo, o contexto educativo e um lugar de formação e, assim, um processo de constituição dos sujeitos envolvidos, uma construção de si-mesmo e de si-mesmo como outro. O outro é aquele indivíduo que precisa ser para ocupar/atualizar o sujeito professor da informação. A educação nesta escola e nesse projeto é compreendida em condições de horizontalidade, pois seus envolvidos se (auto)formarão, diante da mediação e da permissão de si-mesmos e do outro. Assim, o aprendizado ganha sentido amplo, “é também um encontro da incompreensibilidade, da irredutibilidade do mundo do outro,

---

<sup>26</sup> Binômio utilizado no âmbito do Projeto de Extensão Universitária “Escola-Outra”, alocado na Pró-reitoria de Extensão Universitária da UFSCar e coordenado pelo Prof. Flávio Caetano da Silva, para indicar que, na escola, a relação que vale à pena consolidar é aquela que ultrapassa as hierarquias e dispõem todos, adultos e crianças, na condição de aprendentes. É uma proposta de modificação da concepção tradicional marcada pela relação professor-aluno indicativa de uma clara hierarquia, para se considerar que todos estão engajados em aprender algo, em se consolidar como *relação com o saber*.

que funda o respeito que tenho por ele. O outro é base de conhecimento e a recíproca é imediata” (Lévy, 2015, p. 24).

Na E-O o professor se consolida no lugar de quem aprende. Embora possa parecer um pouco redundante, vale lembrar que o professor do saber é um eterno aprendiz, voltado, no processo de formação, a consolidar o conhecimento, deixando de lado as hierarquias, os direcionamentos puramente formais, como por exemplo, as divisões por especializações, seriações e métricas de avaliação baseadas em notas. Em comparação com algumas escolas onde já trabalhamos, as divisões das salas, as especialidades e as notas, não passariam de conservadorismo social e pedagógico.

De modo geral, nesse subitem, tratamos e rememoramos as condições que envolvem a escola, o Projeto E-O e o lugar comum ocupado pelos aprendentes nessas escolas onde trabalhamos e somos assistidos por esse projeto. O próximo subitem volta-se exclusivamente às condições do Componente Curricular Educação Física, suas especificidades diante das normas curriculares e outras considerações relacionadas ao papel do sujeito professor de educação física e às condições que podem até garantir certas justificativas históricas em defesa dessas normas.

#### **2.4.1 O Componente Curricular Educação Física no Brasil**

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 211), o Componente Curricular Educação Física é aquele “que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade.

Para contar a história da Educação Física, recorreremos, em nossos estudos, à obra *Educação física no Brasil: A história que não se conta* (Castellani Filho, 1988). E tal qual seu autor, faremos neste texto um *enredamento* – termo pertinente aos métodos da pesquisa biográfica e também das próprias sessões dos procedimentos formativos sob as condições dos ABP – para narrar, essa história por meio de breves acontecimentos ligados a excertos de narrativas, a ideias de professores de Educação Física e a recortes da BNCC que podem nos ajudar a reinterpretá-la nessa costura histórica.

Na apresentação dessa obra, o Professor João Paulo S. Medina (1988, p. 11), escreve:

Também parece certo que, devido às suas características, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade. Por consequência escreve-se quase sempre uma história que é o próprio reflexo dessa situação de dominação que se pretende eterna.

Isso, em outro contexto histórico, há mais de 30 anos, e ainda tão próximo, uma história bem difícil para se contar. Mas por enquanto, atentos aos acontecimentos dessa história que vai se fragmentando e, como escrito pelo Professor Medina, e realizado por Castellani Filho (1988) em parte de sua obra, que, segundo o autor, se inspira em Adam Schaff (1986): “[...] não vê a história como verdade absoluta, definitivamente acabada, mas como processo sujeito a constantes reinterpretações”. (Medina, 1988 *apud* Castellani Filho, 1988, p. 12). Essa ideia se aproxima muito das condições formativas baseadas nas histórias de vida em formação, concepções globais de formação, uma construção refletida do que está em curso.

Na família, na igreja, na escola, um projeto de si em curso, aberto, nunca acabado, que, necessariamente, passa pelo sentido e pelo desejo do indivíduo que precisa aprender para ser humano. Na história de vida, o si-mesmo torna-se outro, pela forma gramatical e pelo personagem da narrativa, uma forma reflexiva, singularidades atravessadas pelo corpo dentro da área de linguagens. Compreensão apoiada pela redação da Base Nacional Comum Curricular:

Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 211).

Se, em outras épocas, a Educação Física se pautou por direcionamentos puramente resultantes de uma teoria e prática tecnicistas, esportivizadas, e outras, relacionados à parte das condições que esperamos ter ficado evidentes na citação do Professor Medina e se essas ainda estão presentes em algumas redações nas normas curriculares, em descompasso quantitativo em relação a outras unidades temáticas desse componente curricular, não será neste trabalho que faremos esse aprofundamento teórico, pois foge ao escopo desta pesquisa.

O que desejamos é, partindo da pergunta que gerou o projeto de pesquisa – quais percepções os professores do Componente Curricular Educação Física (CCEF) têm acerca da relação dos alunos com o saber no processo de formação dos ABP e

os saberes dos estudantes? – construir um enredamento, como já citado, de possibilidades dialéticas, vindas dessas percepções dos docentes atuantes nesse componente curricular, atualmente, normatizado dentro da área de Linguagens, segundo a BNCC (Brasil, 2018). Em suma, evidenciar o modo de tornar-se sujeito professor de Educação Física em época diferente daquela referida no início dessa discussão.

No material de análise dos dados do artigo, “Ateliês Biográficos de Projeto: uma possibilidade presente nas aulas de educação física escolar na rede pública”, publicado nos *Cadernos da Pedagogia*, da UFSCar (Cambiaghi; Onófrío, 2022), é possível destacar as ideias contidas em entrevistas realizadas com professores de Educação Física, as quais podem nos ajudar, trazendo parte das respostas para esses questionamentos.

Em uma dessas ideias, o Professor informante pontuou serem interessantes os procedimentos sob as condições dos APB, pois eles complementam os saberes puramente formais presentes em parte das aulas e nas orientações curriculares da disciplina de Educação Física. E ainda resultaria em um melhor aproveitamento, quando voltado para o ensino integral, ou seja, para aprendentes que permaneçam na escola em horários além daqueles previstos para as aulas da grade regular nas etapas do ensino fundamental de nove anos. Entretanto, acrescentou ele ver como uma possível barreira convencer a gestão educacional e as políticas administrativas da importância dessa metodologia.

Essa colocação nos permite inferir que a formação sob as condições dos ABP, primeiro não seria possível em curto prazo e, segundo, por representar uma mudança coletiva. Isso nos leva a pensar que a aquisição do conhecimento sob essa condição formativa estaria desvinculada daquilo que atualmente é possível de ser oferecido, que há uma espécie de saber, que nós professores vamos incorporando pela relação com o outro, uma figura do aprender como nos trouxe Charlot (2000).

Convencer a gestão educacional e as políticas administrativas parece ser um complicador, pois esse projeto precisaria ser incorporado pelos projetos institucionais e já outros, mais curtos, embora com pouco sentido para os estudantes e docentes, mas por terem essas características tendem a se encaixar melhor nas “situações, nas vontades políticas e administrativas”. Mesmo assim, tratando-se de procedimentos formativos, baseados pelas histórias de vidas, segundo Josso (2010, p. 245), “[...] não é o conhecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui



na regulação de seu percurso de vida”. E isso, nos pareceu ficar evidente na narrativa desse professor.

Outra ideia que nos chamou a atenção nesse artigo foi a colocação da professora informante, que considerou os ABP como um procedimento formativo possível. Disse ela que seria um sonho trabalhar nessas condições e que, diante de inúmeras tentativas, sempre buscou aproximar os saberes subjetivos dos estudantes por meio de intervenções, diferentes ferramentas, novidades tecnológicas. Mas, ponderou sobre as necessidades da abrangência desse tipo de formação, afirmando que seria preciso estar acessível para todos os aprendentes, se essa for a escolha desses frequentadores da escola pública.

O posicionamento dessa informante nos leva a pensar que os procedimentos formativos sob as condições dos ABP seria uma saída refletiva, para sobrepor o contexto histórico da Educação Física de outras épocas. Nesse caso, rememorar o não sentido desse contexto de rupturas poderia mobilizar o fato biográfico que poderia fazer emergir o projeto de si, e por que não de vida para muitos professores desse componente curricular?

E como seria importante se o espaço de (auto)formação pudesse contar com alguns encontros de ABP, em que fosse proposta uma dinâmica intencional, que possibilitasse compartilhar essas experiências vividas e até as constituídas por meio de procedimentos como esses. Nesse caso, o professor, que fica sem espaço-tempo de refletir com seus pares e outros gestores, pode significar estar diante de uma das formas mais sutis e pulverizadas do poder, o biopoder que age sobre o fato biográfico, sobre a mobilização, e sem esses procedimentos formativos sob as condições do ABP, sem condições exequíveis para o projeto de si.

Um cenário, preenchido pela quantidade excessiva de informações e outras condições institucionalizadas pelos contornos financeiros e administrativos que cada vez mais vão tomando conta do espaço-tempo que deveria estar preparando para o cuidado de si, dos professores e outros gestores do campo educacional<sup>27</sup>. Procedimentos que trouxessem à tona as experiências-sentidos desse envolvidos, mas que, na contramão, são ocupados pela reprodução e pela multiplicação do

---

<sup>27</sup> O termo gestores do campo educacional está relacionado a todos aqueles sujeitos que, dia a dia estão gerindo a escola pública, estudantes, entorno e apoiadores escolares, professores, coordenadores, diretores e supervisores educacionais.

controle que tende a perpetuar as relações de poder, deixando muito próximos de uma fusão, entre retórica e professor da informação, sem falar no mundo da pobreza de experiências (Larrosa, 2002).

Em se tratando de Educação Física escolar, a concepção que começou a mudar o rumo da história da Educação Física no Brasil foi a consciência corporal do homem. Segundo Castellani Filho (1988, p. 221):

[...] Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse 'discurso' bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo.

Saberes de um corpo que é cultura, é experiência de si e do outro, é alteridade. “Essa experiência da *alteridade*, a escola a faz conhecer em um espaço social *comum*, cujas regras, ao contrário daqueles do meio familiar, são instituídas do exterior e aplicam-se (idealmente) a todos da mesma forma” (Delory-Momberger, 2014, p. 110). O que está em jogo é a transmissão de saberes, a forma que pode ir constituindo o modo de ser do sujeito aprendente por meio da razão social que a escola assume.

Relativamente, a escola se torna uma espécie de trampolim para uma possível mudança na relação de saberes desses estudantes. Essa mudança está relacionada aos objetos-saberes e à experiência outra, porque “A escola inscreve-se como uma *estranha*, num jogo original de trocas de identificações do *mesmo* com o *mesmo*, trazendo a experiência do *outro*” (Delory-Momberger, 2014, p. 110). Isso pode significar uma possível troca de saberes, transmissão de saberes subjetivos apropriados e objetivados pela cultura familiar, por saberes comuns, validados pela sociedade, objetivados em parte nos objetos-saberes e na experiência do outro dentro da escola.

Diante dessas contribuições, articulações e breves discussões, percebemos que há um outro olhar, uma forma de direcionar as condições formativas do CCEFE percebida sob as condições dos ABP. Participar desse tipo de pesquisa pode ter deixado esses participantes frente a frente com uma escolha, cuja decisão rememora as rupturas de uma história que está sendo construída. Sendo relação com o saber, o professor de Educação Física pode fazer do espaço-tempo sua forma de narrar outra história, diferente daquela que, em outra época, foi parte das condições que

constituíram o que identificamos como reprodução das condições de dominação, os discursos hegemônicos, citados anteriormente.

E, por fim uma outra ideia advinda do artigo é a indicação do CCEFPE como a disciplina que melhor teria condições para serem propostos os procedimentos dos ABP, porque é ela que trabalha as experiências corporais, partindo das habilidades e diferentes culturas dos estudantes. Dessa forma, pareceu-nos que a história já está sendo narrada de outra forma, não mais puramente pelas condições formais contidas nas normas e nos currículos, mas, pelo professor do saber, o “sujeito que está imerso nessas relações de saber” que se constrói em relações sociais de saber (Charlot, 2000, p. 86). Trata-se do modo de ser que pode ser percebido por quem tem o lugar de fala nessa história da Educação Física escolar.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa foi baseada nos fundamentos epistemológicos e metodológicos que reconhecem o fato biográfico como uma essência nas relações com o saber e a dimensão da temporalidade, que, por meio das experiências do sujeito e as especificidades da pesquisa biográfica em educação, ações e procedimentos que organizam o saber singular e sua forma de socialização, contribuíram para investigar os Ateliês Biográficos de Projeto como procedimento de formação nesse campo de conhecimento.

Condições que nos ajudaram fundamentar uma espécie de tripé dentro dessa relação, biografia e educação, “entre processos de biografização e processos de formação e de aprendizagem” (Delory-Momberger, 2011, 2012, 2014, 2016). Como bem explica Delory-Momberger (2011, p. 342):

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como um dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de *biografização* apresenta-se como um *hermenêutica prática*, um marco de estruturação de significação da experiência que permite ao indivíduo criar um história e uma forma própria - uma *identidade* ou *individualidade* - para si mesmo.

Tais conjunturas puderam e poderão colocar à prova os procedimentos de formação puramente formais, oferecidos aos estudantes da rede municipal de ensino, frequentadores assíduos do 5.º ano do ciclo fundamental, e desencadear a viabilidade de eles serem modificados, complementados, substituídos por concepções globais da formação. Um caminho para tornar isso possível, conforme nossa investigação feita, seriam os procedimentos de formação conduzidos sob as condições dos Ateliês Biográficos de Projeto, pois tal dispositivo poderia modificar as percepções de sentido para professores do CCEF e a formação. Elaboraões reflexivas dessa experiência formativa foram narradas nesse contexto social escolar, o que nos permitiu evidenciar essa produção de sentido, as percepções de docentes que optaram por planejar seus direcionamentos pedagógicos orientados por essas condições formativas.

Para alcançar os objetivos metodológicos da pesquisa, foi adotada uma pesquisa biográfica, dentro das características qualitativas, com coleta de materiais verbais por meio de entrevista biográfica do tipo narrativa de formação com um docente do CCEF e, conseqüente, análise desses materiais por modelo de leitura e interpretações, tudo descrito pelo campo da pesquisa biográfica, fundamentos epistemológicos e abordagens metodológicas da pesquisa biográfica em educação

(Delory-Momberger, 2011, 2012, 2014, 2016). A abordagem metodológica terá como essência os Ateliês Biográficos de Projeto, de Christine Delory-Momberger (2014), foram realizadas em duas etapas:

A 1.<sup>a</sup> etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica, restrita aos conteúdos que se referem ao CCEF descritos na BNCC (Brasil, 2018) e no CP (São Paulo, 2019), buscando verificar essas orientações de formação, para, posteriormente, ser possível analisar as orientações de formação oferecidas por estes documentos e suas relações com o saber (Charlot, 2000) e o conceito de poder, relações de poder (Foucault, 2014a), que estão diante das obras: 1) *Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria*, de Bernard Charlot (2000) e, 2) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, de Michel Foucault (2014a), e como estas produções acadêmicas podem se relacionar, comparadas às condições oferecidas aos estudantes e aos professores que acessam as etapas da educação básica obrigatória no e para o ensino fundamental de nove anos nas aulas do CCEF.

No segundo momento, foram feitos outros levantamentos e nova revisão bibliográfica, buscando investigar os Ateliês Biográficos de Projeto, por meio de *sites* de plataformas digitais de buscas acadêmicas de relevância presentes na rede mundial de computadores<sup>28</sup>, como: Scielo, Scholargoogle, Sciencedirect, Onlinelibrary e Periodicosapes, a partir das palavras-chave: Ateliês Biográficos de Projeto, Ensino Fundamental, Ciclos Iniciais, Educação Física, Formação e Histórias de vida, principalmente quando alusivos aos estudantes do ensino fundamental da educação básica brasileira e que foram possíveis de analisá-los em relação à concepção global da formação, citada por Christine Delory-Momberger (2006), e no conceito de desenvolvimento pleno dos estudantes presente no CP (São Paulo, 2019), tencionando aproximar as condições de formação atuais, relações com o saber identificadas nessas condições e também nos procedimentos de formação nos quais a história de vida se apresenta como dimensão constitutiva do processo de formação (Delory-Momberger, 2016).

---

<sup>28</sup> Links de acesso:

<https://Scielo.org>, <https://Scholar.google.com.br>, <https://sciencedirect.com>, <https://onlinelibrary.wiley.com> e <http://periodicos.capes.gov.br>

Na sequência, já na 2.<sup>a</sup> etapa, foi realizada uma entrevista biográfica do tipo *narrativa de formação* (Delory-Momberger, 2011) com um docente do Componente Curricular Educação Física. A entrevista, realizada no próprio local de trabalho do entrevistado, aconteceu em formato presencial, com agendamento prévio de acordo com a disponibilidade do Professor-informante, de forma verbal e por meio de gravação de áudio. Os procedimentos e os conteúdos para a realização da entrevista biográfica seguiram as orientações do Conep, descritas em “Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual” de 24 de fevereiro de 2021. Após a gravação, foi feito um *download* desse material e, conseqüentemente, foi excluído das plataformas digitais utilizadas para realização da entrevista. Este material foi transcrito e ficará arquivado com o pesquisador e poderá ser acessado pelo entrevistado dentro do prazo de cinco anos, após a data de realização da entrevista, dependendo apenas de breve solicitação ao pesquisador.

E, após esses direcionamentos, buscamos compreender, coletar e analisar o “*enredamento*” ou “*mise en intrigue*” (Ricoeur, 1983, p. 102-103 *apud* Delory-Momberger, 2012, p. 529) por meio do relato entre “o ato de viver” e o “ato de contar”, produzindo um texto com os materiais, os fatos biográficos dessa atividade narrativa, articulando trajetória de formação, procedimentos formativos do CCEF e as percepções desse docente diante das condições propostas pelo procedimento de formação, conduzido sob as condições dos Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2014).

Para a análise dos resultados, foram utilizadas as interpretações de dados qualitativos. Uma perspectiva de análise, baseada na narrativa contida em uma entrevista biográfica, oral em sua natureza e, depois transcrita para gerar extratos que foram relacionados na e pelas abordagens do Balanço do Saber (Charlot) e as Categorias do Discurso (Delory-Momberger, 2012, p. 534), mais precisamente, duas delas, o *topoi*<sup>29</sup> e a *gestão biográfica*<sup>30</sup> dos *topoi* que, entrelaçados, trouxeram aproximações para o estudo que considera a narrativa como espaço de socialização, (auto)formação de alguém e para si-mesmo.

---

<sup>29</sup> O termo *topoi* no texto refere-se ao lugar-comum, lugares de reconhecimento e chaves de interpretações da vivência, segundo Delory-Momberger (2012, p. 534). A organização pode tematizar esse lugar onde agimos por meio do relato.

<sup>30</sup> A categoria Gestão biográfica dos *topoi*, refere-se “por *choques* entre padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as biografias de experiência” (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

Foi trazido o envolvido no processo educacional para o centro dessa análise, o cerne, o indivíduo-projeto, vida e contexto social que nos cercam neste mundo em que vivemos. Não para os procedimentos e ferramentas que são analisados formalmente, quando, quase sempre, são tratados os dados e análises fora das perspectivas da pesquisa biográfica em educação e as histórias de vida em formação.

### 3.1 O SUJEITO

Mas quem é o sujeito nesta pesquisa? Pensar em como nos constituímos sujeitos, segundo Veiga-Neto (2007, p. 107), concentrou grande parte dos direcionamentos para estudos do filósofo Michel Foucault, em especial o *sujeito ético*. A modernidade, o cuidado de si e do outro, a hierarquização das estruturas socioeconômicas, e até a ordem de sua chegada ao seio de sua família, podem ir contornando esse modo de ser.

Apresentar o Professor informante, o sujeito de carne e osso da pesquisa, é rememorar alguém que evidenciou forte relações familiares em sua entrevista biográfica. É perceber pela narrativa de formação um olhar sobre si em espaços-tempos diferentes na relação profissional e pessoal. O olhar de um professor de Educação Física que, aos 54 anos de idade, faz da sua história de vida o lugar de um pai de três filhos, divorciado há algum tempo, avó de dois netos, e do ex-coordenador pedagógico da rede pública de ensino, que, até pouco tempo atrás, se responsabilizava por articular os direcionamentos e os planejamentos desse grupo de professores do componente curricular Educação Física ao qual ele pertence atualmente.

Conheci-o há dez anos, quando fui aprovado no concurso público, exatamente no momento em que o Professor informante ocupava a função de coordenador pedagógico do grupo de professores de Educação Física na rede pública de ensino. Foi ele que me recebeu. Em uma breve conversa, pudemos identificar lugares comuns em nossas trajetórias de vida, como, por exemplo, passagens por clubes de futebol, amadores e até profissionais e a instituição de formação, uma Universidade na Cidade de Campinas. Naquele momento da vida, minha esposa e eu estávamos esperando meu primeiro e único filho. Era um espaço-tempo de realizações profissionais e pessoais. Sempre tive muita vontade de me tornar pai e poder seguir minha carreira docente como professor concursado em algum dos municípios da região metropolitana de Campinas (RMC).

Até onde pudemos perceber pela entrevista, o Professor informante morava sozinho em um apartamento próprio, morando e trabalhando na cidade de Hortolândia. Ele nasceu na Capital paulista, e lá residiu em dois bairros. Decidiu começar a trabalhar muito cedo e, por ter nascido em uma família que produzia sentido, saberes e conhecimentos por meio da modalidade esportiva futebol, foi fazendo de si recurso para viver de forma dividida entre o prazer das experiências do futebol e seus outros vínculos empregatícios (Office-boy e empresário, sociedade constituída em uma oficina mecânica com seu pai). A modalidade esportiva era parte de seu projeto de vida e também foi espaço-tempo das primeiras experiências profissionais não remuneradas.

Naquele momento de sua história de vida, a remuneração vinha dos esforços na função de *office-boy*. Um jovem aprendiz que desenvolvia atividades profissionais em uma área de atuação diferente daquela desejada para o futuro. Almejar apoio financeiro nos pareceu ter produzido muito sentido para seu projeto de vida, fazer de si-mesmo um aprendiz na área financeira era manter a mobilização para se tornar um jogador de futebol ou, em caso de rupturas, um profissional de Educação Física atuante na área esportiva.

A conclusão da formação nas etapas do ensino fundamental acontecera no período da noite. Até formar-se na graduação, no Curso de Educação Física, dividia-se em dupla atuação profissional, dar aulas direcionadas ao treinamento e preparação física em diferentes modalidades do futebol, e trabalhar ao lado do pai na oficina mecânica da família. Com o passar do tempo, ele foi alcançando espaço dentro do campo de atuação da Educação Física, dando aula em escolas do estado de São Paulo e, posteriormente, foi aprovado em concurso público municipal e, também, por algum período, simultaneamente na Secretaria de Educação de Hortolândia.

Na época da entrevista, não mais dava aulas no Estado, mas mantinha sua atuação profissional em Hortolândia. Não deixou de lado o futebol, já que continuava participando do campeonato interno dos servidores públicos de futebol, competição amadora, realizada todos os anos nesse município.

A escolha por entrevistar esse professor se deu por ele ser docente do CCEF em uma das escolas onde acontece o Projeto E-O. Como esse professor compreendia e direcionava seu modo de atuar por meio das teorias da relação com o saber e a biografização, seria possível aproximar esse trabalho e as abordagens metodológica dos ABP (Delory-Momberger, 2014), o que, em tese, poderia contribuir para apreender



melhor as temáticas abordadas sobre as histórias de vida em formação. Sendo assim, o Professor informante foi convidado a participar de uma entrevista biográfica de formação, condição que foi aceita prontamente. Logo após a aceitação, ele recebeu um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e agendamos a melhor data e local para seu conforto. A entrevista aconteceu em seu apartamento, foi uma longa conversa, já que a entrevista assumiu condições não estruturadas.

Nessa conversa, pudemos conhecê-lo, saber pelas percepções desse sujeito desejante que escolheu ser um professor de Educação Física. Inteiramo-nos de sua trajetória de vida compartilhada por meio das narrativas orais que nos levaram ao lugar comum. Rememorar essa história nos pareceu deixá-lo diante de um enredamento, de nos colocar em outro, foi aprender com o outro.

Após essa entrevista, pudemos observar uma aula mediada nas condições já citadas, o modo como o Professor informante atua. Essa aula trouxe outros olhares, condições nas quais pudemos validar certas perspectivas. Uma espécie de encontro em que a atenção flutuante, o olhar e a escuta atenta nos trouxeram novas condições para as análises deste trabalho. O dito e o não dito se juntaram ao enredamento da entrevista, favoreceram a interpretação, a hermenêutica necessária para essa pesquisa biográfica em educação.

### **3.1.2 O Sujeito Moderno e as Formas de Controle que o Formam**

Refletindo sobre o cenário educacional, pudemos pensar que as principais instituições de formação na modernidade têm perpetuado a manutenção da ordem social, um assujeitamento ao conservadorismo pedagógico. No caso das instituições escolares, elas tendem a ser representadas por condições institucionalizadas e pelos conteúdos pedagógicos. Portanto, são muito importantes os estudos do filósofo Michel Foucault, buscando apontar como os “modos de subjetivação transformam os seres humanos em sujeitos” (Veiga-Neto, 2007, p. 111). Essas diferenças, contradições, impostas pelas relações de poder, essa pulverização do biopoder pode estar há muito tempo moldando o modo de ser destes sujeitos.

Para Foucault (2014b, p. 44-45) não seria possível pensar um sujeito fundante:

O sujeito fundante, com efeito, está encarregado de animar diretamente, com seus atos de visar, as formas vazias reapreende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicitar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. Na sua relação com o sentido, o sujeito

fundador dispõe de signos, marcas, traços, letras. Mas, para manifestá-los, não precisa passar pela instância singular do discurso.

Diante desse cenário como poderíamos pensar em contextos formativos que não levassem em consideração como cada indivíduo aprende, aprendeu ou está aprendendo dentro e conforme o contorno sociocultural onde seus pais, seu bairro, sua escola, seu mundo se apresentam? Mais que isso, poderíamos de forma preestabelecida colocar todos os indivíduos dentro de um mesmo pressuposto institucional, baseado nas condições de uma cultura dominante e, muitas vezes, longe das condições que cada indivíduo experienciou até alcançar estágios de formação durante toda sua vida?

E, como determinar o que cada pessoa irá aprender? Em que tempo isso deve acontecer durante essa formação? Talvez as respostas comecem diante de outra pergunta: isso não seria apenas uma forma de continuar estabelecendo, compreendendo o sujeito como “algo sempre dado” (Veiga-Neto, 2007, p. 107), ou aquele que uma fração das camadas superiores economicamente da sociedade quer formar? Trata-se de considerar um sujeito sobre influência do meio e não um sujeito que, sendo relação com o saber, pode escolher se submeter ou resistir a essas condições. Um escape que pode passar pela estetização<sup>31</sup> e o cuidado de si e do outro.

Segundo Veyne (2014, p. 179), não seria possível tornar-se sujeito sem levar em conta os dispositivos de espaço-tempo de cada época: “Engendrado pelo dispositivo de sua época, o sujeito não é soberano, mas filho de seu tempo, não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época”. O autor deixa pistas mais relevantes nesta investigação, “Em compensação, é possível reagir contra os objetos e, graças ao pensamento, tomar distância em relação a eles [...]”.

Foucault, em *Ditos e Escritos* (2004, p. 291), diz que, “não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares”. O que nos remete a rechaçar quaisquer condições desta constituição do sujeito sem levar em conta as relações com o saber-poder, relações íntimas, subjetividade. Condições vividas e percebidas também pelo outro, aquele que

---

<sup>31</sup> Compreendemos estetização de modo simplificado como o estilo de vida, uma transformação do sujeito que perpassa por um conjunto de técnicas sobre si-mesmo, uma tipificação (Foucault, 2004, p. 290).

deseja e é desejável e, ao mesmo tempo lhe falta, que move, inacabado, um projeto em curso, um andarilho em um caminho que mais parece um campo minado por essas relações de biopoder.

O sujeito está sempre cercado por projetos, ora submetido ao projeto do outro, do seu mundo, ora sujeito do próprio projeto de si, subjetividades que podem fazer emergir o traje necessário para sua própria constituição. Também por conta do outro, desse outro que lhe permite sobreviver, objeto de desejo, alteridade, uma relação produzida ao longo da existência do mundo e da época em que vive nele, o ser social desejado.

Por faltar algo na relação íntima do saber, na subjetividade, no problema da resistência subjetiva das singularidades, “o lugar de invenção do si não está no exterior da grade saber-poder, mas na sua torção íntima” (Revel, 2005, p. 85). Portanto, compreendemos essa constituição do sujeito<sup>32</sup>, para Foucault, é um processo que não é possível pensá-lo com direcionamentos sobre a identidade psicológica, mas, por meio de práticas que podem estar relacionadas ao poder e ao conhecimento, e ainda, a condições técnicas de si. E, se não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época: “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...]” (Foucault, 2004, p. 291), obviamente, por meio de algumas regras, dos diversos modos de ser que podemos encontrar nas interações culturais.

Neste contexto, é importante ressaltar as questões sobre dois aspectos, o *si-mesmo* como outro, que pode ser algo em falta, e o *traje*, uma vestimenta que vai se completando por meio do sentido, desejo de saber para ser. Seria possível realizar essa divisão para pensar esse sujeito em constituição? Compreendemos que não, o que parece se afastar é o *eu* diante do projeto de si, essa representação, o fato biográfico. Afinal, esse *si* que está *faltando*, sendo desejado, não seria o *traje*? Ou esse *traje* é a roupagem social imposta ao sujeito, da qual, por vezes, ele quer se livrar, ou, ao menos, dar-lhe outro significado? O objeto que encontra o desejo vai constituindo esse sujeito, nunca pronto, nem sempre consciente disso, mas que,

---

<sup>32</sup> Para Veyne (2014, p. 179): “A constituição do sujeito corresponde à de suas maneiras: ele se comporta e se vê como vassalo fiel, súdito leal, bom cidadão etc. Um mesmo dispositivo que constitui esses objetos, loucura, carne, sexo, ciências físicas, governamentalidade, faz do eu de cada um certo sujeito”.

confrontado com a necessidade de aprender ao nascer, como dito por Charlot (2000) vai precisar saber e ser compreendido diante de diferentes mundos (seu, do outro, social constituído), relações para viver na aventura da vida humana.

Assim, confrontado com essa necessidade de aprender para ser humano e tornar-se homem, um ser social singular, o sujeito:

[...] não se soma a Eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos... sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Neste sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância (Charlot, 2000, p. 43).

Charlot (2000), em partes dessa citação, parece se referir às relações de saber, e compreendemos dessa forma pelas distâncias, diferenças que fundamentam essa dimensão do aprender. O suficiente para compreender o sujeito em pesquisa? Não. Como foi possível pensar no sujeito na perspectiva desta pesquisa? Relativizando, onde ficaria a instância singular do discurso nessa história, a linguagem corporal, o Componente Curricular Educação Física e seu encaixe na norma curricular? Relembrando, na BNCC (Brasil, 2018), o CCEF está dentro da área de linguagens, e dessa forma é parte do processo de formação dos estudantes de nosso país. O que será que isso pode nos dizer?

Quase sempre o discurso é determinado por ações que passam pela escolha do sujeito, um posicionamento moldado por diferentes formas de sentido, assim, “Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (Bakhtin, 2016, p. 39). Então, os discursos ganham diferentes formas, gêneros e até padrões que acabam sendo o resultado da identificação com algumas dessas características do gênero discursivo. O que nos leva a pensar no discurso como uma produção construída, reflexões de uma personagem narrativa, o si-mesmo como outro.

Pensar dessa maneira, na construção que o sujeito faz para elaborar seu discurso, também mostra como esse sujeito se torna ao externar o que diz saber. O saber não necessariamente se estabelece por forma totalmente consciente. Pode estar relacionado às condições institucionalizadas que aquele sujeito aceita para se manter ou ser reconhecido dentro de sua área de atuação profissional. Esse sujeito,

em relação com o saber, externaliza aquilo que diz saber, o que nem sempre é conhecimento, pois pode faltar sentido, mas está agarrado às figuras do aprender e às relações de saber.

Ainda dentro de todo esse contexto, o sujeito ocupa um lugar no espaço, trabalha, podendo viver grande parte dessa vida, atuando em instituições formadoras. E aqui, é muito importante levar em consideração o que foi dito por Foucault (2014b, p. 23) sobre a relação nunca acabada: “Relação que não cessa de modificar através do tempo; relação que torna em uma época dada formas múltiplas e divergentes”. O discurso se apresenta como uma figura do aprender, um objeto-saber *incorporado* (Charlot, 2000) pelo acesso às informações que esse sujeito obteve: vivendo, percebendo e agora concebendo por meio de seu discurso.

No caso da narrativa de formação concebida, ela também pode ser compreendida como um gênero discursivo. E nessa ótica, como se constrói esse gênero discursivo, essa linguagem da narração das experiências humanas? Responde Delory-Momberger (2011, p. 341, grifo do autor):

Nessa linguagem da narração e segundo essa lógica narrativa se constroem – se escrevem – todos os espaços biográficos da experiência humana: na linguagem e na lógica da narrativa, lembramos de nossa vida passada, antecipamos a hora e o dia por vir, nos projetamos no futuro; na linguagem e na lógica narrativa, “vivemos” as aventuras mais raras e singulares e os fatos mais cotidianos e rotineiros.

Estudando esses autores, compreendemos o discurso como parte de um conjunto de figuras do aprender, que pode ser um objeto, e esse, um saber-objeto, o elo que “O processo de construção do saber pode, então, situar-se atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem a evocação do processo de aprendizagem” (Charlot, 2000, p. 69). Assim, talvez seja possível deixar mais claro que, sendo a relação com o saber, é como o próprio sujeito sabe e aprende. Pode estar ligado também com o

[...] dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente e dessa forma, o corpo é o lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais (Charlot, 2000, p. 69).

Portanto, sendo a narrativa uma forma de discurso, e a história de vida uma construção, *ficção*, aquilo que o narrador é capaz de construir nesse momento de contar sua história de vida, “é a história que o narrador, no momento em que a enuncia, toma por verdadeira e na qual se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação” (Delory-Momberger, 2014, p. 95). Seria assim, o discurso,

a forma da instituição desse sujeito pela linguagem, condição de mão dupla nesse processo de subjetivação, inclusive nos procedimentos formativos do CCEF?

Relativizando, o indivíduo-projeto, ser singular, sujeito aprendente, “[...] que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ter uma profissão, a ‘tornar-se alguém’” (Charlot, 2000, p.73, grifo do autor), são pistas de um sujeito como relação, que tem a biografização como o lugar de constituição. Pelo menos essa foi nossa compreensão de sujeito, na perspectiva dos estudos da Professora Christine Delory-Momberger (2014).

Dessa forma, as condições de constituição desse sujeito se dão por meio dessa dupla via, pela linguagem e pelo lugar, nunca separados, uma configuração de si em processo nunca acabado. Segundo Delory-Momberger (2014, p. 95): “é o Eu que me inscreve, ao mesmo tempo, como sujeito-narrador e como sujeito-ator da história que conto sobre mim mesmo”. A autora, nos oferece reflexões sobre a ficção e a *performance* desse Eu, dessa história de vida em formação que se faz por meio da linguagem, “Ficção necessária e sempre renovada, o sujeito é essa figura flexível e movente a quem é dado compreender-se como autor de sua história e dele mesmo” (*Idem, ibidem*).

Condições suficientes para compreender essa constituição do homem como sujeito, também pelo olhar de um dos pioneiros das condições formativas baseados pelas histórias de vida. Gaston Pineau (2000, p. 169 *apud* Delory-Momberger, 2014 p. 95) escreve, “É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. O que nos faz refletir para além da condição de *performance*, refletir sobre o desejo, sobre esse sentido da experiência e sobre a necessidade de aprender. Se há algo se afastando, pode ser o fato biográfico, diante do sentido, que, por falta de espaço-tempo e de outras condições formativas, que, ocupadas pelo puramente formal em grande parte do processo educacional, acabam sendo deixadas de lado.

E assim, nos parece estar muito próximo à constituição de sujeito para Charlot (2000, p. 57) , “[...] através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado” — e para Delory-Momberger (2014, p. 95, grifos do autor): “[...] constitutivamente vinculada à linguagem, por ser a linguagem o lugar no qual se fabricam, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história”.

O que de certa forma, também corrobora os estudos de Foucault, aqueles que se referem ao não ser possível pensar o sujeito em função da identidade psicológica, e sim, por eventos, acontecimentos, processos psíquicos e sociais em um conjunto de relações. Mas, ainda não seria tudo. E, dessa maneira, ficamos com a sensação que Foucault não subjugava o sujeito, mas se recusava a estudar esse sujeito dado, sempre moldado pelas relações e efeitos de poder, apenas como um processo de objetivação.

O que interessava para o autor era a forma como o sujeito vai se constituindo por meio das relações, processo de subjetividade para ele e processo de subjetivação para o outro, que, segundo Foucault (2004, p. 53) e nossas provocações iniciais, é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”. O que entendemos ser “[...] esse lugar inassinalável da subjetividade em movimento [...]” (Revel, 2005, p. 85), podendo ser lugar de constituição e análise, também pelas categorias e pelas formas de discurso.

Depois do que foi trazido até aqui, entregamos pistas do sujeito nesta pesquisa: o outro, o meu outro, eu e todas as condições que vão se atualizando diante deste processo de subjetividade. Uma trama nunca acabada, do meu mundo, do mundo do outro, neste mundo em que vivemos. Um ser sentenciado a aprender, um aprendiz que experimenta, desejante e desejável, submetido e resistência, que se constitui sendo a relação com o saber e o saber-poder viver na humanidade de sua época, um ser singular, social, o indivíduo-projeto.

Apontar para as categorias do discurso (Delory-Momberger, 2012) como parte da forma de análise da narrativa de formação foi resultado de reflexões sobre o seguinte questionamento: quais condições e formas de análises dentro do campo educacional e da pesquisa acadêmica poderiam dar conta de investigar esse sujeito como ser singular o indivíduo-projeto, escapando de versões clássicas da sociologia, direcionadas aos coletivos de grupos institucionais, principalmente aqueles em que esse sujeito é educado puramente em condições formais atualmente?

Trata-se da forma como escrevemos ou o modo que cuidamos de si e do outro na hora de narrar nossas histórias de vidas. E Foucault (2004, p. 145) diz: “oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível”. A escrita de si para o filósofo “trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (*idem*, p. 162). Condições muito próximas do conceito de subjetividade, “a maneira pela qual o sujeito

faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 53). O que nos leva pensar em referências, ao modo de ser no momento de realizar a escrita de si.

O que para Bourdieu, em sua obra, *A ilusão biográfica* (2006), acabou ganhando uma crítica disfarçada por meio de um questionamento, “quem pensaria em evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se realiza?”, referindo-se aos “acontecimentos biográficos como colocações e deslocamentos no espaço social” que “evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado” (Bourdieu, 2006, p.190). Charlot (2000, p. 81) fala disso, ao tratar da questão da importância da forma como se insere o conceito de relação com o saber em outras redes de conceitos, mais especificamente, na relação entre o saber e o desejo de saber.

O autor explica essa dinâmica:

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor” (Charlot, 2000, p. 82).

Em se tratando da (auto)narrativa biográfica, Bourdieu considerou que seria difícil analisar uma trajetória de vida sem uma construção antecipada, *uma viagem* sem estar diante de uma interpretação reforçada pelas condições sociais do campo onde esta trajetória aconteceu. Aqui, entra uma questão fundamental, deixando o sujeito diante de relações de saber, engessado por uma aproximação ao fato biográfico que estaria distante do eu, perdendo espaço para as influências do meio social, provavelmente, pelo excesso de informações sobre essas diferenças de saber que tendem deixar esse ambiente sem espaço-tempo para experiências-sentido, (auto)formação.

Estaríamos descartando o sujeito como relação com o saber, mesmo sabendo que essas relações sociais são relações de saber, e que esse sujeito é capaz de submissão e resistência, mas, ainda assim, pode estar sob o olhar subjugado do outro. Sendo assim, percebemos a necessidade dos cuidados que envolvem esse tipo de pesquisa, o distanciamento, a dissimetria para acolher o fato biográfico, para a análise do material biográfico e seu tratamento. Precisamos deixar evidenciado na discussão o espaço aberto em formação, esse lugar vazio e pronto para ser ocupado



constantemente, sempre por escolha deste ser aprendente, incorporado por novos saberes, nunca um espectador passivo, que, como pondera Rancière (2012, p. 8), “é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder agir”.

Não se trata de teatro, mas das condições do par saber-poder, do desejo e das divisões de si, do sofrimento, do controle e dos olhares, do não alcance desse lugar vazio e a escolha por outras relações que não sejam simples reproduções. Tal qual no teatro de Rancière (2012, p. 9), há o efeito da transmissão da doença:

O efeito próprio do teatro é transmitir essa doença por meio de outra: a doença do olhar subjugado por sombras. Ele transmite a doença da ignorância que faz as personagens sofrer por meio de uma máquina de ignorância, a máquina óptica que forma os olhares na ilusão e na passividade. A comunidade correta, portanto, é a que não tolera a mediação teatral, aquela na qual a medida que governa a comunidade é diretamente incorporada nas atitudes vivas de seus membros.

As formas de controlar indivíduos podem estar sutilmente pulverizadas em todas as relações dentro de uma sociedade. Um controle que pode vir de relações externas ou da própria internalização que o indivíduo, transformado em sujeito, e por meio dessas relações, aceita e externaliza. Externo, pelas condições impostas por diversos modos, e aqui, já podemos citar as relações presentes nas principais instituições formadoras de uma sociedade. Refiro-me ao padrão social e como esses formandos aceitam, internalizam e se moldam para conseguir se formar. A própria sujeição desse indivíduo para se tornar um sujeito social e, nesse caso, moldado pelos saberes planejados nas escolas, nas famílias, nas igrejas e mais, diante de toda relação de força e poder que essas instituições formadoras tendem a imputar para dentro desses indivíduos-projetos em formação.

As relações de força e poder das instituições formadoras seriam como algo que faz as relações de controle se perpetuarem. Uma relação estrutural, vinda de frações de classe dominantes (Bourdieu, 2014), um contexto histórico, social, e cultural contrário aos saberes de quem não faz parte dessas frações, mas também internalizado por essas relações de força, violências simbólicas e suas relações de poder estabelecidas pelas normas dessa sociedade.

Esse modo de controle, aceito pelas circunstâncias que cada indivíduo vive, internaliza, resiste ou se sujeita, nos deram indícios para buscar compreender diante da produção de sentido desse sujeito aprendente, quais as responsabilidades das principais instituições formadoras, quais as relações de saber e poder estabelecidas por essa fração de classe dominante e porque são aceitas por grande parte da

sociedade moderna, inclusive colocando em *xeque*<sup>33</sup> as condições públicas e privadas, mesmo estando sob as mesmas orientações normatizadoras.

Almejando dar sequência nestas articulações, trouxemos parte de uma das obras consagradas por Foucault (2014a), relacionada com nossos objetivos específicos, *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Logo no Capítulo I, ele coloca a aceitação de parte de uma sociedade diante das mais cruéis formas de punição ao corpo já descritas, desencadeando algumas problematizações, como por exemplo, a produção do corpo do outro, como um corpo controlado, uma vez que mente e corpo não se separam.

Em parte da entrevista biográfica cedida pelo informante da pesquisa, esse modo de produção parece ficar evidente, quando ele fala sobre seu projeto de vida:

**Professor informante** - *Agora, não falo assim, não penso assim, eu vou fazer isso eu quero fazer aquilo, eu quero levar a minha vida, hoje eu penso e sempre levei minha vida assim, porque eu trabalho, eu trabalho porque eu gosto de trabalhar, não. Eu trabalho porque eu preciso ganhar dinheiro, se eu não tivesse que ganhar dinheiro, sinto muito... Eu não iria, ah, mas você não falou que você adora as crianças? Adoro, o trabalho, mas se eu pudesse ficar na praia, entendeu... Eu ia aprender surfar que eu não sei surfar direito, eu tomo uns tomboos você entendeu como que é, eu trabalho porque eu preciso ganhar dinheiro, certo? Ah então você escolheu a profissão direito, não, não é isso, dentro do que eu escolhi eu tenho que viver, tenho que pagar o meu apartamento, meu carro, tenho que pagar a gasolina, tenho que sobreviver.*

Este trecho da entrevista nos lembra Foucault (2021) que diz sobre o poder com formas articuladas, precisamente, calculadas e controladas pelos aparatos gerais, acontecimentos que dão sentido para a trajetória da história de vida, que vão moldando a vida do sujeito. Hoje nos submetemos ao tempo de serviço, para

---

<sup>33</sup> A palavra *xeque* foi utilizada em alusão à forma expressiva usada em partidas do Jogo de Xadrez. Uma verificação diante da tentativa estratégica imposta pelo adversário, quase sempre, deixando possibilidades reduzidas de movimentações das peças para aquele jogador que precisa proteger seu rei.

conseguir cumprir os compromissos econômicos da sociedade de nossa época, e que, conseqüentemente, também irão privar o corpo de condições de prazer.

Provavelmente, não todas as condições desejadas, antes do cumprimento do tempo de trabalho para se aposentar nesta sociedade do controle. Ao mesmo tempo, o poder não apenas na forma punitiva, a privação de prazer por mais tempo, mas as condições positivas, aquelas que podem trazer a ilusão do fazer o melhor possível para alcançar esse tempo de prazer em longo prazo, as férias ou a aposentadoria remunerada.

Desta forma, para Foucault (2021, p. 250), “toda essa energia explosiva precisa ser transformada em força de trabalho contínua e continuamente oferecida ao mercado”. O xeque-mate<sup>34</sup> da sociedade industrial, para exercer a coerção, tirar de cena aqueles que o poder não era capaz de alcançar, um exercício de manutenção do controle, prendendo os indivíduos aos aparatos sociais. Sistemas de reclusão, instituições de sequestro – “que é efetivamente constitutiva dos modos de produção” (*Idem, ibidem*). Se as fábricas, as prisões, os asilos e as escolas se tornaram formas de garantir esse modo obrigatório de produção, aprender passa não ser mais uma escolha, torna-se um confronto. Cabe produzir para saber-poder ser sujeito na sociedade dessa época, criar o hábito de cumprir as normas sociais, constituir-se pelas relações de poder.

Neste jogo, “todo ponto de exercício de um poder é, ao mesmo tempo, lugar de formação, não de ideologia, mas de saber; e, em compensação, todo saber estabelecido possibilita e garante o exercício de um poder” (Foucault, 2021, p. 251). A relação de saber e o poder... Não ao modo identidade, do *binômio* saber e poder, mas de forma inerente, seguindo uma trama bem articulada. Resumidamente, “a expressão do fenômeno fundamental de que o saber tem direito de exercer poder” (*idem*, p. 253). Assim, o saber ganha um volume quantitativo do poder, uma chancela, pelo saber de poder desempenhar essas relações de poder. Um título de formação pode ser exemplo do que discutimos nesse momento.

---

<sup>34</sup> A palavra xeque-mate foi utilizada em alusão a forma expressiva usada em partidas do Jogo de Xadrez. A expressão é utilizada após a jogada que deixa o adversário sem possibilidades de movimentações para proteger seu rei, significando o final da partida.

Remetemo-nos, agora, ao poder da normalização da submissão disciplinar por meio do hábito, incluindo, obrigatoriamente o de frequentar espaço-tempo de valorização dessa normalização. Esses espaços-tempo de *sequestro* podem fazer uma espécie de aderência forçada, nexa à produção social, o “hábito é o complemento do contrato para aqueles que não estão vinculados pela propriedade” (Foucault, 2021, p. 253). O traje do sujeito pode ser aquele que valoriza esse tipo de produção. O sujeito vai se constituindo pelo poder do hábito como controle, um estilo de vida que acaba servindo ao dispositivo, por seguir as normas e ser o próprio instrumento desse dispositivo.

Nessas condições, o poder pode deixar para trás suas formas visíveis, por estar pulverizado, e pode estar sempre presente nessa forma de contrato habitual com o sujeito, em que aqueles que se submetem às condições das normas sociais tendem a perceber melhores êxitos sociais nessas instituições, um dispositivo que, “[...] não se manifesta por meio da violência de seu cerimonial, mas através da normatização, do hábito e da disciplina, assiste-se à formação de um novo tipo de discurso (Foucault, 2021, p. 258)”. E o autor pondera:

[...] discurso que fala do rei e fundamenta sua realeza pode desaparecer e dar lugar ao discurso do mestre, ou seja, ao discurso daquele que vigia, dita a norma, estabelece a separação entre o normal e o anormal, avalia, julga, decide: discurso do mestre-escola, do juiz, do médico, do psiquiatra. Ligado ao exercício do poder, assiste-se então ao aparecimento de um discurso que assume o lugar do discurso mítico sobre a origem do poder – que contava periodicamente a genealogia do rei e de seus ancestrais -, é o discurso normalizador, o das ciências humanas (*Idem, Ibidem*).

O fato é: como pensar em constituição de sujeito sem discurso? Como conhecer esse sujeito humano sem esse processo de subjetivação? Como manter o cuidado de si sem a subjetividade? Por mais que tenhamos passado por ideias que ajudaram refletir sobre esse modo de ser do sujeito em suas diferentes épocas, ele é a relação com o saber e tem a biografização como o espaço-tempo de constituição, e essa sentença de aprender, tornar-se sujeito para ser humano, só é possível pela socialização e suas relações de poder, ora sujeito *a*[assujeitado], ora sujeito *de* resistência.

E são essas questões éticas e morais, que atravessadas pelas apropriações do passado, memórias das experiências constituídas, podem nos deixar em lugares comuns e para além deles também. Generalizar essas condições, visando a um procedimento formativo com saberes puramente formais, sem levar em considerações as reflexões sobre esses valores éticos e morais, pautando-nos

simplesmente pelas normas, seria nos deixar fora do confronto com a necessidade de aprender a ser o professor do saber. Uma competência imposta a esse eterno aprendente, que, por meio de seus propósitos éticos, didáticos e pedagógicos, também se (auto)formaria a partir da rememoração do *topoi* e sua gestão biográfica. No nosso caso, o sujeito professor de Educação Física escolar.

Trata-se de ABP, fato biográfico e análises de discursos, biografização e balanço do saber, relação com o saber e projeto de si, de pesquisa biográfica em educação. Da relação com o saber, do indivíduo-projeto e das competências impostas ao sujeito pela atualização de seu espaço-tempo. Esse sujeito é a relação com o saber que nos permite conhecê-lo pelo ato de narrar e sob diferentes olhares dessa história de vida, socializada. Esse sujeito não existiria sem essa socialização, e não deveria ser estudado puramente por relações de saber, pois essas são fundamentadas pelo distanciamento e pelas diferenças do olhar do sujeito sempre dado, aquele da informação, com pouco vínculo com o saber e o saber do outro, que, tomara, possa estar sempre morto dentro do campo educacional!

## 4 RESULTADOS

O Quadro QBS-2022 apresenta os resultados da revisão bibliográfica restrita às orientações do CCEFE, descritos na BNCC (Brasil, 2018), recortes que, paralelamente, àqueles estudados na teoria da relação com o saber (Charlot, 2000) e nas relações de poder (Foucault, 2014a) foram o móbil, produziram sentido para elaborar o balanço do saber (Charlot, 2009). O trabalho de interpretação nos permitiu compreender como essas produções acadêmicas podem se relacionar, comparadas às condições oferecidas aos estudantes e professores que acessam as etapas da educação básica obrigatória no e para o ensino fundamental de nove anos nas aulas do CCEFE.

### 4.1 QUADRO BALANÇO DO SABER (QBS – 2022)

Quadro 1 - Balanço do Saber (QBS-2022)

Condições Formativas	Relação com o Saber	Relações de Poder	Balanço do saber
BNCC (Brasil, 2018) CP (São Paulo, 2019) direcionados às condições formativas do CCEFE	Obra - <i>Da relação com o saber: elementos para uma teoria</i> (Charlot, 2000)	Obra - <i>Vigiar e punir: nascimento da prisão</i> (Foucault, 2014a)	<i>Balanço do Saber</i> (Charlot, 2009)
“A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018, p. 211).	“O mundo não se sobrepõe a um universo onde estariam apenas o sujeito e outro, unidos e divididos em relação de desejo. O mundo está aqui, imediatamente; nele, o outro e a alteridade assumem formas ‘concretas’ sociais” (Charlot, 2000, p. 53, grifo do autor).  “Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte” (Charlot, 2000, p. 53).	“[...]o problema é aprender através do ensino de um certo número de verdades, de doutrinas, as primeiras constituindo os princípios fundamentais e as outras, regras de conduta” (Foucault, 2004, p. 269).	O homem precisa aprender para ser educado. A Educação Física indica uma variedade de temas de aulas, cujas características parecem produzir sentido para os gestores e estudantes dos ciclos iniciais. Entretanto, o que parece ficar deslocado são as condições pelas quais esses gestores são confrontados pelas normas curriculares.  Fato percebido por nós na relação saberes formais e saberes subjetivos (experiências vividas).

<p>“Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (Brasil, 2018).</p> <p>“As linguagens, antes articuladas, passam a ter <i>status</i> próprios de objetos de conhecimento escolar” (Brasil, 2018, p. 63).</p>	<p>“Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (Charlot, 2000, p. 68).</p> <p>“O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de significações vivenciadas’, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais” (Charlot, 2000, p.69, grifo do autor).</p>	<p>“[...]o problema é aprender através do ensino de um certo número de verdades, de doutrinas, as primeiras constituindo os princípios fundamentais e as outras, regras de conduta” (Foucault, 2004, p. 269).</p>	<p>A Educação Física deve se desvincular de uma cultura corporal do movimento e priorizar a interação com o mundo por meio da cultura. O corpo sem divisões, uma forma integral, uma concepção global para a formação. O corpo que também é mente, que é “um conjunto de significações”. Ademais, a linguagem se configura como identidade narrativa.</p>
<p>“Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (Brasil, 2018, p. 211).</p>	<p>“Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (Charlot, 2000, p. 68).</p>	<p>“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Há de se refletir sobre a noção de docilidade, que: “une ao corpo analisável o corpo manipulável.” (Foucault, 2014a, p. 134).</p>	<p>O sujeito deve ser responsável pela sua formação e pelo cuidado do outro, como reitera esse trecho da BNCC (Brasil, 2018). Nesse sentido, o conceito de cuidado de si relaciona-se ao que faz um cuidador. Parece-nos que, aqui, o cuidado de si e do outros refere-se mais ao disciplinamento. À docilidade do que à alteridade. Esse status pode se transformar em uma forma de se preocupar com o disciplinamento. Aqui nos pareceu que a disciplina é que ganha espaço, educar para o cuidado de si e do outro pode não estar relacionado a alteridade e, sim, estar relacionado a noção de docilidade.</p>
<p>Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos</p>	<p>“A família é espaço de vida, célula econômica (de produção e consumo) e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de</p>		<p>Projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada sua função e seu sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares</p>

<p>que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).</p>	<p>educar. A empresa dedica-se à produção; a igreja à atividade espiritual; mas elas contribuem também para formar indivíduos” (Charlot, 2000, p.67).</p> <p>Também está relacionado aos devidos cuidados com a pedagogia do desempenho e da concorrência.</p>	<p>“[...]em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados” (Foucault, 2014a, p. 134).</p>	<p>que encaminham a “história” para o seu final, isto é, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o possível e que justifica retrospectivamente. Esse poderia ser o ponto de partida para propor uma avaliação formativa, trazendo a constituição do sujeito para o centro da análise.</p> <p>Essas condições avaliativas seriam possibilidade de adequação do ABP, podendo validar esse tipo de procedimento como condição formativa também para os 5.º anos do ensino fundamental.</p>
<p>Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.”</p> <p>[...] problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de</p>	<p>A experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade (Charlot, 2000, p. 39).</p> <p>“Assim como a sociedade, a escola não pode mais ser analisada como um sistema regido por uma lógica única, “como uma instituição que transforma princípios em papéis” (Dubet, 1996 <i>apud</i> Charlot, 2000, p. 39).</p>	<p>“Considerar as questões de disciplina: ‘ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (Foucault, 2014a, p. 136, grifos do saber).</p>	<p>O campo educacional está cercado de relações de saber. O professor sabe sobre educação de uma forma, o estudante de outra. Esses mesmos estudantes e professores podem fazer parte de diferentes grupos sociais e conferirem diferentes sentidos, saberes sobre as manifestações da cultura, que, na BNCC (Brasil, 2018), foi descrita como a “cultura corporal do movimento”.</p> <p>Ficamos com a percepção de que não seria possível imaginar cultura sem corpo e, então, a denominação do objeto de estudo do Componente Curricular Educação Física precisaria ser repensando.</p>



<p>movimento” (Brasil, 2018, p. 212).</p>			
<p>Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 8), o conceito de competências gerais é definido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.</p>	<p>Trata-se de refletir sobre a razão, da ambição de “Dispensar as paixões e convocar a Razão [...]” e também, das funções da escola que “é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida” (Charlot, 2000, p. 60).</p>	<p>Para Foucault (2014a, p. 178) isso não passa de sanções normalizadoras, “A divisão segundo as classificações ou os graus tem duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”.</p> <p>“[...]em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados” (Foucault, 2014a, p. 134).</p>	<p>Há alguns desajustes quanto à forma de organização em grande parte das Unidades Escolares do Brasil, tais como a seriação, o tempo de aprender. Dispõe-se aos estudantes um tempo predeterminado para ele aprender e alcançar a métrica da aprovação, sem se atentar para o tempo, pessoal, que cada um leva para aprender. Muitas vezes, os avaliadores, gestores de informação, têm uma régua, que julgam ser verdadeira, que desconsidera uma série fatores, o que pode acabar resultando no fracasso escolar. Aquilo que esse gestor da informação diz saber sobre esse enquadramento que pode colocar estudantes em condição de fracasso escolar.</p>
<p>“As habilidades expressam as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]” (Brasil, 2018, p. 31).</p>	<p>“Para dizer a verdade, se o aluno não se instalar, de maneira alguma, nessa forma de relação com o mundo, não será possível nenhuma apropriação de saber, mesmo frágil e provisório” (Charlot, 2000, p. 75).</p>	<p>“Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (Foucault, 2014a, p. 179).</p>	<p>Outro desajuste, são as próprias sanções normalizadoras, condições relacionadas à sutil arte de <i>punir</i>, como destacado por Foucault. Isso seria parte desse regime normativo, com viés de condição orientadora. A redação da norma não explicita claramente o poder disciplinar, mas ele é colocado em condições de desempenho e concorrência, o que corrobora Charlot (2020).</p>
	<p>“Se alunos que estudam apenas ‘para passar de</p>	<p>As marcas que significavam <i>status</i>, privilégios, filiações, tendem ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade,</p>	<p>Vimos na afirmação de Foucault, (2014a, 181), a possibilidades para a fabricação de um modelo padrão que – “[...]o poder de regulamentação obriga à homogeneidade.”</p>

<p>“As habilidades expressam as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]”, BNCC (Brasil, 2018, p. 31).</p>	<p>ano’..., às vezes ‘passam’, chegam, eventualmente, às últimas séries, quem sabe, mesmo, ingressam na Universidade, é que, apesar de tudo, eles assumiram, de uma certa maneira, uma relação de saber com o mundo.” (Charlot, 2000, p. 75, grifo do autor).</p>	<p>que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, “<i>o poder de regulamentação obriga à homogeneidade</i>”; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (Foucault, 2014a, p. 180-181).</p>	<p>É difícil não aproximar do que Foucault descreve sobre o poder das normas no final da Era Clássica. Não havendo um vínculo esperado com o aprendente, os saberes subjetivos se relacionam de forma frágil diante da apropriação dessa demanda formativa que enquadra estudantes anualmente.</p>
<p>“Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p.14).</p>	<p>“Falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria” (Charlot, 2000, p. 25).</p> <p>A deficiência é uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação (Charlot, 2000, p. 26).</p>	<p>“[...] trata-se agora de um controle intenso, contínuo; corre ao longo de todo processo de trabalho; não se efetua – ou não só – sobre a produção..., mas leva em conta a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua</p>	<p>Para essas condições, refletimos em uma relação de adaptação do estudante aos meios educacionais e, não, da inclusão como uma condição disponível para os estudantes que necessitam acessar a escola. Não se trata puramente de socialização, nos parece óbvio, se é que isso existe, mas, se as normas querem garantir o direito à aprendizagem, cumpre garantir, primeiro, o espaço e tempo inclusivos, e não esse que todos os dias vemos em grande parte das escolas brasileiras. Os estudantes</p>

	<p>Estando relacionado à “produção de compensação.” Uma relação.</p> <p>Não devendo ser pensada em termos de diferenças entre um aluno e o outro, tampouco pelo resultado esperado e o efetivo.</p>	<p>rapidez, seu zelo, seu comportamento.” (Foucault, 2014a, p. 171).</p>	<p>precisam aprender a se adaptar às condições que não são as ideais as quais, às vezes e, com certa frequência, beiram a barbárie.</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaboração própria

Estes resultados apontam que, por meio de diversas relações, a BNCC (Brasil, 2018), embora ainda em caráter “experimental”, por se tratar de uma norma recente no campo educacional, pode estar em um discurso de verdade, em que se justifique a necessidade de orientações para os planejamentos curriculares atualmente. Mas, com as escolas sobrecarregadas por conta das demandas financeiras e econômicas e longe das discussões pertinentes às condições pedagógicas, a tendência é que, sem as devidas reflexões, nos reste, como gestores educacionais, o poder saber fazer a reprodução institucional por meio do controle e do poder dessa norma.

Esses desdobramentos normativos podem estar afastando o fluxo de subjetividade, necessário para equilibrar a balança dos saberes na escola e, por conta de sua função perante a sociedade, cabe a ela instruir, mas, também, voltar-se a esse processo educacional formativo, considerando seu espaço como um espaço de vida (Charlot, 2000). Isso significa que estamos cercados de relações de saber, de poder e que essas relações são mais perceptíveis de acordo com as formas de cuidado de si e do outro (Foucault, 2004). Corroborando inclusive, parte da hipótese dessa pesquisa, o descompasso de saberes formais e subjetivos percebido no processo formativo, quando oferecidos em condições puramente formais.

O Quadro QBS1 – 2022 apresenta resultado do levantamento e nova revisão bibliográfica, buscando investigar os Ateliês Biográficos de Projeto, principalmente quando alusivos aos estudantes do ensino fundamental da educação básica brasileira. Os resultados foram analisados, fazendo uma aproximação entre a concepção global da formação (Pineau; Michelé, 1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361), o conceito de desenvolvimento pleno dos estudantes e as orientações de formação atuais, presentes no CP (São Paulo, 2019), relações com o saber identificadas nessas condições e também nos procedimentos de formação nos quais a história de vida se

apresenta como dimensão constitutiva do processo de formação (Delory-Momberger, 2016), percebidos como saberes iniciais, nosso balanço do saber sobre ABP.

#### 4.2 QUADRO BALANÇO DO SABER 1 (QBS1 – 2022)

Quadro 2 – Balanço do Saber 1 (QBS1-2022)

CP (São Paulo, 2019) direcionados às condições formativas	Concepção Global da Formação (Pineau; Michelé, 1983, p.117 <i>apud</i> Delory-Momberger, 2006, p. 361)	Conceito de Desenvolvimento Pleno (São Paulo, 2019)	Balanço do saber sobre ABP
<p>[...] o Currículo Paulista (p.26) evidencia a necessidade de que os estudantes, ao longo da escolaridade básica — em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental —, possam desenvolver um <b>Projeto de Vida</b> individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las. Como na BNCC, a Competência Geral 6 do Currículo Paulista refere-se à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las, com autoconfiança, persistência, determinação e esforço.</p>	<p>“[...]contra uma definição acadêmica e instrumental da intervenção formativa” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).</p>	<p>[...] o Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes (São Paulo, 2019, p. 24).</p>	<p>“O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela” (Souza, 2006, p.24).</p> <p>O caderno de saberes, relato escrito (oral ou escrito), pode ser dispositivo possível para adequar a proposta concebida para adultos, podendo validar parte do objetivo geral da pesquisa.</p>
<p>A construção de um Projeto de Vida não deve seguir um roteiro fechado, hermético, nem se limitar ao âmbito do estudo e do trabalho. Ao contrário, deve dar-se em um processo flexível, que permita reflexões e revisões constantes, sempre conectado com a história pessoal de cada estudante, o contexto social e histórico de sua vivência e em articulação com suas expectativas relativas também à adoção de estilos</p>	<p>“[...]ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolhas e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados</p>	<p>Se o conceito de desenvolvimento pleno está imbricado com o conceito de competência, mais</p>	<p>Está ligado às relações com saber que se constrói em relações sociais de saber.</p> <p>Parece faltar compreensão desse outro que também pode nos ajudar a compreender a história de vida que é atravessada pela</p>

<p>de vida, posturas e hábitos saudáveis, sustentáveis e éticos” (São Paulo, 2019, p. 26).</p> <p>A chance de um estudante construir um projeto de vida que atenda às suas aspirações está diretamente relacionada às oportunidades para o desenvolvimento do autoconhecimento — sem o que não teria condições para identificar suas demandas pessoais — e, também, para que desenvolva e exercite a autoria e o protagonismo — sem o que seria muito difícil planejar, buscar soluções e readequar estratégias e intervenções na busca da execução de seu projeto (São Paulo, 2019, p. 26).</p>	<p>que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais”.</p>	<p>precisamente na competência 6, é preciso considerar: “refere-se à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las” (São Paulo, 2019, p. 26).</p>	<p>narrativa intersubjetiva... Para Charlot (2000, p. 72, grifo do autor): “Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é também, aquele ‘fantasma do outro’ que cada um leva em si”.</p> <p>Assim, os documentos e as normas curriculares podem discursar sobre projeto de vida, mas, não sobre procedimentos formativos que dão “suporte” teórico metodológico para a realização desse tipo de formação. A subjetividade fica diante de uma clivagem e nessas condições de clivagem, os procedimentos sob as condições das histórias de vida nos parecem ficar em condições de subsistência, não avançarem, porque falta serem colocados na balança da formação com o mesmo peso das condições puramente formais.</p>
<p><b>Competências</b></p> <p>À luz desse olhar para as competências é que o Currículo Paulista contempla a formação integral do estudante na sua trajetória de escolarização, desde a Educação Infantil até o 9.º ano do Ensino Fundamental (São Paulo, 2019, p. 59).</p>	<p>Alcançar o desenvolvimento pleno (CP, 2019) está ligado aos aspectos essenciais da formação por meio das histórias de vidas, RcS, o reconhecimento ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições</p>	<p>O pressuposto de educação integral “é o de que todo espaço escolar é espaço de aprendizagem, aberto à ampliação dos conhecimentos dos estudantes”.</p> <p>A norma curricular pode trazer possibilidades, mas</p>	<p>Isso é o que estamos trazendo o tempo todo no texto, a mudança é parte da própria formação. As normas curriculares não conseguem fazer essa articulação de forma explícita, o que pode em</p>

	escolar e universitária (Delory-Momberger, 2006, p. 361).	essas não estão devidamente aparadas por um modo de formação que possa sustentá-las.	tempo de pouco espaço para essas discussões dentro da escola, ser a condição e a consequência desse aparelho, dispositivo do poder.
<p><b>Educação Integral</b></p> <p>A Educação Integral, como fundamento pedagógico, demonstra o interesse do Currículo Paulista em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico - por parte dos profissionais da educação — para essas aprendizagens e o modo como elas se apresentam em nossa sociedade (São Paulo, 2019, p. 23).</p> <p>Outro pressuposto da Educação Integral é o de que todo o espaço escolar é espaço de aprendizagem, aberto à ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Assim, o pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os espaços destinados à horta, a quadra poliesportiva, a própria sala de aula, entre outros, são, de fato, espaços propícios à aprendizagem, em todas as dimensões da pessoa, sendo por isso, considerados verdadeiros polos de produção de conhecimentos, nos quais os estudantes poderão pesquisar diferentes assuntos e situações que colaborem para sua formação, por meio de metodologias colaborativas centradas no estudante (São Paulo, 2019, p. 23).</p>	<p>“Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e a formação” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).</p>	<p>Complementando, temos que dar o braço a torcer para Foucault em dois sentidos: O poder é sutil, pulverizado, está em toda parte, e, não há um detentor. Para abrir espaço de mudança precisamos nos (auto)formar, cuidar de si, mas, se vamos articular os planejamentos para alcançar outro tipo de formação, mesmo que não concordemos com seus “discursos” fundadores, estamos dentro da relação de poder, resistimos e somos submissos por escolhas.</p>	<p>O importante aqui é refletir para além da <i>ipse</i> e do <i>idem</i>, é estar sob a primazia da subjetividade e da alteridade. RcS, o sujeito entre a identidade narrativa, as oscilações do <i>IPSE</i>, <i>IDEM</i> e I.Ética, que precisa estar sob as reflexões do <i>IPSE</i> e a alteridade (Ricoeur, 2014).</p>
<p><b>O Sujeito do processo educacional</b></p> <p>Sob o ponto de vista pedagógico, o estudante passa a ser considerado como o sujeito do processo educacional, deslocando-se o foco das atenções para a aprendizagem – e não apenas para o ensino, como em</p>	<p>“Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os atores</p>	<p>A própria relação de poder contida nos dispositivos, reconhecendo em condições formativas anteriores a não possibilidade de concepções globais para a formação.</p>	<p>Há o reconhecimento de condições formativas não ideais para a concepção global da formação, mas, como manobra do discurso sempre</p>

<p>períodos e legislações anteriores (São Paulo, 2019, p. 13).</p>	<p>responsáveis por sua própria formação”. (Delory-Momberger, 2006, p. 361).</p>	<p>Ficamos diante das questões: quem eu quero formar? Quem eu tenho que conhecer para propor formação? E não formar qualquer sujeito em qualquer época.</p>	<p>presente, o desejo de controle aparece cada vez maior. Nesse sentido, há ampliação das relações de poder sobre o saber e a formação.</p>
<p><b>Artigo 26 – LDB (Brasil, 2018, p. 11)</b> Essa orientação induziu a concepção de conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.</p>	<p>“O poder-saber dado é aquele que – ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma – lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre seu ambiente, promovendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto” (Fabre, 1994 <i>apud</i> Delory-Momberger, 2006, p. 361).</p>	<p>Faltam condições de interpretação para as experiências nos procedimentos sob os ABP (história de vida), como interpretar, as narrativas de formação, a pesquisa biográfica e outras, diferentes das métricas avaliativas tradicionais.</p>	<p>Os conceitos, imbricados, educação integral, competências e habilidades, são aparados por normas anteriores, sustentação para a tentativa de perpetuar essas relações de poder. Contudo deixam espaços abertos para a relação submissão e resistência. O poder só pode se garantir nos próprios compartilhamentos, espaço de discussão externas, e não, no modo de ser que pode ser constituído pelo sujeito do saber, porque este está sobre a primazia da torção íntima, a relação com o saber, subjetividade e alteridade.</p>

Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostraram que pesquisar sobre ABP trouxe espaço de abertura dentro das condições formativas, que, diante de um vínculo corporativo neoliberal, as normas também podem ter sido pensadas dentro das perspectivas da pedagogia do desempenho e da concorrência. Descrita como dispositivo que possa abarcar direitos dos estudantes nas etapas obrigatórias da educação no país, isso inclui temas tratados e questionados na pesquisa, como por exemplo, projeto de si e de vida. As

normas são articuladas a conceitos como educação integral, competências, habilidades e outros, mas suscitam inúmeras incertezas, sendo a principal delas, a superficialidade, ao tratar dos processos de formação sob as condições das histórias de vida.

Assim, ao pesquisar o que se refere ao conceito de desenvolvimento pleno dos estudantes, observamos aproximações com o conceito de concepção global da formação (Pineau; Michelé, 1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361) e que os dois são totalmente possíveis de abarcarem os procedimentos de formação sob as condições dos ABP.

Com relação à superficialidade nas normas para tratar dos processos de formação sob as condições das histórias de vida e para que esses sejam exequíveis, os resultados apontam na direção do desajuste de saberes. A subjetividade fica diante de uma clivagem, e nessas condições de clivagem, os procedimentos sob as condições das histórias de vida nos parecem ficar em condições de subsistência, não avançarem diante dessa falta de amplitude descritiva sobre esse tipo de formação. As histórias de vida narradas poderiam estar na balança da formação com o mesmo peso das condições formais.

Condições que podem estar relacionadas ao baixo número de produções acadêmicas quando buscamos os procedimentos sob as condições dos ABP em se tratando dos aprendentes dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, para produções no Brasil (ver análise e interpretações dos resultados). Esse resultado vai de encontro com o que foi estudado na pesquisa, estando novamente diante da questão de quem se quer formar e, não, em conhecer quem temos para formar. O controle por meio da norma educacional parece ser a razão para propor condições de igualdade curricular.

O Quadro QBS2 – 2022 apresenta o fato biográfico, campo de saber – grafo, enunciação-interpretação, balanço do saber e análise do saber, baseada na categoria do discurso, gestão biográfica do *topoi*. O resultado da entrevista biográfica do tipo *narrativa de formação* (Delory-Momberger, 2011) realizada com um docente do Componente Curricular Educação Física.

#### 4.3 QUADRO BALANÇO DO SABER 2 (QBS2 – 2022)

##### Quadro 3 – Balanço do Saber (QBS2-2022)



Fato Biográfico Campo de saber -Grafo (enuncia- interpretação)	Balança do Saber	Análise do Saber - Categoria do Discurso-Gestão Biográfica dos Topoi
<p><i>Como você se transformou em um professor de Educação Física?</i></p>	<p><i>Um professor de Educação Física na escola, você está dizendo, ou a formação querendo fazer Educação Física? Na realidade na adolescência eu joguei bola em equipes e sempre gostei de esportes né, e acho que a Educação Física foi assim uma das matérias na escola que me despertou muita atenção. Tinha e, acho que eu tive um bom professor de Educação Física na escola, ensino fundamental II e acho que tudo isso colaborou para que eu quisesse concluir a Educação Física. Mas a ideia não era em nível de dar aula em escola, não. A ideia era seguir na parte de esportes, [...].</i></p>	<p>A trajetória familiar contorna parte dos saberes, pode ser parte do fato biográfico, sentido, desejo e prazer para narrar o que dizemos saber... “esses relatos deveriam nos ajudar a identificar as novas formas de elaboração de sentido que os jovens adultos dão à história de vida adulta” (Dominicé, 2006, p. 349). O excerto do professor informante pode estar evidenciando a apropriação da relação social, os Eus, que o sujeito contorna, sendo relação com o saber.</p> <p>Características que podem ter sido percebidas nas relações de saber que configuram esses modos de ser dos professores de Educação Física. A narrativa pode estar revelando aquilo que o professor de educação física perpassou durante sua graduação e até anteriormente, sabendo que, tendo escolhido essa formação, também teria que fazer uma escolha entre as diferentes áreas de atuação dessa profissão.</p>
<p><i>E você tinha familiares jogadores em alguma modalidade esportiva?</i></p>	<p><i>Eu tive um primo do meu pai, que seria um primo meu de segundo grau, ele jogou no Palmeiras um tempo. Na realidade a família por parte do meu pai é de Pirituba e, eles tinha um time de Futebol de Salão, chamado “Sr. andrade”. Por exemplo, na equipe tinha doze ou quinze elementos lá, dez eram da família, entendeu? Então assim, era cunhado, era genro, era família... Então eu sempre fui envolvido nessa parte da família, parte do futebol né, estava ali, mas eu não jogava porque minha idade não permitia nessa época aí.”.</i></p>	<p>A narrativa de vida traz apropriações desse lugar onde o vivido é percebido, um objeto que tem na modalidade esportiva Futebol o ponto de ancoragem para a produção de sentido nessas experiências vividas no esporte, que passaram pela formação na família, na escola e nos clubes onde treinou e trabalhou. Essa interpretação da trajetória de vida, da figura de si, faz sentido diante do que vem dessas condições esportivas, principalmente do Futebol.</p> <p>Para Delory-Momberger (2014, p. 88), “A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo compreendendo um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, [...]”. O esporte é objeto que encontra o desejo de quem quis buscar um espaço de reconhecimento social, o sujeito que só existe na e pela relação vai se constituindo diante do contexto vivido em família, na escola e no trabalho.</p>

<p><i>Há um momento de ruptura significativa que levou você repensar os direcionamentos profissionais que acontecem diante dessa trajetória de vida, de formação e tudo, pensar em repensar essa condição de se formar um professor de Educação Física?</i></p>	<p><i>Não. Na realidade não teve, logo depois que eu parei de jogar, que eu tive que fazer duas cirurgias aí logo em seguida eu entrei na Universidade para fazer Educação Física e a coisa foi acontecendo na minha vida assim, e de repente já antes de me formar eu já estava dando aula nesse clube, e acabei me formando e continuando lá, e como preparador físico foi indo, só que, como eu tinha outro ganha pão, vamos dizer assim. Eu tinha uma oficina junto com meu pai, durante o dia eu trabalhava com ele ali e isso é uma parte que foi acontecendo no final da tarde, às quatro horas eu ia para o clube e eu ficava ali até as oito, nove, dez horas da noite dando aula né. Então me favorecia esse outro lado, então eu nunca tive essa situação, mesmo porque a ideia como eu disse no início não era dar aula em escola.</i></p>	<p>As rupturas podem ser menos perceptivas por dois aspectos, o entendimento da própria palavra, e pela experiência-sentido (Larrosa, 2002). Essa percepção sobre a palavra ruptura, que está ligada aos acontecimentos que, ao mesmo tempo estão associadas às descontinuidades do projeto de vida, é a oportunidade de refletir e colocar em curso outro projeto de si a partir dessa ruptura, pode estar sendo compreendida como a interrupção completa do que pensávamos ser o projeto de vida, jogador de futebol ou profissional da área esportiva. E o outro aspecto está inteiramente ligado à percepção da experiência como sentido, condição rara de ser vivida, mesmo estando diante de diversos acontecimentos de rupturas. O sujeito, por estar em um mundo excessivamente sobrecarregado pelas informações, acaba não percebendo aquilo que nos passa, que nos toca e que nos acontece. A versatilidade presente nesse trecho da entrevista coloca o professor informante em um mundo com uma rotina bem complexa para cumprir seus compromissos profissionais. Esse excesso de horas trabalhadas, aqui, em uma jornada dupla, é parte fundamental dessa análise, pelo que foi trazido anteriormente e, por deixar evidente as condições a que são submetidos aqueles que resolveram se formar naquela época e, em muitos casos, ainda hoje.</p>
<p><i>Na graduação você se lembra de disciplinas relacionadas ao trabalho com crianças, para as áreas escolares da época?</i></p>	<p><i>Então, na realidade tudo era relacionado a parte escolar, mas não na fase escolar inicial, era como você falou, era esportivizado né, por exemplo, você tinha a disciplina de Handebol, mas se pensava em um treinamento de Handebol, e esse treinamento de Handebol não era pensado numa brincadeira com as crianças aí, para iniciar, como a gente faz, brincadeiras, jogos pré-desportivos para que ela chegue até lá né, brinca com as bolas, tal e tudo. Mas era treinamento ali, bater bola, sequência, a mesma coisa do Vôlei, do Basquete, do Futebol, era mais ou</i></p>	<p>O espaço-tempo aberto para as experiências e suas socializações durante as etapas da educação básica daquela época era bem diferente. A educação física era percebida quase que puramente pelas questões esportivizadas, o que significava uma exclusão para aqueles estudantes que não conseguiam ter desempenho satisfatório para as percepções dos professores que reproduziam essa forma de conceber a educação física na escola. Nessas condições, a tendência é que aqueles alunos, cujo desempenho era menor, não se apropriassem desses conhecimentos e concorressem</p>

	<p><i>menos assim, na Universidade foi direcionado dessa forma. Por exemplo, a Natação, na Universidade era uma coisa que a gente contestava, o cara tinha que saber nadar, entendeu? E você tinha que ir lá e nadar, então era uma coisa absurda!</i></p>	<p>com as demais habilidades físicas. E isso pode deixar essa experiência vivida nas aulas de educação física sem sentido. E essa percepção não está relacionada apenas aos estudantes, mas perpassa também pelas experiências vividas/constituídas por parte dos docentes desse componente curricular, quando rememoram essa formação caracterizada por relações muito estreitas ao esporte e ao desempenho físico. E para piorar, experiências que, ainda hoje, são oferecidas por algumas Universidades responsáveis pela graduação desses professores de educação física em nosso país.</p>
<p><i>E você quando foi aluno, tinha esse espaço para direcionar para o seu professor esses saberes? Consegue se lembrar de alguma coisa nesse sentido?</i></p>	<p><i>Na realidade não. Eu acho que a gente era um pouco acanhado naquela época, mais do que essas crianças de hoje. Eu vejo assim... Não que o professor não dê essa abertura e não que tivesse também a abertura porque não dá, é realmente muito tempo atrás. Eu lembro que existia um bate papo, uma brincadeira, um bate papo ali, mas não sei se eram todas as aulas, eu não me lembro disso, mesmo não! Se tinha esse espaço para isso, eu acredito que não tinha muita discussão era mais executar o que tinha que ser executado.</i></p>	<p>As relações percebidas para a mudança de função no campo educacional, podem tratar se de parte de um plano B (o atleta e não a docência). Desejo, sentido e esforço intelectual podem ser mobilização para aprender já que o plano A pode não ter dado certo. As entrevistas biográficas vão nos colocando diante do saber da experiência. Esse modo de ser, que vai constituindo o sujeito ator/autor, vai colocando essa trajetória de vida como relações com o saber, a subjetividade e outras interpretações sobre essa história de vida, também pelo que diz saber o sujeito que propõe essa investigação, o pesquisador. Isso é reconhecer a capacidade de mudança por meio do rememorar essas experiências vividas. Uma reconstrução (auto)biográfica, que se aproxima de Delory-Momberger (2011, p. 341).</p>
<p><i>O que te fez pensar em se afastar da docência e participar de um processo seletivo para a</i></p>	<p><i>Na realidade foi um convite essa situação, né! Foi um convite que teve. Não foi algo planejado por mim. Na realidade, eu entrei na Prefeitura, um ano e meio, só que, essa vivência que eu tive em clube, foi muito boa para mim. Porque eu tinha que mostrar resultado, em clube não é assim como na escola, não que você não tenha que mostrar resultado na escola, mas é diferente a cobrança, se você não mostrar resultado você está fora, entendeu? Então você não fica cinco anos em clube como técnico se você não mostrar resultado [...]. Nós fizemos um bom trabalho lá, na</i></p>	<p>A trajetória em outra função profissional dentro do campo educacional, o retorno as funções escolares, depois de certo tempo, é a vida aberta como espaço de formação, "O pensar sua vida é acompanhado por um 'sistema de significações' (<i>meaning structure</i>)</p>

<p>coordenação pedagógica?</p>	<p><i>realidade é isso, eu vim com essa bagagem de clube, quando eu cheguei na escola e eu vi que, a cobrança praticamente não existia [...]. Eu comecei ver e querer trazer para a escola esse lado que eu trabalhava nos clubes, tanto que eu montei umas cartilhas, uma apostila de cada ano, pesando os alunos, medindo, olhando e vendo como estava, fazendo a avaliação antropométrica deles, vendo o desenvolvimento motor deles, até para ter um acompanhamento dele ao longo do ano que a gente tinha.</i></p>	<p>que incide sobre decisões e as escolhas.” (Dominicé, 2006, p. 355, grifo do autor). A experiência na atuação, dentro da área esportiva, é aquela que criou o saber.</p>
<p>Como se deu essa trajetória, agora falando do tempo, você já sendo um coordenador?</p>	<p><i>Ah, foi louco. Foi louco porque não se tinha muita coisa do ciclo I como se tem hoje, naquela época o Estado por exemplo, não se tinha nada no Estado, de cartilhas, tinha um negocinho básico lá que não te direcionava para o que você tinha que fazer no ciclo I. A partir da quinta série, depois do sexto ano aí tinha, no Estado sempre teve, mas do primeiro a quarta série que era na época não se tinha. E a gente começou tentar a montar isso daí. Eu como coordenador não é possível que não a gente... Tinha época um número de vinte poucas escolas aqui no município e a gente tinha uns quinze, dezesseis professores e a ideia foi tentar traçar um trabalho que a gente não, não que cada um fazia o que queria. O professor ‘X’ lá faz daquele jeito, aí a gente começou, eu comecei mostrar para eles que a gente tinha que planejar, que tinha que ter sequência aquele trabalho. [...]. E como que a gente ia garantir essa continuidade nesse trabalho, era fazer com que os professores trabalhassem os mesmos temas os mesmos conteúdos dentro daquele ano, daquele devido ano né, naquele mês, naquele bimestre, [...]. E aí eu como coordenador que tinha de fazer essa cobrança, então não era simplesmente eu executava e cobrar sendo que eles não sabem, não vou dizer que não sabiam fazer, não tinha uma prática do fazer ali né, desses primeiros anos”.</i></p>	<p>A narrativa foi percebida por nós como a atividade linguística, capaz de transformar as experiências de vida em processo de confecção do conhecimento, que, <i>grosso modo</i>, não podem ser transmitido, porém, sob os aspectos da narrativa e suas possibilidades reflexivas durante o processo de elaboração escrita ou oral poderiam transmitir os saberes, considerando o sentido e o valor dessa experiência, o lugar de pré-representação, o objeto que encontra meu desejo e pode abrir espaço-tempo para novo fato biográfico. A narrativa e seu nível de compreensão se transformam em material biográfico, meio e fim para esse material que pode ser formalizado, saberes tornando-se possíveis de transferência e reconhecidos por outras pessoas segundo Delory-Momberger (2014, p. 89).</p>
	<p><i>Bom, ponto alto é difícil até a gente falar alguma coisa assim né, porque a gente tá sempre em um constante aprendizado então você tá aprendendo tá indo... Eu acho assim, eu tive uma época como coordenador aí do grupo onde eu vejo que nós crescemos muito como grupo, crescemos em todos os sentidos, não só</i></p>	<p>Foi possível perceber pontos altos e abismos nessa trajetória formativa de o sujeito se constituir professor de Educação Física. Aqui, vale rememorar o que foi escrito por Dominicé (2006, p. 350), “A formação pode intervir como retomada do curso da vida. Ela</p>

<p><i>Agora, vamos trazer para essa conversa pontos altos e abismos da sua experiência nessa trajetória formativa, levando em consideração docência e também Coordenação Pedagógica, você pode falar um pouco sobre isso?</i></p>	<p><i>na parte pedagógica, mas assim em termos de grupo, em um ajudar o outro, eu acho que esse foi um ponto que eu queria que acontecesse e aconteceu. Se eu quero cobrar do professor, tem que dar material bom para ele trabalhar, eu tenho que dar condição para ele trabalhar, a quadra tem que estar boa, o material ele tem que ter em quantidade [...].</i></p> <p><i>Agora um abismo, aí eu não sei, sinceramente eu falar para você, para mim um abismo foi quando eu retornei para a sala de aula, mais assim por uma situação meio particular da própria situação, da própria coordenação que eu tive mudar um pouco meu comportamento como a prática pessoal do próprio coordenador. Então, eu acho que o abismo para mim, pedagógico, foi nessa linha, não que mudou a minha ação, mas mudou minha ação junto ao grupo, porque eu tive que recuar um pouco nas discussões, como colocar meu ponto de vista, muitas vezes eu tive que recuar para não ter atrito ali no grupo, o abismo deve ter sido isso, eu acredito e não sei se recordo de outro aí.</i></p>	<p>necessita então de contribuições, de suportes, até mesmo de espécie de próteses”. A vida é um espaço de formação, mas nem sempre torna é possível perceber os pontos altos ou abismos nessa trajetória de vida. Muitas vezes é necessário um suporte mais experiente vindo do outro, ou ainda outras situações precisam ser consideradas. Para Charlot (2000, p. 67) aprender, “é exercer uma atividade em <i>situação</i>: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”. No entanto, notar pontos altos ou abismos, por meio das histórias de vida, pode levar um certo tempo, pode suscitar reflexões repetidas, em um processo de (auto)formação pouco usual nas condições de formação e seus processos avaliativos atualmente. Durante a entrevista, pudemos perceber o pouco tempo que nos é dado para refletir sobre esses acontecimentos e como isso causa uma dificuldade no momento de relatar tais acontecimentos. Isso parece confirmar Dominicé (2006, p. 354), quando fala sobre o papel da formação diante desses abismos e rupturas, “Toda ruptura exige um trabalho de si e, em época de crise, um trabalho de reconfiguração biográfica se tornou imperativo”.</p>
<p><i>Pensando em projeto de vida, o que você pensa profissionalmente, formação, um direcionamento para um projeto de vida?</i></p>	<p><i>Então, é muito esquisito isso... Porque na realidade se você fizer essa pergunta para um cara que está iniciando o processo ele vai te posicionar, eu quero me especializar, quero fazer um mestrado, um doutorado, quero seguir uma linha acadêmica, eu já tive quatro oportunidades, fui convidado para fazer mestrado ali na Unicamp, [...]. Fiz algumas pós-graduações, que me satisfiz até ali, até certo ponto, algumas situações. Toda vez que eu quero me atualizar, eu vou atrás tal tudo, mas agora, pretensões acadêmicas assim eu não sei se tenho não. Eu acho que o que move a gente são os desafios, a gente ir atrás instigar o profissional e tem isso né, ele quer mostrar, ele quer ver se dá certo a experiência e tal tudo. Eu trabalho porque preciso ganhar dinheiro,</i></p>	<p>Aqui se faz importante trazer as considerações de Paulo Freire (2019, p. 55, grifo do autor): “[...] não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.”. É assim que a palavra projeto foi compreendida e inserida nessas discussões sobre projeto de vida e concepções globais para a formação. Nesse excerto, foi observado que “A energia e o prazer de viver sobressaem também da participação em atividades, até banais, que abrem a história de vida pessoal a trocas biográficas” (Dominicé, 2006, p. 355). Compreendemos como uma abertura para a percepção da temporalidade, o tempo futuro, como espaço para novas</p>

	<p><i>se eu não tivesse que ganhar dinheiro, sinto muito... Eu não iria, mas você não falou que você adora as crianças? Adoro, o trabalho, mas se eu pudesse ficar na praia, entendeu... Eu ia aprender surfar que eu não sei surfar direito, eu tomo uns tombos se entendeu como que é, eu trabalho porque eu preciso ganhar dinheiro, certo? Eu penso assim, eu sempre levei minha vida, que eu tenho que viver, porque eu não posso esperar eu aposentar para eu começar viver. Então, é viajar, eu adoro viajar, conhecer lugares, conhecer pessoas, então eu acho que meu projeto de vida não é de agora e sempre foi nessa linha de pensamento. E como projeto de vida para o restante de vida que eu ainda tenho, não digo nem restante, eu tenho muito, mas assim é esse projeto de vida que tenho. Viver, conhecer, ajudar.</i></p>	<p>realizações, estando disponível para aprender, projetando um sujeito por vir, que vai se constituindo até alcançar algumas condições. O projeto de si do professor de educação física parece estar diante da gestão de tempo, “O comércio da formação tem uma forte tendência a reduzir as escolhas da vida adulta a simples codificações instrumentais.” (<i>Idem, ibidem</i>). Acontecimentos da vida, prazerosos, podem ser o móbil para o projeto de vida. Rupturas nesse processo de aprendizagem podem continuar produzindo sentido. Tais rupturas podem estar colocando o esforço intelectual, o desejo e o próprio prazer como percepção do fato biográfico, uma pré-escrituração que pode estar sendo relação com o saber desses novos horizontes biográficos.</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Com relação à biografização, os resultados apontaram para as considerações de Delory-Momberger (2014, p. 94): “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” e, portanto, com o objeto dos procedimentos de formação por meio das histórias de vida, “[...] as construções narrativas que elaboram, pela fala ou pela escrita, os participantes do grupo de formação quando são convidados a *contar* sua vida” (*Idem*, p. 92).

Assim, o sujeito se institui no discurso e também é relação nessa experiência, o que justificaria: “Ato de fala complexo que institui o sujeito no momento de sua enunciação, a “história de vida” (*Idem*, p. 95). É o fato biográfico indo ao encontro do que foi aprendido com as práticas do cuidado de si e o que pode ter produzido sentido no caso do professor do saber como outro. A objetivação da alteridade é subjetivação que vai constituindo o discurso do sujeito professor do saber, experiência que pode mediar as relações de poder.

Na perspectiva das experiências vividas e constituídas, há aproximações da teoria da relação com o saber com os estudos de Larrosa (2000, 2002) e Dewey (2010), pois essas experiências foram percebidas da não posse a posse, quando essa informação produz sentido, saberes que, diante do processo de subjetivação, podem ser a posse de um conhecimento. Na ótica da biografização e das relações de poder,

o lugar de constituição do sujeito ou a maneira como o sujeito cuida de si pode estar intimamente entrelaçado com a estetização do discurso oral ou escrito.

Esse modo de constituição pela narrativa de formação nos pareceu ser parte do modo que o sujeito aprendente faz de si, recurso para aprender ser humano. Ele aprende diante do *Ipse*, do *Idem* e da busca por uma identidade ética nesse processo/projeto que é possível *ser* pela alteridade, sensibilidade, do si-mesmo como outro. Assim, objetivação e subjetivação são a origem do jogo de verdade, o modo de ser que desvela a maneira de pensar do sujeito aprendente. Este só existe na e pelas relações de saber, poder e nas estetizações de seus discursos mediadas pelas práticas nesse cuidado de si.

Condições que os resultados mostraram totalmente possíveis de serem analisadas pela gestão biográfica do *topoi*, que, inclusive, seria uma forma assertiva, em se tratando de condições avaliativas para os procedimentos sob as condições dos APB, podendo ser utilizadas na formação de aprendentes da escola pública, nas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto ao enredamento, entre os objetivos da pesquisa e a metodologia proposta, esses resultados mostraram condições que fundamentaram o tripé dentro dessa relação, biografia, educação e aprendizagem, uma concepção global para a formação. Esses resultados explicitaram que o ABP pode ser vislumbrado como sendo um procedimento de formação possível, tendo em consideração três condições: a clivagem, a alteridade e a experiência-sentido desses sujeitos que, colaboradores neste trabalho, estiveram imersos nessas relações com o saber na biografização e nas relações de poder.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No campo educacional, estamos cercados por relações de saber, com volume altíssimo de informações e pouco espaço-tempo para perceber sentido em outras condições formativas, um mundo raramente sensível. Um mundo de poucas possibilidades, condições raras vezes abertas para as discussões sobre diferentes procedimentos formativos dentro do âmbito escolar. E quando possíveis, pouco acolhidos para aqueles que buscam encontrar formação outra, que são favoráveis aos procedimentos sob as condições experiência-sentido.

Sendo relação com o saber, nem sempre de forma consciente, os professores recebem orientações curriculares, articulam seus planejamentos e elaboram seu material didático pedagógico de acordo com documentos normativos, como exemplo, a BNCC (Brasil, 2018) e o CP (São Paulo, 2019). Em parte desta seção do trabalho iremos trazer excertos de entrevista, que, por não se tratar de citações, serão destacados em uma formatação diferente das utilizadas ao realizar as citações (ABNT, 2023) no discorrer desse texto. Assim, a formatação utilizada para destacar esses excertos será: espaçamento de parágrafo de 2 centímetros da margem esquerda, a fonte arial, tamanho 11, com aplicação da forma itálico e espaçamento entre linhas de 1,5.

Pudemos perceber, por meio de alguns acontecimentos, os cuidados desse sujeito gestor com essas dinâmicas pedagógicas, aquilo que passa pelo olhar desse professor de Educação Física neste processo de subjetivação e suas relações sobre parte dessa rotina escolar. O que nem sempre parece ser possível é perceber o olhar desses gestores, todos eles advindos de diferentes condições formativas, para o espaço-tempo de refletir sobre a (auto)formação. Porque na grande maioria das vezes, estão condicionados à deliberação de ações institucionalizadas. Questões financeiras e administrativas foram percebidas com mais relevância, nos parecendo em prioridade, diante das reflexões acerca da formação desses mesmos gestores no campo educacional.

Este estudo constatou um número reduzido de pesquisas voltadas aos procedimentos sob as condições do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), em especial quanto aos ciclos iniciais da etapa de nove anos do ensino fundamental. Análises, discussões, resultados e interpretações que, de acordo com os direcionamentos metodológicos, tanto dos levantamentos e revisões bibliográficas, quanto os



recolhidos na entrevista biográfica em educação – a narrativa biográfica de formação –, foram organizados para poder trazer à tona esse assunto, que, em subitens, estão descritos na sequência.

### 5.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA, A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA

A teoria da relação com o saber foi adotada como suporte teórico que pudesse acompanhar os processos de formação, o saber como esforço intelectual, sentido e prazer. Mais que uma fórmula do aprender, foi fonte de percepção para essa parte da análise, uma linguagem acessível que nos permitiu refletir acerca dos procedimentos formativos, indicados nas novas orientações curriculares, ou seja, as condições normativas, o norte institucionalizado a partir de 2018 para todas as escolas do Brasil.

Se por um lado temos as questões de sentido, do desejo sempre presente e do prazer; por outro, temos as relações de poder. Não se trata de lados opostos e, sim, do modo como o olhar do outro, do docente, professor do Componente Curricular Educação Física pode estar formando grande parte dos estudantes de nosso país. Mais precisamente, como esse sujeito pode perceber essas relações de saber e de poder em seu campo de atuação. Foi justamente conhecer as percepções os professores do Componente Curricular Educação Física (CCEF) acerca da relação com o saber que nos moveu investir nesta parte da pesquisa.

Como normas, BNCC (Brasil, 2018) e CP (São Paulo, 2019); como obras, *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria* (Charlot, 2000) e *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (Foucault, 2014a); como sujeito, o aprendente, o ser social singular no processo formativo adiante da necessidade de saber para ser humano nesse campo minado por micropoderes, a aventura do indivíduo ao narrar a história de vida. Para efetivar essa parte da análise, foi considerado um conjunto de recortes das normas e das obras já citadas, organizado no quadro QBS-2022. Esses recortes não necessariamente estão apresentados e seguem as mesmas ordens nas quais foram organizados, mas todos serão tratados a seguir.

Tendo o Componente Curricular Educação Física, especificamente no âmbito escolar, e esse, estando abarcado pela área da linguagem na BNCC (Brasil, 2018), sendo o pano de fundo que nos permitiu ter lugar de fala nesse texto, torna-se fundamental começarmos pelas concepções e tematizações desse componente dentro desse documento normatizador. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 211):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social,

entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Ter esse componente curricular dentro dessa área do conhecimento significa, entre outros aspectos, abrir o leque de opções para refletir sobre condições formativas que podem colocar em evidência os saberes dos docentes, não em plano puramente formal, mas o olhar do professor sobre a formação, sobre o mundo e, também, sobre as condições oferecidas aos estudantes de educação física e seus mundos. Para Charlot (2000, p. 53): “O mundo não se sobrepõe a um universo onde estariam apenas o sujeito e outro, unidos e divididos em relação de desejo. O mundo está aqui, imediatamente; nele, o outro e a alteridade assumem formas *concretas* sociais”.

Isso é ser relação com o aprender. Estamos diante da história e suas relações sociais. A cultura de uma sociedade passa por essa construção histórica/social, carregando suas marcas, mostrando as desigualdades e alguns privilégios de frações de parte dessa sociedade, mas, também, pelas nossas marcas, experiências vividas, constituídas pelo sujeito que só existe nessa relação. Dessa forma, “Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte” (Charlot, 2000, p. 53).

O CCEF pode estar atravessado por condições de desequilíbrio, na relação de saberes (formais e subjetivos), como foi apontado em parte da fundamentação teórica deste trabalho. Isso pode ser resultante da forma como muitos dos envolvidos nesse processo de elaboração dos procedimentos formativos percebem as características desse componente. Parece-nos haver uma divisão em relação aos outros componentes nessa área do conhecimento. Percepções que podem estar associadas ao simples fato de considerar o corpo como uma forma de linguagem, e de esse componente curricular estar na Área de Linguagens, “As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar” (Brasil, 2018, p. 63).

Se Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes encontram-se abarcadas pela mesma área de conhecimento de Educação Física, então o corpo pode ser compreendido como o fato biográfico, espaço-tempo de linguagem, de interpretação, de rememoração das experiências de vida. Esse modo de passagem que vai constituindo o sujeito aprendente pode colocar esse componente curricular como uma das condições formativas muito favoráveis para concepção global da formação. “Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura

e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (Brasil, 2018, p. 211).

A dimensão cultural é o envoltório social, a partir do qual o sujeito interage sobre o meio em que vive, tendo a possibilidade de escolha, o desejo de aprender, os objetos-saberes. As informações desse meio social não ocupam todo o contexto formativo, há espaço de reflexões, caso essas façam sentido, tempo de troca de experiências, socialização. É preciso haver espaço e tempo para que esse sujeito viva a experiência como percepção e produção de sentido dentro do campo educacional. O aprender nestas condições é “uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (Charlot, 2000, p. 68).

Nessa experiência-sentido, o corpo é lugar de percepções para experienciar as tematizações da Educação Física, para a apropriação do saber, caso essa faça sentido, estando em relação com o saber viver a vida nesse mundo, meu mundo e o mundo do outro. “O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um “conjunto de significações vivenciadas”, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais” (Charlot, 2000, p.69). O experienciar como modo de equilíbrio entre o saber formal e o saber subjetivo.

Pudemos perceber na BNCC (Brasil, 2018) que há algo que compreendemos como possibilidades de (re)construção de conhecimento. O que pode nos oferecer indícios de um modo transformador, principalmente, para aqueles professores desse componente curricular que estão cansados dessa leitura sob o olhar dominante e buscam por investigações no sentido de reinterpretá-lo.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 211).

Assim, lançando nosso olhar para essas condições da Educação Física, sobre o que ela foi ao longo da história e como ela vem sendo percebida pelos docentes e estudantes hoje, poderíamos planejá-la e oferecê-la por meio do enfoque do espaço de (re)construção, tempo de afastamento do reproduzido pelas condições histórico-sociais dominantes, do controle e do adestramento do corpo, das tentativas de divisões do sujeito, corpo e mente. Não dá para articular condições formativas, pensando em divisões do sujeito, corpo e mente, e não em mudança atitudinal,

procedimental e conceitual. O pensar e o agir são exemplo que cabem aqui. Quebrar com essas formas divididas que, ora são objetivação na formação, ora estão generalizando quem se quer formar, é dar outro sentido para o processo educacional de professores e estudantes. É pensar em educação integral. É ter interesse para investir nessa formação.

O pensar em educação integral foi trazido para a pesquisa para questionar a maneira como esse conceito aparece na BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

Como podemos ver, há aqui um ponto de aproximação com os procedimentos sob as condições do ABP (Delory-Momberger, 2014), quando se refere à construção intencional, uma dinâmica que, estando sobre a responsabilidade do docente, estaria próxima das condições da dinâmica intencional, parte das articulações e objetivos das sessões do ABP. As narrativas de formação, são exemplos do que foi apresentado e será tratado no subitem seguinte.

Será que as condições que buscam assegurar essa organização dos saberes, uma (re)construção do conhecimento, poderiam ser o desejo que encontra o objeto dos articuladores dessa norma, as relações de poder que justificam e interpretam como deveriam ser controlados professores e estudantes nesse mundo de desejos sempre presentes? Entretanto, o texto da BNCC (Brasil, 2018) nos deixa um pouco embaraçados em relação a essas garantias. Realmente poderia ser possível assegurar o conhecimento? Que conhecimento? Experiências constituídas pelas condições norteadoras sob a ótica de um olhar dominante?

Tais condições foram percebidas pelo nosso entrevistado. Os sentidos produzidos passam pela interpretação que ele faz das condições oferecidas aos estudantes da disciplina de Educação Física, e, assegurar pode ser dar espaço e tempo para o estudante narrar como foi essa experiência formativa. Em parte da entrevista, o professor de Educação Física apontou o que poderia ser compreensivo nessas condições. O “assegurar” é dar espaço e tempo para a produção de sentido, o estudante e o docente narram suas experiências vividas na formação:

**Professor informante** - *Todas as minhas aulas eu proponho o que a gente vai fazer e ao final a gente, é... Bate um papo, na realidade eu faço um fechamento e deixo a liberdade para eles comentarem e colocarem. Eles acabam trazendo como experiência... 'professor eu jogo' ou 'o meu pai joga' e 'eu jogo desse jeito, eu brinco desse jeito tal'.*

Ele também pode nos deixar diante de outro apontamento: as relações de poder que parecem nem sempre deixar viáveis esse espaço de experiência aberto, e é exatamente para isso que buscamos chamar a atenção. Se estamos tratando de conceitos como educação integral, e esse perpassa pelo volume dos programas e planejamentos curriculares, e também, pela tendência a generalização/objetivação, esses fatores podem tirar parte desse tempo de experiência, levando embora o “assegurar” o direito à aprendizagem e a possibilidade de produção de sentidos sobre os temas discutidos em aula. Perda na relação aprendizagem-aprendizagem e do próprio conceito de educação integral.

O Professor informante explica, “*É que é assim, se a gente analisar de um modo geral, nós temos um programa para se seguir ali, que nos leva a fazer um roteiro que vai aplicar ao longo do ano. Mas, até então, não quer dizer que você não escute*”. Ele pode estar se referindo ao escutar as experiências vividas, assegurar esse espaço de experiência-sentido como forma de (re)construção de saberes sobre os temas e como esses são interpretados pelos estudantes nas aulas de Educação Física atualmente e que ele deveria estar sempre disponível para esses estudantes, caso não se dê somente pelas condições puramente formais. Isso nos parece que tratar do conceito de educação integral e das questões das experiências nesse espaço e tempo educacional relaciona-se com o cuidado de si, com o modo que esse sujeito professor vai constituindo o saber, percepções sob esse olhar para as experiências constituídas em formação e, que provavelmente, podem estar direcionadas para o não sentido quanto às condições formativas integrais.

Por meio dessas experiências trazidas até aqui, pudemos perceber que o conceito de educação integral tem na BNCC (Brasil, 2018) aproximações com o objetivo de alcançar aquilo que para nós, pesquisadores das condições formativas baseadas nas histórias de vida, encontramos em parte do conceito de Concepção Global da Formação (Pineau; Michèle, 1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361), qual seja, uma condição formativa não apegada aos saberes puramente formais.

A despeito de ela ser formal, por ser proposta dentro dos muros das unidades escolares, não carece estar puramente pautada por saberes formais. Cabe trazer os saberes subjetivos, colocar o estudante como experiência-sentido, o corpo é lugar de experiência singular.

Para Foucault (2004, p. 269): “[...] o problema é aprender através do ensino de um certo número de verdades, de doutrinas, as primeiras constituindo os princípios fundamentais e as outras, regras de conduta”. O que podemos questionar é: haveria essa possibilidade, mas como elas seriam percebidas sob essas diferentes condições formativas? Estariam os olhares desses docentes voltados para a dinâmica intencional de mudança, para um espaço-tempo aberto para as reflexões sobre o conceito de educação integral, ou estariam presos a essa doutrina que pode levar às regras de conduta?

Se a redação do conceito de educação integral pode nos deixar diante desse dilema, isso pode estar acontecendo pela própria percepção da falta de espaço-tempo para oferecer os procedimentos sob as condições do ABP. Isso pode ser um dos motivos, as premissas sobre condições contraditórias que, diante do acúmulo de obrigações e preenchimentos documentais, podem estar tirando o tempo e o espaço na escola para discussões sobre o sentido em oferecer outras possibilidades para as concepções globais da formação. Para além disso, pode estar causando esse modo contraditório, quando os gestores pensam em outras condições formativas. Podemos perceber que o ABP estaria sendo compreendido como processo de curta duração para atender algumas unidades temáticas e não como parte de todo o processo formativo, inclusive uma forma avaliativa desse processo contínuo.

Citando “[...] as barreiras encontradas pela própria forma automatizada de entender a formação, incorporadas pelas formas estruturais [...]” (Cambiaghi; Onófrío, 2022, p. 68) que, segundo as análises dessa produção, o “[...] professor acaba assumindo um papel de pouco destaque, mesmo sendo aquele que mais conhece os estudantes” (*Idem, Ibidem*). Mas, ainda assim, temos de considerar as questões dos recortes da pesquisa. A subjetividade diante desse jogo de verdades, uma confrontação entre o programa/processo a seguir e o programa/processo que deveríamos estar discutindo antes de decidir ou não o seguir. Os docentes e outros gestores dessas unidades escolares percebem uma possibilidade dentro desse espaço educacional, uma certa compreensão, permissão para tratar dessas novas condições formativas. Então, o ABP poderia continuar em evidência. Mas onde está o

tempo, como tratar de formação em um tempo tomado pelas demandas apontadas pelo professor informante, afinal “temos um programa a seguir”?

Diante disso, recortamos da BNCC (Brasil, 2018) o trecho a seguir que pode nos ajudar a refletir sobre o que disse o nosso Professor informante.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 212).

De fato, isso nos pareceu uma condição internalizada pelas relações de poder que pode acabar sujeitando os gestores educacionais a institucionalização das normas. Interpretamos por esse recorte que não seria possível cumprir algo na dimensão da experiência-sentido, levando em conta o que nos acontece, o que nos passa e o que nos toca (Larrosa, 2002), caso fôssemos continuamente pressionados, sem escolha em relação ao programa a seguir e sem espaço-tempo de formação dentro dessas condições puramente formais. Talvez, para que isso pudesse ser percebido com mais frequência dentro dos espaços formativos, teríamos que encontrar nas condições de formação atuais, espaço e tempo para que os gestores pudessem refletir sobre essa experiência e percebessem o sentido ou o não sentido de esse experimentar-se, separando a informação da experiência, acoplando formal e subjetivo.

Portanto, Larrosa (2002, p. 22) considera:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação.

Nessas condições, os programas ou processos não seriam mais o problema, por conta da não generalização do resultado. A ênfase estaria no próprio processo, na experiência como sentido e, separada da informação, teríamos como nos justificar (temos um programa a seguir que foi discutido e pode estar diante de constantes mudanças, principalmente, pela transformação, cuidado de si, autoformação de seus envolvidos) pela necessidade de “[...] problematizar, desnaturalizar e evidenciar a

multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (Brasil, 2018, p. 211).

Não queremos colocar um peso maior do aquele que o professor já carrega para planejar seu trabalho diário. Contudo, refletir sobre esse peso que as condições na escola institucionalizada podem representar, e como essa sobrecarga estaria nos colocando em tempo-espço de pouca reflexão sobre os procedimentos formativos. O que nos resta é resistir ou nos submeter, buscar por esses espaços de reflexões, colocando-nos problematizações como: o que é preciso para se formar? Seria conseguir se enquadrar no resultado da lógica da aprovação final, mesmo que esse não faça o menor sentido para o formador e para o formando nesse processo?

Como dito no início dessa seção, o campo educacional está cercado de relações de saber. O professor sabe sobre educação de uma forma, o estudante de outra, esses mesmos estudantes e professores podem fazer parte de diferentes grupos sociais e conferirem diferentes sentidos, saberes sobre as manifestações da cultura, que, na BNCC (Brasil, 2018), foi descrita como a cultura corporal do movimento. Até isso é complicado. Ficamos com a percepção que não seria possível imaginar cultura sem corpo e, nesse sentido, a denominação do objeto de estudo do Componente Curricular Educação Física precisaria ser repensando.

Não só pela redundância ao se tratar da descrição do objeto desse componente curricular, mas, para além, para não se apegar a condições formais que normalizam, até mesmo, erros como esses. Refletir sobre o contexto em que está inserida a educação física escolar seria trazer outro olhar para esse modo de abarcá-la na área de conhecimento de linguagens. Não estamos tratando de deslocá-la dessa área do conhecimento. Parece-nos que a educação física escolar está no lugar que deveria estar. Trata-se de repensar as possibilidades formativas que podem estar se abrindo por meio dessa classificação.

Conforme abordado na fundamentação teórica desse trabalho, a educação física pode estar sendo percebida de outra maneira, com certo distanciamento daquela forma questionada por Medina naquela seção, “[...] politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos [...]” (Castellani Filho, 1988, p. 11), e ainda assim, sobre certas relações de poder que podem deixar sem sentido a formação por meio desse componente curricular.



Podemos explicar. Se apresentamos elementos como a tematização, a concepção, o lugar e o espaço que se aplicam as aulas de Educação Física, foi preciso, também, refletir e apresentar as percepções sobre competências e habilidades (Brasil, 2018) e como esses conceitos podem ser compreendidos diante das questões das experiências-sentido para esses gestores, o modo que vai constituindo esse sujeito como relação com o saber, o professor e sua ótica sobre os processos educacionais, a questão da estética, no estilo docente e parte desse fluxo de subjetividade.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 8), o conceito de competências gerais é “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Conforme Foucault (2014a, p. 178), isso não passa de sanções normalizadoras: “A divisão segundo as classificações ou os graus tem duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”.

Nesse sentido, há alguns desajustes na forma de organização em grande parte das Unidades Escolares do Brasil, entre esses, está a seriação, o tempo de aprender em que estudantes são colocados, um espaço predeterminado como suficiente para alcançar a métrica da aprovação. Desajuste, por não levar em consideração o tempo de estar disponível para aprender. Por vezes, o modo de os avaliadores compreenderem essas condições é o próprio dizer verdadeiro. Aquilo que esse gestor da informação diz saber sobre esse enquadramento que pode colocar estudantes em condição de fracasso escolar.

Outro desajuste são as próprias sanções normalizadoras, condições relacionadas ao que foi destacado por Foucault (2004), o sutil da arte de punir ainda é parte desse regime normativo com viés de condição orientadora. O poder disciplinar não age explicitamente na redação da norma, mas é colocado em condições que corroboram Charlot (2020), de desempenho e concorrência. Na sociedade do controle, a norma visa à regra a ser seguida, e pode estar sendo pouco discutida por esses gestores educacionais, pela falta de espaço e tempo para tais discussões pedagógicas.

Nesse sentido, é que compreendemos parte da problemática apresentada por Charlot (2020), não ter esse tempo-espaço para as devidas reflexões sobre essas normas pedagógicas,

Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir (Foucault, 2014a, p. 179).

Assim, queremos destacar que o espaço-tempo existe, mas pode estar sendo preenchido por condições puramente de reprodução dessa norma. O modelo de seriação tende à docilidade desses corpos que precisam agir/pensar de forma similar (o programa a seguir, é parte disso).

Segundo Charlot (2000, p. 75): “Para dizer a verdade, se o aluno não se instalar, de maneira alguma, nessa forma de relação com o mundo, não será possível nenhuma apropriação de saber, mesmo frágil e provisório”. E aí está mais um ponto. Assumir ou assegurar a aprendizagem como indica a norma não seria aprender, mas, de certa maneira, assumir uma relação de saber com o mundo. Assegurar a aprendizagem, seria a nosso ver, mais o que pontua Charlot do que em relação com o aprender que se espera da escola. É colocar como possibilidade outra, apenas uma forma de aprender a aprender passar de ano, ir para uma nova série nessa estrutura de seriação/controle que o sistema educacional vai normatizando.

Torna-se importante ressaltar o que traz a norma:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formação de perguntas (Brasil, 2018, p. 56).

Assim, ser relação com o saber é estar em relação com esse mundo de experiências e seus locais de referências. É aprender por acontecimentos, por meio da mediação de pessoas, e também, sabendo onde se vive.

A família é espaço de vida, célula econômica (de produção e consumo) e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar. A empresa dedica-se à produção; a igreja à atividade espiritual; mas elas contribuem também para formar indivíduos. A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida (Charlot, 2000, p. 67).

Mesmo que a BNCC (Brasil, 2018) prescreva autonomia aos gestores educacionais, considerando suas diferentes localizações, essa visão das relações com as diferentes condições de mundos sociais nos rememorou as reflexões sobre as relações de poder, oferecidas por Foucault (2014a, p. 179):

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeito ou como ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar.

Foucault (2014a, p. 180-181) nos ajuda a pensar, quando aborda o poder da norma por meio das disciplinas. Discute a vigilância e a regulamentação como instrumentos desse poder no final da *Era Clássica*.

As marcas que significavam *status*, privilégios, filiações, tendem ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

E por mais que a BNCC (Brasil 2018) demonstre, em seu bojo, preocupação com expressões como, numeração sequencial, ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens, processos cognitivos, objetos de conhecimento, modificadores e principalmente, critérios de organização das habilidades, isso ainda nos parecem marcas, certos *status* que continuam privilegiando uma cultura dominante. Um bom exemplo disso seriam as unidades temáticas Esportes e Ginásticas dentro da área de conhecimento do Componente Curricular Educação Física.

Embora a redação do texto dessas unidades temáticas e habilidades possa apresentar alguns discursos como um saber-poder verdadeiro, a saber, “[...] não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 33). É também por meio deles que compartilhamos de condições relativas aos dilemas expressos anteriormente. Podemos explicar melhor. Essa forma de tratar diversos termos, expressões e outros condições na redação da norma é exatamente o que nos fez perceber uma automatização na e pela introdução dela, ou seja, a norma “como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (Foucault, 2014a, p. 181) em curso. Um modo que pode se tornar *operandi*, conforme a sobrecarga da escola. Uma tendência a determinar os caminhos da reprodução normativa até mesmo a curto prazo.

Na BNCC (Brasil, 2018, p. 31), “As habilidades expressam as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para

tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]”. Foi nesse momento que pudemos perceber as possibilidades para a fabricação de um modelo padrão que “[...] o poder de regulamentação obriga à homogeneidade” (Foucault, 2014a, 181). Essas estruturas são chamadas de código alfanumérico<sup>35</sup> e definem etapa, seriação, componente curricular e numeração sequencial. Mesmo que seja tratada na BNCC (Brasil, 2018, p. 32) como critério, é difícil não aproximar do que Foucault (2014a) descreve sobre o poder das normas no final da Era Clássica. Não parece haver o vínculo esperado com o aprendente. Os saberes subjetivos se relacionam de forma frágil diante da apropriação dessa demanda formativa que enquadra os estudantes anualmente.

Se alunos que estudam apenas ‘para passar de ano’..., às vezes ‘passam’, chegam, eventualmente, às últimas séries, quem sabe, mesmo, ingressam na Universidade, é que, apesar de tudo, eles assumiram, de uma certa maneira, uma relação de saber com o mundo (Charlot, 2000, p. 75).

Esta é uma relação importante, ao analisarmos as condições de formação, mais precisamente, das grades disciplinares, até mesmo dentro de grande parte das instituições que graduam os gestores educacionais. Nos referimos ao excesso de informações dissipadas por diferentes canais de comunicação. Segundo Charlot (2000, p. 65), “[...] invadem os meios de comunicação de massa para combater em nome da Razão, qualquer tentativa de inovação pedagógica”. A razão aqui nos pareceu ser a forma de negação da utilização dos saberes subjetivos, das experiências vividas e constituídas. O sujeito relação com o saber não tem peso para equilibrar essa balança educacional.

Ainda nesse sentido, Riscal (2016, p. 56) escreve: “À escola interessa a razão, e, por isso, seus instrumentos educacionais não conseguem disfarçar o fato de seu objetivo ser instrucional, afastando ainda mais os alunos, que têm outro interesse”, ratificando Fourez (2008) em parte da fundamentação teórica desta pesquisa. Estamos nos referindo a uma certa justificativa para consolidar o espaço e o tempo da escola como sobrecarregado, por ofertar um modo operandi e não novas condições

---

<sup>35</sup> Exemplo de Código Alfanumérico para o Componente Curricular Educação Física: EF67EF01. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 32), o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano, a série a que se refere a habilidade. O segundo par de letras indica o componente curricular, no caso desse código utilizado como exemplo também na BNCC, EF, indica o componente curricular Educação Física. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos, compreendemos como série ou ciclos das etapas de ensino.

formativas, por estar agindo pela razão administrativa/financeira. Parte dos gestores educacionais acata as normas institucionais e acaba deixando de lado as discussões pedagógicas, o que pode deixar esse espaço mediado pela pedagogia da concorrência e do desempenho (Charlot, 2020).

Segundo Riscal (2016, p. 57):

Para sujeição às condições de existência na sociedade capitalista, aprender a adaptar-se ao tempo de trabalho é um aspecto fundamental. Assim, é tornada natural, como se não fosse possível de outra forma, a divisão do dia em horas adequadas para cada tarefa.

Essa relação de sobrecarga na escola pode estar atrelada ao crescimento das redes de ensino em nosso país. Grande parte das salas de aulas estão lotadas de estudantes e parece ser essa sobrecarga sustentada pelos órgãos educacionais, que não se dispõem a construir novas unidades escolares, o que, de certa forma, resolveria parte desse problema. É essa visão sobre o problema que muda. A resolução do problema fica em torno do controle, da organização para vigiar e punir aqueles que precisam frequentar/gestar o espaço social escolar, mesmo ele estando sobrecarregado e superlotado.

[...] trata-se agora de um controle intenso, contínuo; corre ao longo de todo processo de trabalho; não se efetua – ou não só – sobre a produção..., mas leva em conta a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua rapidez, seu zelo, seu comportamento (Foucault, 2014a, p. 171).

Não há dúvidas de que se trata de poder, de tentativa de dominar o modo de ser que vai constituído o sujeito gestor escolar na sociedade do controle. Parece evidente que não podemos solucionar esse problema apresentado com esta pesquisa, mas, esperamos por meio desses fios condutores, chamar a atenção para as relações de poder que estão presentes nesse contexto educacional. Afinal, há necessidade de (auto)formação desses sujeitos envolvidos, do cuidado de si e do outro dentro do campo educacional, mais precisamente no dia a dia da escola pública do Brasil. Trata-se de refletir sobre a razão, a ambição de “Dispensar as paixões e convocar a Razão [...]” e também, das funções da escola que “[...] é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida” (Charlot, 2000, p. 67).

As análises também revelaram a urgência de espaço para discussões quando a questão está voltada para outro recorte na BNCC, a inclusão. Nesse sentido, “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às

diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p.14). Para essas condições, vemos que se trabalha mais em função de adaptar os estudantes com alguma deficiência aos meios educacionais, em detrimento de incluí-los efetivamente para que seja garantida a igualdade de todos ao direito à educação.

Não se trata puramente de socialização. Se as normas querem garantir o direito a aprendizagem, inclusive como propagado na Constituição, há de se oferecer primeiro um espaço e tempo inclusivos, diferentes do que é visto na maioria das escolas atuais, em que o aluno está ali presente, mas não lhe são dadas condições que, de fato, assegurem, com igualdade, as condições ao acesso e de permanência na escola. Espaços onde os estudantes precisam aprender a se adaptar às condições que não são as ideais e, às vezes, até com certa frequência, beiram à barbárie.

Muitas vezes, chamar as condições ofertadas a esse público de inclusivas é uma falácia. Reiteramos que faltam no ambiente educacional espaço e tempo para os gestores refletirem acerca dessa questão nesse ambiente educacional, mas também, por não aceitar as normas como dispositivos de poder que, sem os devidos cuidados de si e do outro, tudo acaba sendo reproduzido como sempre. Podem nos deixar de mãos atadas sendo gestores nesse campo, por essas próprias experiências, e por essas acabarem sendo justificativa para sua própria reprodução.

Ao apresentar e discutir os resultados desse trabalho, cabe refletir sobre o poder em condições positiva e, não, tão somente negativas. Separar, dividir, esquadrihar e outras formas de divisão tendem ser sempre relações limitantes às possibilidades de análise. Os efeitos do poder, quando distantes desse equilíbrio de saberes, entre formal e subjetivos para as condições formativas, são relações de poder que podem estar constituído um sujeito dado, subjugado pelo olhar impregnando por essa (re)produção e dissipando seus efeitos, em suma, criando uma realidade por meio do controle sobre si-mesmo.

O sujeito é a relação com o saber, está confrontado com a necessidade de aprender para ser humano. A relação com o saber está em relação com o mundo, com as relações de poder. Esse modo de ser é que vai fazendo o sujeito ser sujeito do conhecimento ou da informação. Experiências vividas são saberes subjetivos que precisam estar na balança da formação. Mas esse espaço é tempo de cuidado de si. É fundamental essa transformação por meio da educação, que o indivíduo se torne sujeito aprendente, sendo a relação com o saber, nesse processo, inevitável de subjetivação.

Considerando a subjetividade como algo nessa e dessa escolha, é tratar de desprender-se de si para ir se constituindo sujeito aprendente que sabe separar a informação da experiência, ser a relação limitante, ao propor a relação aprendizagem-aprendizagem. Assim, dobrar-se em uma forma de transformação é aprender com algo desse próprio sujeito que está em projeto de si. A experiência como sentido é recurso para esse sujeito a caminho e suas relações com o mundo social em que vive a aventura da vida. O sujeito busca em si o modo de se duplicar, mudar a rota por meio da (auto)formação e a percebe, ao rememorar a si-mesmo.

Nestas condições, o sujeito vai se desdobrar e novamente vai se (re)dobrar. É possível um si-mesmo como outro em lugar vazio, fora do eu, mas, não a renúncia. Um se desfazer e se (re)construir pela experiência constituída no cuidado de si, perceber que não é possível viver sem relações de poder, sem vê-lo como positivo, todavia, ainda estando sob relações de poder, cabe fazer algumas escolhas, ser resistência a pura submissão. As condições formativas podem ser exemplos disso, o não trocar a experiência pelo excesso de informação ou o cuidado de si e do outro pelas garantias das normas, também.

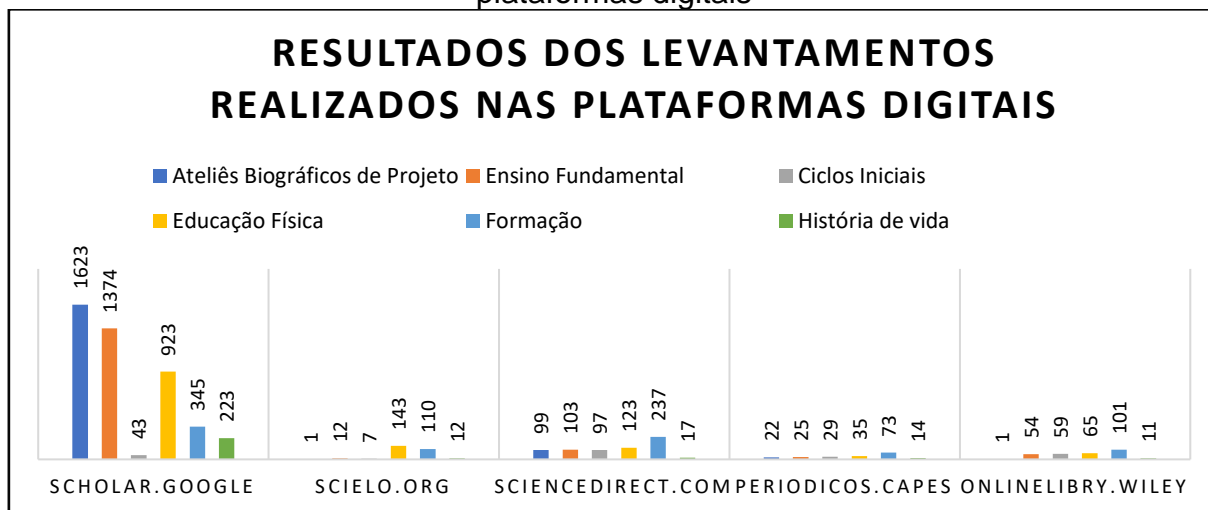
## 5.2 ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO, CONCEPÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PLENO

O levantamento bibliográfico, buscando investigar os Ateliês Biográficos de Projeto, foi realizado nas plataformas: Scielo, Scholargoogle, Sciencedirect, Onlinelibrary e Periodicoscapes, por meio de articulações randômicas, em que o buscador de cada plataforma foi alimentado pelas as palavras-chave, Ateliês Biográficos de Projeto, Ensino fundamental, Ciclos iniciais, Educação Física, Formação e Histórias de vida, principalmente, alusivas aos estudantes do ensino fundamental da educação básica brasileira. Esses resultados geraram um número de produções acadêmicas passíveis de análises em relação à concepção global da formação (Pineau; Michèle, 1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361) e pelo conceito de desenvolvimento pleno dos estudantes, presente no CP (São Paulo, 2019).

Assim, buscamos aproximar as condições de formação atuais, as relações com o saber, identificadas nessas condições, e ainda os procedimentos de formação, nos quais a história de vida se apresenta como dimensão constitutiva do processo de

formação (Delory-Momberger, 2016). A partir desses critérios foram encontrados os resultados apresentados no Gráfico 1.:

Gráfico 1 - Gráfico dos resultados dos levantamentos realizados nas plataformas digitais



Fonte: Elaboração própria

Na plataforma digital, Google Acadêmico, foram encontrados 1623 resultados para Ateliês Biográficos de Projeto, 1374 para Ensino Fundamental, 923 para Educação Física e 345 para Formação. Números significativos, elevados, referentes ao modo de busca associado a essas palavras-chave. Primeiro, Ateliês Biográficos de Projeto, porque, ao digitar esse grupo de palavras, há uma associação da palavra “projeto” que faz o buscador alcançar esse número excessivo de publicações atrelando todo tipo de produção acadêmica e essa palavra “projetos”. Todavia nem todas, ou até a maior parte desses resultados, não condiz com a palavra projeto dentro do contexto dos Ateliês Biográficos. Por conta disso o resultado se deu em quantidades superestimadas. Segundo, as palavras, Ensino Fundamental, Educação Física e Formação, também tiveram um número significativo de resultados, situação semelhante ao da palavra Ateliês Biográficos de Projeto, provavelmente por estarem associadas às inúmeras produções para essas etapas básicas da educação obrigatória do Brasil, mas não às condições e procedimentos formativos dos Ateliês Biográficos de Projeto.

Para as buscas, realizadas nas plataformas Scielo, Sciencedirect, Onlinelibrary e Periodicosapes, foram encontradas possíveis reproduções dos resultados apresentados na plataforma Google Acadêmico, no entanto, essas ocorreram em menores escalas, e, principalmente, nas buscas das palavras: Ensino Fundamental, Educação Física e Formação. Isso pode ter acontecido por não se relacionarem



somente com as palavras-chave, quando pesquisadas associadas sob os procedimentos dos Ateliês Biográficos de Projeto e a possibilidade de análises para as concepções globais da formação.

Esses resultados podem estar apontando para a necessidade de um olhar ainda mais preciso, quanto ao contorno metodológico de levantamentos relacionados a esse assunto. Conclusão a que chegamos após o término das buscas, tendo em conta cumprir fielmente parte dos objetivos e da metodologia da pesquisa. A escolha pela forma e a articulações de busca, ou seja, optar por seis palavras-chave, pode ter dificultado a filtragem dos resultados, já que não estávamos buscando pela separação dessas palavras para encontrar os resultados, pelo contrário, foram bem mais significativos os resultados encontrados que continham o maior número dessas palavras-chaves associado.

Esses resultados revelaram haver um número relativamente grande de trabalhos acadêmicos, quando essas palavras-chave foram aproximadas das condições dos Ateliês Biográficos de Projeto. No Brasil, esse número diminui, quando essas produções têm como público-alvo, os estudantes das etapas do ensino fundamental de nove anos e, ainda mais, quando alusivos aos ciclos iniciais. Não que este trabalho tenha visado condições quantitativas, mas, a partir da forma proposta em parte da metodologia da pesquisa, tornou-se importante apresentá-lo dessa maneira.

Os critérios de busca tinham como objetivo fazer um aprofundamento em pesquisas encontradas quanto às condições do ABP, que, por meio das palavras-chave definidas nas etapas da metodologia, pudessem possibilitar fazer um recorte, capaz de contribuir para as análises e as discussões em relação à concepção global da formação (Pineau; Michèle, 1983 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361) e ao conceito de desenvolvimento pleno (São Paulo, 2019). O que pudemos evidenciar, durante esse processo, foi um alto número de publicações, relativas aos Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2006, 2014) e às condições formativas voltadas para a capacidade de mudança pessoal e profissional dos participantes, a narrativa de si, biografia e educação, quase sempre relacionadas a adolescentes, jovens e adultos.

Tais resultados apresentados podem ser o reflexo da forma como as condições formativas levam em consideração as histórias de vida e como elas são apresentadas

nas normas dispostas na BNCC (Brasil, 2018), no Currículo Paulista (São Paulo, 2019). O conceito de Projeto de Vida é um exemplo disso.

[...] o Currículo Paulista evidencia a necessidade de que os estudantes, ao longo da escolaridade básica — em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental —, possam desenvolver um Projeto de Vida individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las (São Paulo, 2019, p. 26).

O número de produções publicadas, tendo como foco os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos e as condições formativas, que levam em consideração os projetos de vida, os saberes subjetivos desses estudantes que, acreditamos, poder equilibrar a balança dos saberes nesse processo de formação, também, podem estar diante daquilo que já tratamos sobre as normas e seu poder de normalizar (Foucault, 2014a) certas relações pedagógicas.

Mas é importante apresentar outro trecho do CP (São Paulo, 2019), que nos auxilie refletir acerca de outras possibilidades, alusivos aos ciclos iniciais do ensino fundamental e outros:

Assim, embora previsto na BNCC para o desenvolvimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é desejável — na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — investir em práticas que concorram para que os estudantes desenvolvam progressivamente competências e habilidades relativas à autoria e ao protagonismo, inclusive em relação as escolhas que possam convergir para a construção de seu Projeto de Vida (São Paulo, 2019, p. 26).

Em se tratando do ABP, estaríamos diante das questões das experiências de formação em projeto. O vivido pelos gestores escolares, que pode se transformar em experiência por meio de saberes de estudantes, professores e outros envolvidos nesse dia a dia das escolas. A biografização sendo utilizada como dispositivo de aprendizagem e de acompanhamento durante a formação dos estudantes e até de condição avaliativa para a formação continuada de professores e outros, seria porta de entrada para saberes subjetivos, os quais, acoplados aos saberes formais, poderiam produzir outros sentidos para a formação.

Sobre isso, Delory-Momberger (2014, p. 83) pondera:

À individualização dos percursos e à subjetivação da atividade profissional, à concepção da competência compreendida como conjunto indissociável de qualificações profissionais e qualidades pessoais, responde uma biografização da formação que se traduz pelo reconhecimento progressivo do capital de saberes e de saber fazer, acumulado ao longo da experiência e pela contextualização das ações de formação nos itinerários individuais.

Não pudemos deixar passar despercebido o que a autora diz sobre a concepção da competência, o que compreendemos, logo no início das investigações,

por imbricações para o conceito de desenvolvimento pleno e, portanto, parte da análise dessa seção, e que, retomaremos na sequência, após a citação sobre as condições de construção do projeto de vida, apresentadas no Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 26):

A construção de um Projeto de Vida não deve seguir um roteiro fechado, hermético, nem se limitar ao âmbito do estudo e do trabalho. Ao contrário, deve dar-se em um processo flexível, que permita reflexões e revisões constantes, sempre conectado com a história pessoal de cada estudante, o contexto social e histórico de sua vivência e em articulação com suas expectativas relativas também à adoção de estilos de vida, posturas e hábitos saudáveis, sustentáveis e éticos.

Assim, o conceito de projeto de vida ganha destaque no CP (São Paulo, 2019), abrindo espaço para condições formativas, baseadas na história de vida dos estudantes, podendo indicar os procedimentos formativos sob as condições dos ABP como possibilidade para equilibrar essa balança dos saberes formais e subjetivos.

Assim, esse processo deve ser apoiado pelo conjunto de práticas escolares, considerando como centrais o protagonismo e a formação integral dos estudantes. É possível que este processo possa contar com a tutoria de professores e, também, de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, ainda, do Ensino Médio, quando isto for possível e pertinente (São Paulo, 2019, p. 26).

O conceito de desenvolvimento pleno no Currículo Paulista está imbricado com outros dois conceitos, o de educação ou formação integral, e o já citado anteriormente, o conceito de competências:

À luz desse olhar para as competências é que o Currículo Paulista contempla a formação integral do estudante na sua trajetória de escolarização, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental (São Paulo, 2019, p. 59).

E,

[...] o Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes (São Paulo, 2019, p. 24).

Ainda em se tratando de definições sobre as competências gerais, apresentamos outra pista na direção do desenvolvimento pleno na formação dos estudantes do estado de São Paulo:

Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes (São Paulo, 2019, p. 23).

Como vimos, parte das condições formativas apresentadas pelo Currículo Paulista, CP (São Paulo, 2019) estão fundamentalmente ligadas aos aspectos

essenciais da formação por meio das histórias de vidas, novas relações com o saber “[...] ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas[...]” (Delory-Momberger, 2006, p. 361). E é aqui que respondemos a uma parte da nossa hipótese de pesquisa: para equilibrar os saberes formais, há de serem inseridas condições formativas que levem em consideração os saberes subjetivos e, assim, nos aproximaríamos do conceito de educação integral, desenvolvimento pleno aos estudantes presente no CP (São Paulo, 2019) e das concepções globais para a formação citadas por Delory-Momberger (*Idem, Ibidem*).

No CP (São Paulo, 2019), o conceito de Educação Integral segue premissas da BNCC (Brasil, 2018):

A Educação Integral, como fundamento pedagógico, demonstra o interesse do Currículo Paulista em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico — por parte dos profissionais da educação — para essas aprendizagens e o modo como elas se apresentam em nossa sociedade (São Paulo, 2019, p. 23).

Condições que são descritas também, por pressupostos, de acordo com o subitem Competências Gerais na BNCC (Brasil, 2018), reiteradas pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 23):

Outro pressuposto da Educação Integral é o de que todo o espaço escolar é espaço de aprendizagem, aberto à ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Nesse sentido, o pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os espaços destinados à horta, a quadra poliesportiva, a própria sala de aula, entre outros, são de fato espaços propícios à aprendizagem, em todas as dimensões da pessoa, sendo por isso, considerados verdadeiros polos de produção de conhecimentos, nos quais os estudantes poderão pesquisar diferentes assuntos e situações que colaborem para sua formação, por meio de metodologias colaborativas centradas no estudante.

Assim “À luz desse olhar para as competências é que o Currículo Paulista contempla a formação integral do estudante na sua trajetória de escolarização, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental” (São Paulo, 2019, p. 59).

O conceito de desenvolvimento pleno dos estudantes no CP (São Paulo, 2019) está relacionado a um conjunto de condições e decisões pedagógicas que devem levar em consideração outros conceitos, como educação integral, competências, aprendizagem, experiências vividas e constituídas. Que essas condições e decisões possam ou não produzir sentido por meio de saberes formais e saberes subjetivos, mas que esses saberes demandem ser acoplados por essas decisões pedagógicas.

E, que essas decisões possam estar diante de reflexões mais profundas, quando mediadas por professores do saber.

Em se tratando de dispositivos formativos sob as condições e procedimentos dos ABP, consideramos importantíssimo apresentar a redação do CP (São Paulo, 2019, p. 26) sobre a competência geral número seis (6):

Como na BNCC, a Competência Geral 6 do Currículo Paulista refere-se à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las – com autoconfiança, persistência, determinação e esforço.

Foi, naquele momento, que separamos de nosso levantamento bibliográfico, um recorte do artigo “Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos” (Basso; Abrahão, 2017), cuja pesquisa se relacionou com parte de nossa investigação e, inclusive, pode corroborar parte dos resultados apresentados até aqui. Este trabalho aborda uma pesquisa com uma abordagem inspirada na compreensão cênica, nos ABP e nas estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, segundo ciclo dessa etapa obrigatória da formação básica do Brasil, onde:

Sob o ponto de vista pedagógico, o estudante passa a ser considerado como o sujeito do processo educacional, deslocando-se o foco das atenções para a aprendizagem — e não apenas para o ensino, como em períodos e legislações anteriores (São Paulo, 2019, p. 13).

Sob o enredamento dessa experiência, vivida por condições cênicas que tinham em sua inspiração os ateliês biográficos de projeto, as autoras ponderam:

Articulando os fios entre as diversas cenas, nota-se que os ateliês biográficos de projetos valorizam a experiência e a experimentação das diversas estratégias autorregulatórias possíveis para aprender a aprender e para desenvolver o processo de aprendizagem (Basso; Abrahão, 2017, p. 186).

Buscar por condições formativas, procedimentos sob as condições dos ABP, tendo a histórias de vida e a concepção global da formação nos colocou em colisão frontal com o modo como o indivíduo aprende, “Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade [...]” (Charlot, 2000, p. 67-68).

Assim, é fundamental pensar como a aprendizagem foi compreendida no CP (São Paulo, 2019, p. 59):

Considerando que a aprendizagem compreende processos de mudança e transformação, todas as competências a ser desenvolvidas envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social, consolidando a aprendizagem como um ato de aprender e continuar aprendendo.

Há um debate em torno das competências, que não pretendemos abordar o tema aqui, mas reconhecemos os limites desse conceito, uma vez que ele não é suficientemente esclarecido, dando a entender ser um dispositivo que pode contribuir para as métricas e para as práticas educacionais, voltadas aos traços discursivos oriundos do campo do mundo corporativo (Ramos, 2001).

E, foi por meio desses contornos até aqui apresentados e discutidos – apresentação dos levantamentos relacionados às palavras-chave da pesquisa; apresentação e discussão de recortes, trechos do CP (São Paulo, 2019) e produções acadêmicas –, que entrelaçados às propostas metodológicas da pesquisa, conceitos fundamentais da norma curricular paulista e condições evidenciadas nas produções em destaque, que compreendemos que o conceito de Educação Integral e Desenvolvimento pleno, trazido por essas normas curriculares, podem estar sendo articulados pelo artigo 26 LDB, segundo Brasil (2018, p. 11):

Essa orientação induziu à concepção de conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

E que esse artigo é o fio condutor para apresentar as discussões sobre concepção global da formação (Pineau; Michèle, 1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361). O conceito de desenvolvimento pleno (São Paulo, 2019) pode estar vinculado com essa normativa/lei, exatamente por meio das diretrizes curriculares e sua revisão, realizada pelo Conselho Nacional de Educação em 1990, principalmente, quando se evidencia que a “Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas [...]” (Brasil, 2018, p.11).

Também, pela importância e a significação dessa citação nos remeter aos procedimentos sob as condições do ABP e, conseqüentemente, acerca das experiências do projeto de si e de vida, quando esses estão no centro da formação, o

“[...] acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (São Paulo, 2019, p. 26), para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A chance de um estudante construir um projeto de vida que atenda às suas aspirações está diretamente relacionada às oportunidades para o desenvolvimento do autoconhecimento – sem o que não teria condições para identificar suas demandas pessoais – e, também, para que desenvolva e exercite a autoria e o protagonismo – sem o que seria muito difícil planejar, buscar soluções e readequar estratégias e intervenções na busca da execução de seu projeto (*Idem, ibidem*).

Ao destacar a mediação do Professor de Educação Física em uma de suas aulas, foram percebidas outras possibilidades de aplicação dos procedimentos formativos sob as condições do ABP. Percebemos todas as condições para que esse tipo de formação também possa ser levado em consideração, buscando alcançar as perspectivas de concepções globais para a formação. Condições que possam evidenciar o projeto de si e de vida, as experiências desses estudantes e professores, e seus saberes subjetivos, como muito bem reitera o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 26): “[...] embora previsto na BNCC para o desenvolvimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é desejável — na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]”.

Se previsto na BNCC (Brasil, 2018) e desejável para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a história de vida nos coloca em condição de experimentar e construir um tempo de si-mesmo. E aí está a oportunidade para o estar disponível caso isso faça sentido, para o tempo de (re)construção e de regulação da historicidade. Neste sentido, a formação é o espaço vazio e de dinâmica reflexiva, em que podemos estar de posse do saber, o poder de poder tornar-se sujeito, objeto e recurso de formação de si-mesmo. Esse espaço que surge como ruptura, dobra e desdobra novamente o indivíduo. É abertura, fato biográfico para a invenção de outra dimensão. A história de vida é lugar de mudança de si-mesmo, de invenção e organizações particulares, construções subjetivas que podem encontrar sentido no passado, presente e futuro, sem que essas relações temporais possam ser fonte do olhar subjugado dos meios desse projeto de vida em formação.

E aí está a possibilidade de (auto)reconstrução da própria Educação Física. Ouvir o que diz saber o outro pode nos deixar diante do novo olhar sobre as características históricas desse Componente Curricular. Dessa forma, podemos até mesmo sair de uma forma simplificada de compreensão dessa dimensão atual, o

multiverso do conhecimento de quem fala sobre Educação Física simplesmente por meio das relações institucionalizadas, que pode ser fruto da nossa interpretação sobre as limitações, que podem passar pelo choque de gerações e suas diferentes condições formativas desde a graduação nesse componente curricular, os nossos saberes sobre as gerações anteriores. E por que não das gerações mais contemporâneas sobre as nossas?

Essas experiências constituídas tornam-se relações sobre a temporalidade, uma interpretação sob o olhar desse tempo rememorado, sobre a ruptura e sua nova conexão, uma reflexão por meio da experiência com o sentido de aprender novamente. Partir do espaço vazio pode ser a (auto)formação para nos colocar em trajetória de poder reconsiderar tais rupturas nessas experiências vividas. Assim, a experiência é o próprio sentido formador, e o sujeito dificilmente poderá ser percebido como objeto que pode representar o resultado de uma métrica padronizada. Estamos na contramão de processos formativos que não se atentem para subjetividade do sujeito ou se colocam contra ela.

A interpretação e os acontecimentos sociais fazem parte de um processo metodológico, o qual leva em conta a produção de sentido, textos e experiências que podem produzir saberes e, inclusive, uma forma possível para interpretá-los. A categorização desses discursos, narrativas orais ou escritas, podem fornecer pistas nesse tipo de investigação. Os procedimentos formativos sob as condições do ABP podem ser ao mesmo tempo-espço necessário para formação, como condições avaliativas e, nos dois casos, nos oferecer (auto)formação. As aulas sob essas condições do ABP nos trouxeram exemplos dessas possibilidades, o que passa pelo olhar do professor, após as experiências narradas pelos estudantes dentro de uma escola-outra.

A mediação da aula, a narrativa oral, os registros dos estudantes, a experiência vivida e constituída se transforma em ponto de interpretação que, depois de tudo isso reverberam em outros saberes. A interpretação do professor-pesquisador parece perceber certa condição assertiva inerente às escolhas da pesquisa biográfica em educação e, dando formas as experiências individuais e sociais, a interpretação desse material biográfico são saberes da elaboração dessas experiências, inclusive as que podem se entrecruzarem pelo lugar comum e a percepção de como ele é gestado pelo professor informante. E, se essa elaboração pode servir como condição formativa é,



em parte, porque pode estabelecer reflexões sobre essa biografização da experiência, o modo de ser que o sujeito sustenta ao dizer quem ele é e o que diz saber.

Segundo Souza (2006, p. 24), “O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela [...]” que, no caso desse trabalho, pode ter perpassado pelo que foi recolhido por meio da entrevista biográfica realizada com o professor de Educação Física, relato oral e, também, pelos relatos escritos recolhidos no “caderno de saberes” dos estudantes após as aulas da escola-outra. E aqui, por mais que a entrevista biográfica dessa pesquisa tenha sido realizada com um Professor de Educação Física, seus relatos, sua história de vida estão atravessados por uma narrativa intersubjetiva<sup>36</sup>.

E Charlot (2000, p. 72) diz:

Toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender a matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto.”. Mas, para o autor isso não seria tudo sobre essa relação com o outro, e o que está faltando nessa relação, também pode nos ajudar compreender a história de vida que é atravessada pela narrativa intersubjetiva. “Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele ‘fantasma do outro’ que cada um leva em si.

Para a pesquisa biográfica em educação, essa intersubjetividade é parte do processo que caracteriza a educação por meio das narrativas, “[...] recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem” (Souza, 2006, p. 24), como afirmado anteriormente. O que está em jogo aqui é a subjetividade e o espaço que ela deve ocupar nos procedimentos de formação com características de concepção global para a formação. Para tratar das categorias heurísticas e fenomenológica da pesquisa, apresentamos um recorte dessa entrevista realizado com nosso Professor informante e utilizamos uma das categorias do discurso, a denominada gestão biográfica dos *topoi* de Delory-Momberger (2012, p. 535) para apresentar parte do trabalho de análise do saber que está no quadro – Balanço do Saber 2\_2022 (QBS2-2022).

---

<sup>36</sup> Como intersubjetiva compreendemos a relação entre dois ou mais sujeitos, nessa pesquisa, eu os outros e si mesmo como outro, relações entre professores, informante, pesquisador e orientador. Nossos saberes que perpassam pelos saberes de todos os envolvidos na pesquisa e os diversos mundos construídos por seus saberes subjetivos.

**Professor informante** - *Então, na realidade tudo era relacionado à parte escolar, mas não na fase escolar inicial, era como você falou, era esportivizado né, por exemplo, você tinha a disciplina de Handebol, mas se pensava em um treinamento de Handebol, e esse treinamento de Handebol não era pensando numa brincadeira com as crianças aí, para iniciar, como a gente faz, brincadeiras, jogos pré-desportivos para que ela chegue até lá né, brinca com as bolas, tal e tudo”.*

Esse trecho da entrevista nos permite pensar na forma de atuação atual do professor em relação às condições apresentadas em outra época da formação na graduação no Curso de Educação Física, e como o Professor informante lida com a gestão desse lugar comum, estando nessa condição não mais usual pelo menos para ele. Trata-se de escapar dessas condições que podem esportivizar a maioria dos temas de aula desse componente curricular, e outras mais aprofundadas na seção seguinte desse trabalho. Para Delory-Momberger (2012, p. 534), é exatamente isso que caracteriza essa categoria de análise, é “à confrontação e à negociação entre o topoi, observável nas fases deliberativas no decorrer das quais os autores apreciam, negociam, ajustam sua ação e a realidade socioindividual”.

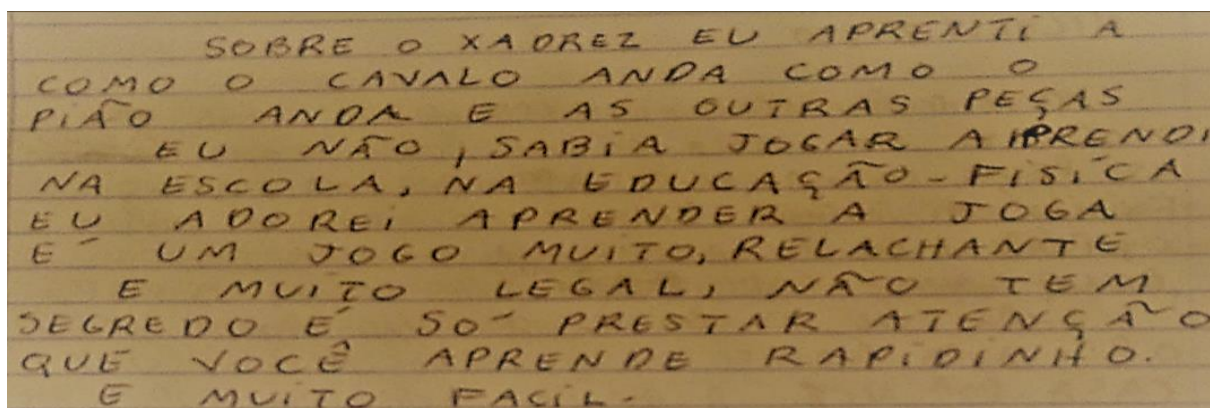
Essa atividade biográfica do narrador pode ser compreendida como uma forma de organizar essas experiências vividas, um processo com diversos sentidos. Para o autor pelo motivo citado, para o outro que aprende nessa relação com si-mesmo e que, ao narrar, abre outras condições para a produção de sentido diante desse ponto de ruptura, representações pré-escriturais ao fato e o material biográfico que pode ter condições diferentes das consideradas não adequadas pela falta de sentido que foi percebida pelo narrador nesse espaço-tempo interior e sua socialização, que pode ter passado pelo olhar do estudante de Educação Física, sujeito que estava em processo de constituição em outra época.

Assim, a pesquisa biográfica em educação é também a interpretação da experiência vivida, e desde então, vista por nós também por meio de outro ponto de observação, o ponto da interpretação do professor que ocupa o lugar comum do entrevistado, docente atuante no mesmo Componente Curricular e pesquisador. A escuta e a atenção necessárias ao processo de aprendizagem, o vínculo com o cuidado de si e do outro tornam-se nesse processo a própria biografização, podendo fazer do fato biográfico e dessa narrativa de si a biografização do espaço-tempo interior outro, espaço constituído pela biografia e a educação, pelo procedimento

formativo que pode abrir a dialética da temporalidade e demonstrar a capacidade de mudança desse sujeito ator/autor que vai se constituindo no mundo de sua época também pela reinscrita dessa experiência-sentido.

Como exemplo desse processo de (auto)formação que aqui passou pela narrativa de si do Professor informante, que compreendemos como a dialética entre passado e o futuro, apresentamos um recorte do que diz saber um dos estudantes sob essas condições oferecidas nessas relações que estão disponíveis no e pelo Projeto Escola-Outra, e neste todos estamos, professores, estudantes e pesquisadores, por ter esse ambiente como meio social que encontramos para realizar a pesquisa de campo deste trabalho. Também pudemos perceber a capacidade de mudança profissional e pessoal sob diferentes olhares. A imagem a seguir reproduz um dos diversos relatos<sup>37</sup> escritos por estudantes no caderno de registro de saberes apropriados nas aulas de Educação Física sob as condições do ABP na Escola-Outra.

Figura 2 – *Caderno dos Saberes*: relato do estudante escrito sobre os temas do jogo de Xadrez apresentado durante as aulas da Unidade Temática "Brincadeiras e Jogos".



Fonte: Acervo do pesquisador

Ao usar as frases “Eu adorei aprender a jogar.”, “É um jogo muito relaxante e muito legal.”, e, “É muito fácil”, o aluno colocou o professor mediador, nosso informante, diante da confrontação do saber em diferentes épocas. Estando no lugar comum de professor que medeia a formação de outros estudantes, consegue estar

---

<sup>37</sup> Segundo Delory-Momberger (2012, p. 529, grifo do autor), “É nesse ‘poder de agir’ do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das ‘histórias de vida’ para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos”.

disponível para essa dialética entre o passado e o vivido, (auto)formação do fato biográfico. Não se trata de analisar o estudante, mas, da forma como foram percebidos por esse estudante a facilidade e o prazer para aprender sobre o jogo de Xadrez. O que pode estar relacionado a lembrar, confrontar, experimentar, porque faz sentido ter estudantes aprendendo em diferentes condições das que lhe foram oferecidas em outras épocas.

Acompanhei a aula que encerrou a temática relacionada ao jogo de Xadrez, e parecia uma aula divertidíssima... Eu também aprendi, pois, naquele momento, sendo relação, me pus no lugar de professor de educação física, e como pesquisador de condições formativas pelas histórias de vida, que, nesse caso, foi o que nos passou pela história do professor informante, o que nos tocou pela satisfação dos estudantes e pela minha história em formação que estava sendo confrontada naquele momento, por minhas experiências vividas e constituídas. Eu tive a sensação de estar aprendendo com a experiência-sentido como (auto)formação. Foi como se eu estivesse trocando o pneu de um automóvel com ele em movimento. Também nos pareceu ter sido muito divertido o caça tesouro, o que pode ter produzido sentido para os estudantes desse componente curricular. Estávamos todos abertos ao espaço-tempo de constituição, sendo relação com o saber em um projeto subjetivo de si.

Nesta aula, pudemos ter acesso ao roteiro, ao planejamento do nosso Professor informante acerca da Unidade Temática Brincadeiras e Jogos, mais especificamente, o Xadrez<sup>38</sup>, e, posteriormente, acompanhar os desdobramentos dessa mediação. Basicamente o objetivo do roteiro de ensino era: o que dizem saber as crianças do 5.º ano, estudante do CCEFE sobre a unidade temática e os temas do Jogo de Xadrez. Portanto, uma forma de avaliação coletiva, que estaria sendo proposta, levando em consideração os saberes dos estudantes, narrados de forma escrita ou oral (ver figura 2, acima), e também, dos professores que participaram daquele planejamento. Pudemos ouvir e observar diversas manifestações positivas quanto às condições propostas. Foi o fechamento da temática Xadrez, a oitava aula, um caça tesouro cooperativo, não competitivo, mas muito desafiador.

Figura 3 - Roteiro de imagens do caça tesouro - espaço e materiais confeccionados – facilitador de identificação dos dizeres “bandeirinhas”,

---

<sup>38</sup> Jogo sobre um tabuleiro de 64 casas, em que se fazem mover 32 peças ou figuras de valor diverso (Bueno, 2000, p. 806).

“pulseirinhas”, “mapa”, “envelope” e “planilha”, presentes na descrição do roteiro da oitava aula com o tema Xadrez.



Fonte: Elaboração própria

Experienciar isso foi extremamente relevante para esta pesquisa. Observar e ter acesso ao material das narrativas desses estudantes pós-aula sob as condições do ABP significou essa experiência do espaço-tempo oferecido aos estudantes para refletir sobre os saberes que estavam naquele jogo de dizeres verdadeiros e falsos. A subjetividade, como possibilidade de aprender e de produzir saber, e até, como condição avaliativa; o espaço e o tempo aberto para os saberes dos estudantes durante a realização das atividades propostas pelo roteiro de ensino e, após essa experiência, para a avaliação refletida e descrita em um caderno coletivo. Ademais, a socialização dessas narrativas orais ou escritas, em que esses envolvidos dizem saber ou não saber acerca dessa experiência vivida e constituída, um exemplo desse novo modo de avaliação da aprendizagem sob as condições do ABP.

### 5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, AS PERCEPÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO, QUANDO CONDUZIDO SOB ESSAS CONDIÇÕES

Exatamente o que está em jogo neste trabalho é a subjetividade. Ao investigar as percepções do professor de Educação Física informante, o qual tem lugar de fala no campo educacional, ficamos em um espaço-tempo interior, reinscrevendo as experiências relatadas por ele. A própria pesquisa entra nessa temporalidade,

fazendo-nos sujeito aprendente. O material biográfico nos projeta em outra dimensão, coloca-nos autores do por vir, resultado da torção íntima, do fato biográfico.

A torção íntima<sup>39</sup> (Revel, 2005, p. 85), o fato biográfico, não necessariamente é acessada como conhecimentos. Não se trata de puro *insight*, mas do cerne, da relação com o saber. Para compreender, é preciso escuta atenta, abertura, espaço vazio e outros substantivos. Algo valioso por si mesmo, não se espera por retribuições, por elogios, por palmas, mas pelo prazer de aprender, a satisfação pelo esforço intelectual, pela experiência como sentido que valeu a pena. Não se trata nem de nós, nem de nossos valores, mas de viver, aprender e compartilhar essa experiência da história de vida como espaço aberto às concepções globais para a formação.

Refletir na vida como não propósito pode ajudar a entender questões que envolvem a pedagogia da concorrência e do desempenho, escapar dos objetivos, das métricas e do excesso de informação, lançando novos olhares sobre esse espaço de pouca experiência para viver a vida como eternos aprendentes. Neste sentido, é como estar livre, em liberdade. E isso pode significar a constituição do sujeito no espaço biográfico. Não se trata de hábito e agora, sim, de valor, de valor da experiência vivida por meio do saber da experiência constituída pelo outro.

Se colocar como espaço de mudança, de passagem, sendo relação com o saber, experiência-sentido que nos toca, que nos acontece e que nos passa (Larrosa, 2000). A coragem constante de estar disponível, de potencializar o saber da subjetividade outra, é oportunidade de não viver pelo hábito da reprodução do excesso de informações sem o vínculo com esses eternos aprendentes. Esse é o espaço-tempo que discutimos. É o fato biográfico que o representa. Conhecê-lo significa experimentar o que somos, sendo relação com o saber, singularidade socializada pela narrativa de formação. Os saberes subjetivos que podem contribuir para o processo de formação.

Se isso pode favorecer para uma elevação dos níveis de compreensão, empatia e, até superá-los, deve ficar por conta dessa experiência-sentido, em si

---

<sup>39</sup> Uma condição de posse que é assumida sobre si, o íntimo é sentido por meio da dobra em si-mesmo. Neste sentido, afasta-se do olhar subjugado e sobre este, há prazer em si-mesmo por perceber uma escolha na relação do sujeito com o poder de fora. Se trata de resistência a dominação, está no campo da relação dos desejos, dos prazeres, da moral e das subjetividades. Compreendemos com aproximações entre o conceito de Cuidado de si de Michel Foucault [...] e a fórmula do aprender de Charlot (2000), esforço intelectual, sentido e prazer.

mesma, e em seus desdobramentos socializados, mas sem metas, objetivos preestabelecidos. Não se trata de objetivar e generalizar as condições formativas, está mais para questionar o que foi aprendido, o que diz saber o professor de Educação Física nessas condições e de colocar em lugar de fala os que estavam à espera dessa oportunidade.

É convite para deixar de lado esse tipo de conhecimento/informação, a objetivação e a generalização das experiências em espaços de formação, e, nos colocar no não lugar, limpando condições gerais para receber novas informações em lugar vazio. Saber dizer o que não se sabe ou, nesse caso, o que não lhe pertence por não fazer sentido. É questionar o fato biográfico, cuidado de si que pode nos alertar sobre o amontoado de saberes, objetos-saberes, informações.

Nessas condições, a narrativa poderia ser o reflexo da consciência (oralidade, memória e texto), desse não lugar do sujeito? Assim, saber é lugar de fala, pode ser comum e pode ser gestão biográfica desse lugar, do saber ou da ignorância. A ignorância pode ser percebida apenas como nova ruptura, parte do que pode fazer emergir o projeto de si. Não se trata de melhores e piores condições, mas de considerar o não saber como condição de vantagem diante da informação que não produziu sentido para um professor, e que isso pode estar concretizando um tipo de relação hierárquica, pela reprodução daquele saber sem vínculo com o outro, com o estudante, com si-mesmo como outro, por não encontrar potência nesse objeto-saber outro.

Rememorar o fato biográfico pode nos colocar em condição de (re)conhecermos rupturas que podem estar diante dos *eus* acumulados, mas nos colocar, ainda, diante do ponto de retomada para novos saberes, reconhecendo o indivíduo-projeto. Em se tratando de como foi investigado o ABP e de condições exequíveis para fazer o projeto de si emergir, parte do objetivo desse tipo de dispositivo de formação, chegamos à conclusão de que não há garantias. Não podemos controlar, sendo formadores, professores, animadores desse procedimento formativo. Está em relação de sentido, de poder e de saber, em interpretar e experimentar a experiência de si-mesmo e do outro, em viver como relação social de saber.

Mas e o mundo em que vivemos? O seu, o meu? Esses ficam por conta das mudanças, dos lugares nunca permanentes, e dos espaços, os próprios aprendentes nesse fluxo de subjetividade e, nunca, puramente do meu mundo e do saber erudito.

A vida e a subjetividade fazem parte desse espaço aberto para a formação, dependem de permissão do aprendente, do estar em disponibilidade, de esforço, de sentido e de prazer. De espaço para esse tipo de formação, de lugar onde seja possível socializá-las com outros aprendentes.

A partir de agora, nesse subitem da seção de análise, nos voltaremos para o material que foi recolhido por meio da entrevista realizada com o Professor de Educação Física (ver na íntegra no apêndice do trabalho), narrativas orais que foram transcritas, interpretadas e apresentadas de modo escrito por meio do Quadro – Balanço do Saber 2\_2022 (QBS2\_2022).

Este quadro foi dividido em quatro categorias: *Fato biográfico*, que representa o campo do saber, da pré-escrituração antes de narrar os direcionamentos da entrevista, a configuração que o organiza, enuncia e interpreta a dinâmica intencional da entrevista biográfica em educação; *Balanço do saber*, que indica as compreensões do professor-pesquisador, seus saberes por meio da leitura das narrativas contidas na entrevista, experiências e saberes do Professor informante que produzem sentidos para a interpretação do professor-pesquisador; *Gestão Biográfica dos Topoi*, que “[...] tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência” (Delory-Momberger, 2012, p. 534); e *Análise do saber*, que interpretam tudo que foi categorizado anteriormente nas três categorias já citadas, uma (re)interpretação sob o modo de espaço-tempo de reflexão, (auto)formação, a subjetividade nessa constituição do indivíduo-projeto. É experiência por meio da produção de sentido e experienciar o lugar de professor-pesquisador. É querer saber pelo olhar do outro, percepções sob as condições do ABP e outros procedimentos formativos. Em suma, aprender com alguém com experiência nesse campo de atuação profissional.

Em sendo assim, os resultados desses direcionamentos, os fatos biográficos dos envolvidos nessa entrevista se transformaram em material biográfico. O fruto desse trabalho gerou 27 páginas, transcritas, divididas por trechos, blocos em itálico com diferente formatação, todas já descritas anteriormente. Excertos de entrevista que serão apresentados e discutidos a partir de agora.

No início da entrevista, perguntamos: *Como você se transformou em um professor de Educação Física?*



**Professor informante** - *Um professor de Educação Física na escola, você está dizendo, ou a formação querendo fazer Educação Física? Na realidade na adolescência eu joguei bola em equipes e sempre gostei de esportes né, e acho que a Educação Física foi assim uma das matérias na escola que me despertou muita atenção. Tinha e, acho que eu tive um bom professor de Educação Física na escola, ensino fundamental II e acho que tudo isso colaborou para que eu quisesse concluir a Educação Física. Mas a ideia não era em nível de dar aula em escola, não. A ideia era seguir na parte de esportes, [...].*

A trajetória familiar contorna parte dos saberes, pode ser parte do fato biográfico, sentido, desejo e prazer para narrar o que dizemos saber, “[...] esses relatos deveriam nos ajudar a identificar as novas formas de elaboração de sentido que os jovens adultos dão à história de vida adulta” (Dominicé, 2006, p. 349). O excerto do professor informante pode estar evidenciando a apropriação da relação social, os *eus*, que o sujeito contorna sendo relação com o saber. Características que podem ter sido percebidas nas relações de saber que configuram esses modos de ser dos professores de Educação Física. A narrativa pode estar revelando aquilo que o professor de educação física perpassou durante sua graduação e, inclusive anteriormente, sabendo que, tendo escolhido essa formação, também teria que fazer uma escolha entre as diferentes áreas de atuação dessa profissão.

Ele pareceu demonstrar, estabelecer certa preferência diante dessas possibilidades profissionais. Os saberes das experiências anteriores, vividas e constituídas por meio do esporte, são espaço-tempo de percepção para os direcionamentos nessa área do conhecimento. Saberes que podem fazer fruir o fluxo de subjetividade, a produção de sentido para a atuação nessa área esportiva, e, dessa forma, pode haver um ajuste na confrontação desses *eus*. Uma percepção que tende ser resposta diante dessa tipificação do sujeito social dado, estabelecido pelo possível padrão desse resultado de sua formação e como esse sujeito é percebido pela sociedade em que vive.

Desse modo, o professor pode estar estabelecendo os modos de atuação atravessados por essas percepções de quem foi se formado nas diversas áreas da educação física, quais sejam: esportiva, educacional, saúde, recreação e outras. Inclusive, por estar sendo percebido por outro professor dessa mesma área de atuação, o *topoi*, aqui, é a negociação por meio da observação, um outro olhar sobre

esses saberes e nossas condições socioindividuais nessa relação de aprendizagem-aprendizagem.

Percebendo aproximações com a possibilidade de saber sobre como foi se desenhando seu Projeto de si em outro momento de sua vida, perguntando-lhe: *E você tinha familiares jogadores em alguma modalidade esportiva?*

**Professor informante** - *Eu tive um primo do meu pai, que seria um primo meu de segundo grau, ele jogou no Palmeiras um tempo. Na realidade a família por parte do meu pai é de Pirituba e, eles tinham um time de Futebol de Salão, chamado "Sr.andrade". Por exemplo, na equipe tinha doze ou quinze elementos lá, dez eram da família, entendeu? Então assim, era cunhado, era genro, era família... Então eu sempre fui envolvido nessa parte da família, parte do futebol né, estava ali, mas eu não jogava porque minha idade não permitia nessa época aí.*

Isso foi percebido como podendo ser parte da mobilização, da nova forma de se experimentar, o fazer emergir o projeto de si. Pode ser representação pré-escritural, fato biográfico com novos horizontes. A narrativa de vida traz apropriações desse lugar onde o vivido é percebido. Um objeto que tem na modalidade esportiva Futebol o ponto de ancoragem para a produção de sentido nessas experiências vividas no esporte, que passaram pela formação na família, na escola e nos clubes onde treinou e trabalhou. Essa interpretação da trajetória de vida, da figura de si, faz sentido diante do que vem dessas condições esportivas, principalmente do Futebol.

Para Delory-Momberger (2014, p. 88), "A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo compreendendo um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, [...]". O esporte é objeto que encontra o desejo de quem quis buscar um espaço de reconhecimento social, o sujeito, que só existe na e pela relação, vai se constituindo diante do contexto vivido em família, na escola e no trabalho.

O meio de aprender é percebido no esporte. Há esforço intelectual para compreender os saberes que produzem conhecimento, porque há sentido pela relação com as modalidades esportivas, e prazer, para organizar um projeto de si, primeiramente, ser jogador de futebol, e, diante das circunstâncias da aventura de viver a vida, ser o professor de Educação Física, técnico de futebol, preparador físico

e, depois, o professor que pode abrir caminhos para ensinar. O que fica muito evidente em sua entrevista biográfica, seu projeto de vida, “viver, conhecer e ajudar”.

De forma natural, como foi surgindo o interesse em saber sobre as possíveis rupturas dessa trajetória de vida, perguntando-lhe: *Há um momento de ruptura significativa que levou você a repensar os direcionamentos profissionais que acontecem diante dessa trajetória de vida, de formação e tudo, pensar em repensar essa condição de se formar um professor de Educação Física?*

**Professor informante** - Não. Na realidade não teve, logo depois que eu parei de jogar, que eu tive que fazer duas cirurgias aí logo em seguida eu entrei na Universidade para fazer Educação Física e a coisa foi acontecendo na minha vida assim, e de repente já antes de me formar eu já estava dando aula nesse clube, e acabei me formando e continuando lá, e como preparador físico foi indo, só que, como eu tinha outro ganha pão, vamos dizer assim. Eu tinha uma oficina junto com meu pai, durante o dia eu trabalhava com ele ali e isso é uma parte que foi acontecendo no final da tarde, às quatro horas eu ia para o clube e eu ficava ali até as oito, nove, dez horas da noite dando aula né. Então me favorecia esse outro lado, então eu nunca tive essa situação, mesmo porque a ideia como eu disse no início não era dar aula em escola.

Esse trecho deixa evidente que as rupturas podem ser menos perceptivas por dois aspectos, entender pela própria palavra e pela experiência-sentido (Larrosa, 2002). Perceber a palavra ruptura, que está ligada aos acontecimentos que, ao mesmo tempo, estão ligados às discontinuidades do projeto de vida, é a oportunidade de refletir e colocar em curso outro projeto de si a partir dessa ruptura. Seria como uma interrupção completa do que pensávamos ser o projeto de vida, no caso dele, jogador de futebol ou profissional da área esportiva. E o outro aspecto está inteiramente ligado à percepção da experiência como sentido, condição rara de ser vivida, mesmo estando diante de diversos acontecimentos de rupturas. O sujeito, por estar em um mundo excessivamente sobrecarregado pelas informações, acaba não percebendo aquilo que nos passa, que nos toca e que nos acontece.

A versatilidade presente nesse trecho da entrevista coloca o Professor informante em um mundo em que há uma rotina bem complexa para cumprir seus compromissos profissionais. Esse excesso de horas trabalhadas, aqui, em uma

jornada dupla, é parte fundamental dessa análise, por desvelar as condições que são submetidos aqueles que resolveram se formar naquela época, e em muitos casos, ainda hoje, como já discutido aqui. Em outro momento, muitas vezes trabalhávamos em outros empregos, como compartilhou o Professor informante. A insegurança econômica nos colocava diante desse impasse: buscar formação em uma área desejada, mas precisando e trabalhando em outra área profissional, para poder arcar com os custos dessa trajetória acadêmica.

Reflexões como essas podem, por meio da escrita de si, abrir outros espaços de discussão, como por exemplo, o tempo de debates, os quais colocariam as experiências vividas na formação dos professores, sob as condições de procedimentos de formação e sob essas condições do Ateliê Biográfico de Projeto que podem trazer essas trajetórias de vida para o centro do processo de construção do saber. Esses saberes oriundos desse tipo de pesquisa biográfica em educação podem alcançar diferentes formas de investigação qualitativa, não generalizadas pelas métricas e outras condições que são atravessadas pelo desempenho e a concorrência, podendo abrir novos horizontes biográficos, deslocando os níveis de conhecimento e o aprofundamento acerca dessas condições.

Logo surgiram as questões que poderiam nos deixar diante das percepções sobre as condições formativas na graduação, e lhe perguntamos: *Na graduação você se lembra de disciplinas relacionadas ao trabalho com crianças para as áreas escolares da época?*

**Professor informante** - *Então, na realidade tudo era relacionado à parte escolar, mas não na fase escolar inicial, era como você falou, era esportivizado, né, por exemplo, você tinha a disciplina de Handebol, mas se pensava em um treinamento de Handebol, e esse treinamento de Handebol não era pensado numa brincadeira com as crianças aí, para iniciar, como a gente faz, brincadeiras, jogos pré-desportivos para que ela chegue até lá né, brinca com as bolas, tal e tudo. Mas era treinamento ali, bater bola, sequência, a mesma coisa do Vôlei, do Basquete, do Futebol, era mais ou menos assim, na Universidade foi direcionado dessa forma. Por exemplo, a Natação, na Universidade era uma coisa que a gente contestava, o cara tinha que saber nadar, entendeu? E voc e tinha que ir l a e nadar, então era uma coisa absurda!*

O espaço-tempo aberto para as experiências e suas socializações durante as etapas da educação básica daquela época era bem diferente. A educação física era percebida quase que puramente pelas questões esportivizadas, o que acabava sendo uma exclusão para aqueles estudantes que não conseguiam ter desempenho satisfatório para as percepções dos professores que reproduziam essa forma de conceber essa disciplina na escola.

Nessas condições, a tendência era os estudantes menos habilidosos não se apropriarem desse conteúdo, se afastarem das aulas, pois não viam sentido nelas, diante da competição com aqueles que se destacam. Esse fato não se restringe apenas aos estudantes, mas também à parte dos docentes desse componente curricular, quando rememoram a formação recebida, caracterizada por relações muito estreitas ao esporte e ao desempenho físico. Infelizmente, ainda hoje isso acontece em algumas Universidades responsáveis pela graduação desses professores de educação física em nosso país.

Fazendo uso do exemplo apresentado pelo Professor informante, mais especificamente, sobre a natação e as condições rememoradas em sua época de graduação, estamos novamente diante das questões do eu. Esse eu a que nos referimos “[...] é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos)” (Charlot, 2000, p. 69). Em parte desse extrato, o Professor informante, pode nos deixar diante da cultura de atividade. Aprender sobre natação não necessariamente significa aprender a própria atividade de nadar. Há em nossa compreensão um afastamento causado por meio do enunciado.

O corpo passa a ser percebido como saber-objeto, relacionando-se à estética identificada como ideal, e o modo como essa estética pode ser alcançada, nesse caso aprender nadar, uma vez que melhorar o (auto)rendimento dessa modalidade esportiva está condicionado ao treinamento repetido. E isso pode estar distante da reflexão, da experiência que nos toca, que nos acontece e nos passa. Essa produção de sentido parte do processo de subjetividade que pode levar ao saber, também pode estar em lugar ou tempo passado, e, portanto, “[...] o saber pode ser enunciado sem evocação do processo de aprendizagem” (Charlot, 2000, p. 69). Não há relação com o saber e, sim, uma reprodução dessa atividade que pode oferecer possibilidades de fala sobre a natação, o discurso não é posse do saber.

Esse espaço-tempo característico dos procedimentos de formação sob as condições do ABP, a aproximação entre saberes formais e subjetivos foi tema para a seguinte pergunta: *E você quando foi aluno, tinha esse espaço para direcionar para o seu professor esses saberes, consegue se lembrar de alguma coisa nesse sentido?*

**Professor informante** - *Na realidade não. Eu acho que a gente era um pouco acanhado naquela época, mais do que essas crianças de hoje. Eu vejo assim... Não que o professor não dê essa abertura e não que tivesse também a abertura porque não dá, é realmente muito tempo atrás. Eu lembro que existia um bate papo, uma brincadeira, um bate papo ali, mas não sei se eram todas as aulas, eu não me lembro disso, mesmo não! Se tinha esse espaço para isso, eu acredito que não tinha muita discussão era mais executar o que tinha que ser executado.*

As relações que são percebidas para a mudança de função no campo educacional podem se tratar de parte de um plano B (o atleta e não à docência). Desejo, sentido e esforço intelectual podem ser mobilizados para aprender, já que o plano A pode não ter dado certo. As entrevistas biográficas vão nos colocando diante do saber da experiência. Esse modo de ser que vai constituindo o sujeito ator/autor vai colocando essa trajetória de vida como relações com o saber, a subjetividade e outras interpretações sobre essa história de vida, também pelo que diz saber o sujeito que propõe essa investigação, o pesquisador. Isso é reconhecer a capacidade de mudança por meio do lembrar essas experiências vividas. Uma reconstrução (auto)biográfica onde:

Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e através da formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o trabalho o que realizamos mediante a operação da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em transformar, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de história a nossa existência e nossa experiência (Delory-Momberger, 2011, p. 341).

E é nessa linguagem narrativa, por meio dos procedimentos sob as condições do ABP, que encontramos espaço-tempo de reconstrução, de mudança, para dar lugar de fala a quem precisa, de fato, fazê-la. Contar sobre suas experiências nessa trajetória, conhecimentos singulares que precisam ter espaço, quando tratarmos de formação. E até para reflexões sobre condições pedagógicas atuais, que, nesse sentido, poderiam colocar os saberes desse professor em evidência “*eu acredito que não tinha muita discussão era mais executar o que tinha que ser executado*”,

questionando por exemplo, as condições de formação oferecidas pelas grades dessas instituições que insistem em graduar profissionais da área de linguagens (Brasil, 2018), distante das concepções globais para a formação.

Como eu já conhecia o Professor, quis saber sobre a mobilização que o colocou diante de um outro projeto de si e de vida profissional, perguntando-lhe: *O que te fez pensar em se afastar da docência e participar de um processo seletivo para a coordenação pedagógica?*

**Professor informante** - *Na realidade foi um convite essa situação, né! Foi um convite que teve. Não foi algo planejado por mim. Na realidade, eu entrei na Prefeitura, um ano e meio, só que, essa vivência que eu tive em clube, foi muito boa para mim. Porque eu tinha que mostrar resultado, em clube não é assim como na escola, não que você não tenha que mostrar resultado na escola, mas é diferente a cobrança, se você não mostrar resultado você está fora, entendeu? Então você não fica cinco anos em clube como técnico se você não mostrar resultado [...]. Nós fizemos um bom trabalho lá, na realidade é isso, eu vim com essa bagagem de clube, quando eu cheguei na escola e eu vi que a cobrança praticamente não existia [...]. Eu comecei ver e querer trazer para a escola esse lado que eu trabalhava nos clubes, tanto que eu montei umas cartilhas, uma apostila de cada ano, pesando os alunos, medindo, olhando e vendo como estava, fazendo a avaliação antropométrica deles, vendo o desenvolvimento motor deles, até para ter um acompanhamento dele ao longo do ano que a gente tinha.*

A trajetória em outra função profissional dentro do campo educacional, o retorno às funções escolares depois de certo tempo denota a vida aberta como espaço de formação, “O pensar sua vida é acompanhado por um ‘sistema de significações’ (*meaning structure*) que incide sobre decisões e as escolhas” (Dominicé, 2006, p. 355, grifo do autor). A experiência na atuação dentro da área esportiva pode ter produzido o saber,

[...] o reconhecimento das aquisições da experiência, não incide tanto sobre o fato da produção do saber na experiência, mas na compreensão das condições de produção desse saber e dos processos que permitem sua conscientização e sua formalização para fins de validação social (Delory-Momberger, 2014, p. 86).

Podemos compreender na experiência compartilhada pelo Professor informante uma aproximação com a citação de Delory-Momberger (2014), pois possibilita abrir um espaço para os procedimentos sob as condições do ABP, espaço

de formação continuada. Condição que poderia estar disponível para os gestores escolares, espaço-tempo de reflexão sobre o pensar/agir diante da história de vida e, pensando em investigações no campo da pesquisa biográfica em educação, como mobilização que pode ir na contramão das condições estritamente acadêmicas.

Nessas condições, vemos aproximações do percurso de formação desses professores e o reconhecimento das competências trazidas pelas experiências em condições formativas propostas aos estudantes, citados por Delory-Momberger, desejável conforme as normas curriculares (São Paulo, 2019) e, caso faça sentido para esses aprendentes “[...] ensiná-los a reconhecer melhor suas competências e a construir, com elas, percursos de formação personalizados, apropriados ao desenvolvimento de aptidões, ao mesmo tempo profissionais e pessoais” (Delory-Momberger, 2014, p. 84).

Seria fundamental o trabalho de socialização em grupo, que, no caso do ABP, aconteceria em algumas de suas etapas. Isso poderia desvelar como nos tornamos professores e como poderíamos colocar em uso a capacidade de reconhecer essas aquisições das experiências e seu processo de produção de sentido para outros envolvidos nesse tipo de dispositivo de formação, para que, em grupo, possamos perceber as potências de saber e formalizá-las “para fins de validação social” (Delory-Momberger, 2014, p. 84).

Ainda diante desse acontecimento de transformação, e como ele se deu no processo de aprendizagem do professor que agora era coordenador, perguntamos: *Como se deu essa trajetória, agora falando do tempo, você já sendo um coordenador?*

**Professor informante** - *Ah, foi louco. Foi louco porque não se tinha muita coisa do ciclo I como se tem hoje, naquela época o Estado por exemplo, não se tinha nada no Estado, de cartilhas, tinha um negocinho básico lá que não te direcionava para o que você tinha que fazer no ciclo I. A partir da quinta série, depois do sexto ano aí tinha, no Estado sempre teve, mas do primeiro a quarta série que era na época não se tinha. E a gente começou tentar a montar isso daí. Eu como coordenador não é possível que não a gente... Tinha época um número de vinte poucas escolas aqui no município e a gente tinha uns quinze, dezesseis professores e a ideia foi tentar traçar um trabalho que a gente não, não que cada um fazia o que queria. O professor ‘X’ lá faz daquele jeito, aí a gente começou, eu comecei mostrar para eles que a gente tinha que planejar, que tinha que ter sequência aquele trabalho. [...]. E como que a gente ia garantir essa continuidade*



*nesse trabalho, era fazer com que os professores trabalhassem os mesmos temas os mesmos conteúdos dentro daquele ano, daquele devido ano né, naquele mês, naquele bimestre, [...]. E aí eu como coordenador que tinha de fazer essa cobrança, então não era simplesmente eu executava e cobrar sendo que eles não sabem, não vou dizer que não sabiam fazer, não tinha uma prática do fazer ali né, desses primeiros anos.*

Considerando as condições do ABP, principalmente as relacionadas ao relato de vida<sup>40</sup> (Pineau, 2006) e sua socialização, queremos destacar a riqueza desses acontecimentos diante do processo de formação. Como seria importante aprender nesse lugar reflexivo que a narrativa nos coloca, uma interação socializada pelo grupo que permite compreender o mundo do outro e pode colocar o outro a refletir sob o olhar de quem escutou e interpretou seu vivido. A história de vida pode nos colocar em caminhos hermenêuticos, pela interpretação dos textos, do que foi narrado ou escrito e pela produção de sentido em um movimento de (re)interpretação socializado.

O que aparece na realização desses procedimentos de exploração personalizada e na verbalização da experiência é o poder transformador que exercem: para além do balanço das competências, no sentido um pouco restrito do termo, que permitem estabelecer, esses procedimentos agem na percepção dos beneficiários sobre seu percurso profissional e pessoal e, no melhor dos casos, lhes permitem elaborar um trabalho de reorganização e de reconfiguração de sua “história” [...] (Delory-Momberger, 2014, p. 89, grifo do autor).

Assim, a narrativa foi percebida por nós como uma atividade linguística, capaz de transformar as experiências de vida em processo de confecção do conhecimento, que, *grosso modo*, não podem ser transmitidas, porém, sob os aspectos da narrativa e suas possibilidades reflexivas durante o processo de elaboração escrita ou oral, poderiam transmitir os saberes, considerando o sentido e o valor dessa experiência, o lugar de pré-representação, o objeto que encontra meu desejo e pode abrir espaço-tempo para novo fato biográfico. A narrativa e seu nível de compreensão se transformam em material biográfico, meio e fim para esse material que pode ser formalizado. Saberes tornam-se possíveis de transferência e são reconhecidos por outras pessoas, segundo Delory-Momberger (2014, p. 89).

---

<sup>40</sup> Segundo Pineau (2006, p. 340), “O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita”.

Essa profundidade alcançada pela narrativa, resultado do nível de compreensão e transformação, pode ter relações com o *topoi* e com a gestão biográfica desse lugar comum, nas pesquisas biográficas em educação, por meio da socialização desses saberes comuns que foram validados e, quando esse tipo de procedimentos formativos é oferecido para gestores de um mesmo campo de atuação profissional, pelo reconhecimento social e suas funções, mas serão necessárias novas pesquisas para aprofundar essa questão.

A próxima pergunta foi: *Agora, vamos trazer para essa conversa pontos altos e abismos da sua experiência nessa trajetória formativa, levando em consideração docência e também Coordenação Pedagógica. Você pode falar um pouco sobre isso?*

**Professor informante** - *Bom, ponto alto é difícil até a gente falar alguma coisa assim, né, porque a gente tá sempre em um constante aprendizado então você tá aprendendo tá indo... Eu acho assim, eu tive uma época como coordenador aí do grupo onde eu vejo que nós crescemos muito como grupo, crescemos em todos os sentidos, não só na parte pedagógica, mas assim em termos de grupo, em um ajudar o outro, eu acho que esse foi um ponto que eu queria que acontecesse e aconteceu. Se eu quero cobrar do professor, tem que dar material bom para ele trabalhar, eu tenho que dar condição para ele trabalhar, a quadra tem que estar boa, o material ele tem que ter em quantidade [...].*

**Professor informante** - *Agora um abismo, aí eu não sei, sinceramente eu falar para você, para mim um abismo foi quando eu retornei para a sala de aula, mais assim por uma situação meio particular da própria situação, da própria coordenação que eu tive que mudar um pouco meu comportamento como a prática pessoal do próprio coordenador. Então, eu acho que o abismo para mim, pedagógico, foi nessa linha, não que mudou a minha ação, mas mudou minha ação junto ao grupo, porque eu tive que recuar um pouco nas discussões, como colocar meu ponto de vista, muitas vezes eu tive que recuar para não ter atrito ali no grupo, o abismo deve ter sido isso, eu acredito e não sei se recordo de outro aí.*

Foi possível perceber pontos altos e abismos nessa trajetória formativa, o quanto isso pode ser percebido no modo de ser do sujeito que foi se constituindo professor de Educação Física. Aqui vale retomar Dominicé (2006, p. 350): “A formação pode intervir como retomada do curso da vida. Ela necessita então de contribuições,

de suportes, até mesmo de espécie de *próteses*". A vida é um espaço de formação, contudo nem sempre se torna possível perceber os pontos altos ou abismos nessa trajetória de vida. Muitas vezes é necessário um suporte mais experiente vindo do outro, e outras situações precisam ser levadas em conta. Para Charlot (2000, p. 67): "Aprender é exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender".

No entanto, perceber pontos altos ou abismos, por meio das histórias de vida, pode levar certo tempo, pode estar sobre reflexões repetidas, em um processo de (auto)formação pouco presente nas condições de formação e seus processos avaliativos atualmente. Durante a entrevista, pudemos perceber o pouco tempo que nos é dado para refletir sobre esses acontecimentos e como isso causa uma dificuldade no momento de relatar tais acontecimentos, o que parece corroborar com Dominicé (2006, p. 354), quando ele afirma que "Toda ruptura exige um trabalho de si e, em época de crise, um trabalho de reconfiguração biográfica se tornou imperativo".

Em se tratando de ABP, esse é seu objetivo. A história de vida é espaço aberto para o projeto de si, pois, ao considerar a dinâmica intencional presente nesse dispositivo de formação, essa poderia ser percebida pela reflexão sobre a história de vida e a trajetória de reconstrução que o sujeito coloca em curso, ao narrar esses acontecimentos. Os pontos altos, abismos e rupturas "[...] destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si" (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

Até que chegamos na pergunta final, o projeto de vida: *Pensando em projeto de vida, o que você pensa profissionalmente, formação, um direcionamento para um projeto de vida?*

**Professor informante** - *Então, é muito esquisito isso... Porque na realidade se você fizer essa pergunta para um cara que está iniciando o processo ele vai te posicionar, eu quero me especializar, quero fazer um mestrado, um doutorado, quero seguir uma linha acadêmica, eu já tive quatro oportunidades, fui convidado para fazer mestrado ali na Unicamp, [...]. Fiz algumas pós-graduações, que me satisfez até ali, até certo ponto, algumas situações. Toda vez que eu quero me atualizar, eu vou atrás tal tudo, mas agora, pretensões acadêmicas assim eu não*

*sei se tenho não. Eu acho que o que move a gente são os desafios, a gente ir atrás instigar o profissional e tem isso né, ele quer mostrar, ele quer ver se dá certo a experiência e tal tudo. Eu trabalho porque preciso ganhar dinheiro, se eu não tivesse que ganhar dinheiro, sinto muito... Eu não iria, mas você não falou que você adora as crianças? Adoro, o trabalho, mas se eu pudesse ficar na praia, entendeu... Eu ia aprender surfar que eu não sei surfar direito, eu tomo uns tombos se entendeu como que é, eu trabalho porque eu preciso ganhar dinheiro, certo? Eu penso assim, eu sempre levei minha vida, que eu tenho que viver, porque eu não posso esperar eu aposentar para eu começar viver. Então, é viajar, eu adoro viajar, conhecer lugares, conhecer pessoas, então eu acho que meu projeto de vida não é de agora e sempre foi nessa linha de pensamento. E como projeto de vida para o restante de vida que eu ainda tenho, não digo nem restante, eu tenho muito, mas assim é esse projeto de vida que tenho. Viver, conhecer, ajudar.*

Aqui se faz importante trazer as considerações de Paulo Freire (2019, p. 55, grifo do autor): “[...] não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhece-la para transformá-la”. É assim que a palavra projeto foi compreendida e inserida nessas discussões, ou seja, projeto de vida e concepções globais para a formação.

Nesse excerto foi percebido que “A energia e o prazer de viver sobressaem também da participação em atividades, até banais, que abrem a história de vida pessoal a trocas biográficas” (Dominicé, 2006, p. 355). Compreendemos como uma abertura para a percepção da temporalidade, o tempo futuro como espaço para novas realizações, estando disponível para aprender projetando um sujeito por vir, que vai se constituindo até alcançar algumas condições. O projeto de si do professor de educação física parece estar diante da gestão de tempo, “O comércio da formação tem uma forte tendência a reduzir as escolhas da vida adulta a simples codificações instrumentais” (*Idem, ibidem*).

Acontecimentos da vida, prazerosos, podem ser o móbil para o projeto de vida. Rupturas nesse processo de aprendizagem podem continuar produzindo sentido, podem estar colocando o esforço intelectual, o desejo e o próprio prazer como percepção do fato biográfico. Uma pré-escrituração que podem estar sendo relação com o saber desses novos horizontes biográficos.

Portanto, o projeto de vida do professor pode estar revelando marcas, experiências que podem ter contribuído para os direcionamentos, as escolhas que

perpassaram pela produção de sentido e alimentam o desejo por meio de saberes subjetivos, têm a ver com estar e o modo de ser professor de educação física; A maneira de atuação profissional parece estar ligada à forma como vivemos a experiência da vida e como podemos ensinar outros aprendentes, sendo essa relação com o saber viver.

Essas análises sobre a entrevista biográfica realizado com o Professor informante nos ajudaram explicar nossa ideia de trazer o conceito de *parresía* para esse trabalho. Foi para colocá-lo em condições de ser discutido a ponto de poder ou não o perceber como um discurso endereçado, vinculado ao outro, uma contramão das condições de aprendizagem por meio da retórica. Condições que dentro do campo educacional podem nos remeter à resistência, ao desprendimento. Uma maneira de desvincular-se do discurso do retor, que, nesse caso, pode ser o professor da informação, isto é, aquele que se direciona ao outro sem vínculos com as sequências pedagógicas horizontais<sup>41</sup>.

A partir desse conceito que já não existe mais, a *parresía*, pudemos pensar na produção da subjetividade. Condições de quem pode alcançar essa relação de desprendimento diante do discurso sem vínculo, sem sentido, aquele que está institucionalizado e não leva em consideração os saberes dos aprendentes, aqui, todos os gestores desse campo educacional. Há de se encontrar uma forma de considerar condições formativas que abarquem o sujeito como relação com o saber, que este sujeito possa ser potência para refletir sobre os dizeres verdadeiros e falsos, que, e como a *parresía*, possa potencializar as relações entre o *êthos* e a *tékhne*<sup>42</sup>.

Caso ainda haja dúvidas do que se trata, é nessa relação da experiência-sentido. A arte de estar disponível para inventar e fazer, de tomar posse do saber e do poder. Utilizar o espaço de formação para acessar o tempo como fato biográfico e condições de possibilidades, não puramente impregnadas de saberes formais, caso esses não façam sentido para quem está em processo de pré-biografização, oral ou escrita. A narrativa como o modo de ser que pode ir constituindo o sujeito do saber.

---

<sup>41</sup> Por sequência pedagógica horizontal, compreendemos a relação de aprendizagem-aprendizagem, aquela que deixa mais próximos saberes formais e saberes subjetivos, uma relação que leva em conta a experiência entre duas partes aprendentes.

<sup>42</sup> Por *Tékhne*, compreendemos duplo sentido, algo entre o modo de fazer e de inventar, a própria arte como atividade da experiência-sentido para o sujeito.

O ABP foi percebido como o procedimento formativo que pode disponibilizar essa possibilidade, deixando a narrativa de si como espaço de formação e, até que o aprendente possa visualizar condições exequíveis para seu projeto de si e avançar por meio dessa escolha. Ele é a relação com o saber, podendo encontrar espaço e tempo de reflexão sobre saberes subjetivos que vão constituindo esse modo de ser que nos permite conhecê-lo.

## 6 CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS)

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de professor de educação física para identificar os saberes no uso dos procedimentos do Ateliê Biográfico de Projeto no processo global da formação, valendo-se de dispositivos educacionais que possam adequar a proposta já concebida para adultos, em procedimentos de formação também para estudantes do 5.º ano que são da rede pública na etapa do ensino fundamental, anos iniciais, nas aulas do Componente Curricular Educação Física.

Dessa forma, o problema de pesquisa se concentrou em: “Quais percepções os professores do Componente Curricular Educação Física têm acerca da relação dos alunos com o saber no processo de formação do ABP e os saberes dos estudantes?”

Pesquisar a vida e a aprendizagem escolar nos colocou diante da questão dos sentidos de uma trajetória de formação que não entram em diálogo com os saberes subjetivos dos estudantes, passando por caminhos e projetos de vida individuais de docentes e estudantes, nas concepções globais para a formação. Essa questão de pesquisa foi e ainda é pulsante, está sobre o processo de produção da subjetividade, “[...] as histórias que contamos de nossa vida *se escrevem* sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos” (Delory-Momberger, 2014, p. 36) são nossas percepções nessa relação aprendizagem e formação.

A hipótese de pesquisa foi que o processo formativo conduzido sob as condições do Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006, 2014) poderia complementar ou até superar as orientações estabelecidas nos currículos e nos planejamentos formais, aproximando os estudantes da rede pública de ensino e seus saberes, produzidos a partir de suas vivências, experiências apropriadas, quando o indivíduo narra a própria vida, construindo sua história.

A princípio, quando refletimos sobre grande parte das orientações formativas oferecidas atualmente e os procedimentos sob as condições dos ABP (Delory-Momberger, 2006, 2014), essa hipótese de pesquisa nos deixou frente a frente com a percepção de desequilíbrio. Assim, ao analisarmos as orientações formativas do Componente Curricular Educação Física, apresentadas nas normas curriculares: BNCC (Brasil, 2018) e CP (São Paulo, 2019), diante da relação com o saber (Charlot, 2000) e as relações de poder (Foucault, 2014a), consideramos nossa questão.

A teoria da relação com o saber (Charlot, 2000) foi fundamental para compreender a ideia de experiência formativa, que, segundo Larrosa (2000, p.53): “[...] implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo [...]”. O que para nós está no cerne do conceito de experiência (*Erfahrung*) e, por esse motivo, o ponto de transformação interior. A viagem da não posse a posse, do saber ao conhecimento, caso essa informação produza sentido. Não por relações puramente externas ao sujeito que aprende, mas na permissão do sujeito-aprendente estando disponível a essa relação de aprendizagem, quando os saberes são transmitidos e fazem sentido para ele.

Nessas condições:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (Larrosa, 2000, p. 53).

Em se tratando de relação com o saber, é fundamental compreender as relações entre informação, saber e conhecimento. Essa apropriação pode ser determinante para conhecer a maneira como vai sendo constituído o sujeito professor da informação e o sujeito professor do saber. E a teoria de Charlot (2000) nos ajuda, pontuando que a fórmula do aprender pode ser a condição para a diminuição desse desequilíbrio de saberes previamente identificado por nós. Não que esse desequilíbrio não exista, longe disso. Foucault (2014a) já nos fez perceber isso potencialmente. Mas, esforço intelectual, sentido e prazer podem, para além da fórmula do aprender, nos ensinar que, em constatare formação, estamos em melhores condições de mobilização para aprender, de fazer de nós o recurso de si-mesmo, a alteridade, “[...] um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (Charlot, 2000, p. 57).

Parte do processo de formação pode estar na busca da identidade ética. A distância que pode separar o eu, atributos próprios que o diferem dos outros, e do ser social, o mesmo que o outro em termos de função/cargo social, conforme propõe Ricoeur (2014), quando aborda a questão da identidade narrativa, uma relação entre ipseidade e mesmidade e essas busca da identidade ética. Assim essa trajetória de formação por meio da identidade narrativa seria “a execução e o resultado do trabalho de reflexividade e de subjetivação que ela imprime no sujeito no qual atua” (Delory-Momberger, 2014, p. 139).



A educação também foi percebida como forma de busca por um traje social desejado, e o que é deixado para trás, caso não seja possível viver esse percurso diante do par experiência-sentido, de não ter espaço e tempo para experimentar a vida, para cuidar de si e do outro, para a (auto)formação. É correr o risco de ter o fato biográfico impregnado por essas normas institucionalizadas e reproduzi-las como um dizer verdadeiro. Quando partimos antecipadamente do que já sabemos, e vamos para onde queremos chegar, pode nos faltar espaço-tempo para perceber as experiências como sentido. Por conta disso, quase sempre, preenchemos uma parcela dessa trajetória com puras informações.

Desse modo, a outra parte pode ficar por conta da simples reprodução de figuras do aprender (Charlot, 2000). Isso ainda não é conhecimento e, só o será, se fizer sentido para quem está nessa busca, a partir da qual se produz o saber que será internalizado subjetivamente. O que poderia estar faltando, então? Seria a busca por esse traje social ou a experiência-sentido durante esse percurso de formação? E como perceber, vivendo a ausência do vazio que pode estar sendo preenchido por condição puramente formal?

Esse nos pareceu ser o ponto de imbricação entre a norma curricular e a teoria, em que há uma responsabilização sobre a formação do sujeito aprendente na educação em todas suas dimensões. Nas normas estudadas neste trabalho, isso ficou visível para nós. Esse contexto histórico e social atravessa épocas e vai se modernizando, mais precisamente, nos discursos, nos conceitos, nos termos e suas relações de poder que podem controlar de forma cada vez mais sutil o modo que vai constituindo o sujeito e sua identidade narrativa.

Valendo ressaltar o que compartilhou Bakhtin (2016, p. 54) em *Os gêneros do discurso*, “Em cada época, e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em roupagens verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc.”. Sem melhores explicações, a roupagem trazida por Bakhtin pôde ajudar a entender o sentido do termo traje social, utilizado por nós. O corpo e o mundo são tratados muitas vezes como variáveis<sup>43</sup>. Aqui nesta pesquisa,

---

<sup>43</sup> A palavra “variáveis” nesse trecho do texto associa-se a relação social com o saber. Empregado nesse sentido, “Trata-se de uma correspondência, de tipo probabilista e, não, determinista e que funciona em ambas direções: a identidade social induz a preferências quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade” (Charlot, 2000, p. 74).

podemos notar isso nas relações imaginativas presentes em parte dos recortes das normas curriculares e em trechos nas narrativas da entrevista biográfica efetivada.

Segundo Ricoeur (2014), essas manipulações cerebrais podem afetar a identidade pessoal e violar o direito dessa pessoa à integridade física. Ratificando Foucault (2014, p. 214) para quem, “esse controle e essa transformação do comportamento são acompanhados – ao mesmo tempo condição e consequência – da formação de um saber”. As percepções sobre o conceito de poder trazidas por Foucault (2014a) e outras (2004, 2011, 2021), foram imprescindíveis. Pensar sobre essas relações foi fundamental para perceber o poder como algo sem um detentor, como um dispositivo que não é puramente punitivo. E esse é um ponto que precisa ser ponderado, quando tratamos dos processos e das condições formativas.

Compreender o poder diante dessas relações puramente punitivas (negativas) nos deixaria em condições limitadas para analisar o material recolhido, de acordo com os objetivos e a metodologia da pesquisa. Quando ampliamos essa forma de percepção sobre as relações de poder, podemos enxergar um sujeito que pode escolher submeter-se ou resistir. Em ambos os casos, submissão e resistência, seriam condições para a sequência de um projeto de vida para o sujeito. Então, o sujeito pode optar por agir de acordo com aquilo que produz sentido, estando sob a primazia da subjetividade e da objetivação. A consequência da escolha por um ou por outra seria interromper ou colaborar para a perpetuação de certos procedimentos e condições formativas em diferentes instituições de nossa sociedade.

Percebemos, estudando Foucault (2004), que o conceito de cuidado de si e do outro pode nos permitir melhores escolhas diante dessas relações de poder. Que as formas de punição são estratégias cada vez mais sutis para disciplinar, vigiar e controlar os sujeitos, enfim a docilização dos corpos, como pontua o autor. Se em cada época, essas relações de poder vão se modernizando, isso denota a proporção de alcance que as principais instituições de formação possuem. Chamadas de instituições de sequestro por Foucault (2014a), as prisões, as igrejas, os hospitais psiquiátricos, as famílias e, inclusive, as escolas, podem contribuir muito para produzir dispositivos (de aparelhos aos discursos, do dito ao não dito) que podem ir perpetuando relações de poder arbitrárias.

Entretanto, como já afirmado por Foucault (2004), não é possível constituir qualquer sujeito em qualquer época. Se assim fosse, teríamos que aceitar a ideia de sujeito dado, produzido puramente nas relações de poder. O autor não compartilhava

da ideia de aceitar estudar o sujeito nessas condições predeterminadas, o sujeito dado/produzido. O que nos fez pensar que isso estaria imbricado com a ideia de escolha, com aquilo que escrevemos anteriormente sobre nossas percepções da relação entre condição, consequência e escolhas. A saída estreita para quem não consegue enxergar possibilidades de fuga de acordo com os contornos que Foucault dá ao tratar do poder.

Portanto, ao trazer à tona esses recortes, observamos que as normas curriculares podem aparelhar essa condição e, conseqüentemente, controlar parte da formação. Sua organização nos pareceu algo orquestrado para controlar e não para possibilitar discussões necessárias, mas, parte disso, também se insere nas questões que envolvem a identidade do sujeito ético<sup>44</sup>, o que pôde ser compreendido, ao interpretar o percurso nessa busca pelo traje social. E, se nessas normas, conceitos como: competência, habilidade, educação integral e desenvolvimento pleno, ganham espaços cada vez mais esquadrihados, isso nos pareceu ser para garantir o controle e não o direito à aprendizagem.

Para contribuir com essa reflexão, compartilhamos uma situação ocorrida comigo em 2019 e com diversos pares, quando fomos convidados a participar das “discussões” em torno do Currículo Paulista, mais precisamente, sobre o Componente Curricular Educação Física. Um lugar de fala que precisa ser preenchido por quem está dia a dia dentro das escolas desse país, pensamos nós. Entretanto, ao chegarmos ao local marcado para essa participação, fomos surpreendidos. Encontramos nas salas vários materiais, que continham exercícios sobre o que já estava pré-estruturado, a norma curricular, os quais deveríamos realizar. Era exatamente um aparelho da formação de um saber, que apreenderia nossos saberes, contribuições e, provavelmente, nos colocaria como “estatística positiva” por meio do discurso retórico. Ora, “A mecânica positiva funcionará totalmente na linguagem de todos os dias, e esta a fortalecerá sem cessar com novas narrativas” (Foucault, 2014a, p. 111).

---

<sup>44</sup> Sujeito ético é aquele que, em detrimento, da roupagem social que lhe foi atribuída, pode deixar de pensar/agir em equilíbrio de saberes (formais e subjetivos), ao propor condições formativas. O sujeito professor que se submete aos procedimentos puramente formais, buscando alcançar o reconhecimento social e a segurança do fiel cumprimento de normas sem vínculo com os saberes de seus estudantes.

Assim, “O discurso se tornará o veículo da lei: princípio constante da recodificação universal” (Foucault, 2014a, p. 111). Esse acontecimento nos mostrou claramente o que consideramos importante, o cuidado ao participar do “[...] teatro<sup>45</sup> sério, com suas cenas múltiplas e persuasivas” (*Idem, ibidem*), que o espaço e o tempo oferecidos para construir essas normas podem nos inserir nas divisões do saber-poder e nas respostas esperadas por um processo predeterminado. Esperamos ter deixado evidente que o tempo sob forma de representação, “efeitos de poder e produção de *verdade*” (Foucault, 2021, p. 354), pode para nossa formação, nos deixar imbricado com a forma de produzir a informação sobre esse saber, lugar que, quase sempre ocupado pelas condições formais, aprendizagem e com a capacidade de imputação que essas normas podem ter para responsabilizar o sujeito sobre sua própria formação e essa normalização, ser uma ilusão, que seria a de pertencer a um lugar fabricado por nós mesmos. É preciso estar para além “[...] desses mecanismos de que fazem aparecer dois lados [...]” (*Idem*, p. 357).

Identificamos que é a alteridade que precisa fazer parte dessa dialética entre saberes subjetivos, cuidado de si e as formas de análise sobre os saberes formais. Apenas responsabilizar o sujeito por sua própria formação pode significar retirar a responsabilidade do formador e colocá-la sobre os ombros do sujeito. Falta alteridade para equilibrar essa dialética entre saberes subjetivos, cuidado de si. Condição para o próprio processo de subjetivação. A condição e a consequência se encaixam novamente. Por enquanto, o direito à aprendizagem se sustenta nas normas curriculares e, inclusive, na imputação que esses conceitos podem impactar sobre o sujeito professor da informação.

O desfecho da experiência que tivemos, narrada anteriormente, foi que decidimos não tomar parte daquele “teatro”, para não sermos tomados como parte de uma estatística positiva, de algo que não entendíamos estar sob condições de escolhas. Isso foi percebido pela alteridade, outro ponto importante para essas considerações. Sentimos que não havia ali a valorização dos saberes de quem está no chão das escolas públicas diariamente. Aprendemos, por meio das articulações teóricas da pesquisa, que podemos ser resistência às condições que consideramos

---

<sup>45</sup> Esse fato nos auxilia a compreender melhor o teatro de Rancière (2012), tratado na fundamentação teórica da pesquisa.

arbitrárias e, ao mesmo tempo, aceitar a submissão para alcançar outras condições, incluindo novas relações com o saber e com a formação. Que isso está sob a primazia da subjetividade e que esta também precisa estar sob a percepção do olhar outro, propondo condições que levem em consideração os saberes dos estudantes no processo formativo.

Nossas reflexões acerca da relação com o saber, do ABP, sobre o si-mesmo em uma perspectiva de resistir o poder dominante e formal, nos levaram a concluir que o sujeito só existe por meio das relações. É a própria relação com o saber. É aquele que precisa do cuidado de si, para que a estética social contida nos textos e nos discursos, muitas vezes proferidos pelo sujeito da informação, o rétor, não possa, por meio das normas, garantir a reprodução de arbitrários culturais dominantes, pois isso seria, efetivamente, imputá-los sobre a identidade narrativa. Caso contrário, o fato biográfico pode estar sendo um caminho predeterminado por essas condições. Pode não estar em espaço-tempo para perceber a experiência-sentido, sendo controlado, incessantemente pela busca da identidade ética.

Consideramos que as normas curriculares abrem espaços controlados para que os gestores educacionais possam investir na formação em diferentes condições das puramente formais. Essas condições parecem atender a uma espécie de generalização, como se fosse possível de uma hora para outra mudar a história das condições formativas, seguidas pela maioria das instituições escolares do nosso país. Assim, o saber não pode ser resumido aos textos e aos discursos racionais das normas curriculares, “[...], mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também *história*” (Charlot, 2000, p. 74, grifo do autor).

Percebemos, nas normas, as orientações e as condições limitadas para alcançar esse tipo de formação sob as condições e os procedimentos relacionados à história de vida. Se por um lado as normas levam em consideração o desenvolvimento pleno para a formação, esse conceito, bem como o conceito de educação integral, parece estar distante daquele de concepção global da formação, citado por Pineau e Marie Michèle (1983, p. 117 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 361). Seria sumamente relevante que as redes de ensino em questão deem acesso à participação desses gestores educacionais a procedimentos sob as condições dos ABP, que mais unidades escolares adiram ao Projeto Escola-Outra, um exemplo de formação continuada que pode fazer sentido para essas novas relações com o saber e a formação.

Essa experiência sob as condições do ABP, vivida no dia a dia da escola-outra, nos ensinou que as etapas de um ABP podem deixar disponíveis diferentes condições de participação; que o processo pode ser uma forma avaliativa que deixa de lado as notas e métricas relacionadas puramente com o desempenho e a concorrência; que o material biográfico e as possibilidades de interpretação podem ter um valor atribuído, tendo em vista fortalecer a pesquisa biográfica em educação. Contribuições essenciais para conhecer os aprendentes nesse procedimento experienciado por nós.

Julgamos esse material fonte riquíssima de aquisição de saberes tanto para os estudantes, quanto para a (auto)formação de professores. Mais que analisar um dispositivo de formação, os procedimentos sob as condições do ABP foram experiência-sentido na investigação do processo formativo para estudantes dos 5.º anos da etapa do ensino fundamental de nove anos. Aqui, vale relembrar a importância da noção de ser como ato e potência, do que Ricoeur (2014) diz sobre os elos dialéticos entre o si-mesmo e alteridade e de como essa dialética pode ter trazido sentido para nós, provavelmente, mais fundamental que a articulação entre reflexão e análise.

O saber não pode ser resumido aos textos e aos discursos racionais das normas curriculares. Afinal, “Cada vez que um ser humano organiza ou reorganiza sua relação consigo mesmo, com seus semelhantes, com as coisas, com os signos, com o cosmo, ele se envolve em uma atividade de conhecimento, de aprendizagem” (Lévy, 2015, p. 118). Muito embora a entrevista biográfica da pesquisa tenha sido realizada com um único docente do Componente Curricular Educação Física, suas análises nunca foram relacionadas puramente aos saberes desse Professor informante. Em se tratando de narrativas e histórias de vidas, o si mesmo foi percebido como outro, o modo reflexivo do narrador ao narrar essa história, e, conseqüentemente, a (auto)formação.

O outro também esteve contido na figura do Professor informante. Ele nos ofereceu sua visão intrínseca, complexa e, estando sob o processo de subjetivação, foi percebido nas relações e na maneira de gerir o *topoi* e seu conhecimento, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), como professor de educação física-pesquisador. Condições que nos remeteram a certos cuidados, ao realizar a análise desse tipo de pesquisa. Dentre esses cuidados estão a dissimetria com a hermenêutica do sujeito, a interpretação sobre a narrativa do Professor-informante e a interpretação desse material biográfico.

Saberes que, após as reflexões do pesquisador, já não são mais do narrador, mas desse professor-pesquisador, numa perspectiva intersubjetiva.

Muitos trechos da entrevista, as narrativas desse Professor informante, estavam atravessados por aquilo que dizem saber os estudantes sob essa relação com o saber e a formação. Trazer para a pesquisa recortes do caderno que continham esses saberes dos estudantes serviram para, naquelas condições experienciadas nas aulas do Projeto Escola-Outra, validar os procedimentos do ABP com os estudantes do 5.º ano e, também, como uma forma avaliativa para acompanhar a relação com o saber e a formação para além das métricas convencionais.

Assim, aprender com as crianças significou vivenciar as condições horizontais para a formação; as condições globais da formação por meio de dispositivos sob as condições dos ABP, mas, sobretudo, a experiência formativa como uma condição que, “Não sendo transitiva, não suporta o imperativo, não pode intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, captura-lo, apoderar-se dele” (Larrosa, 2000, p. 53).

Aprender sobre pesquisa biográfica nos levou a aprender em diversas dimensões. No campo educacional, principalmente, nos ajudou a entender as concepções globais para a formação, uma busca por compreender os sujeitos, os gestores educacionais e o que esses dizem saber sendo relação com o saber. Novas entrevistas, com certeza, nos dariam novas pistas. Poderíamos ter uma visão mais global para a formação, menos institucionalizada pelos saberes formais, enfim novas fontes de percepção para o sentido e o prazer de aprender nessas dimensões outras.

Consideramos fundamental que biografia e educação sejam entrelaçadas, pois ambas precisam estar acopladas, quando tratamos de processos globais para a formação e o fazer emergir o projeto de si dentro do espaço social, da e na escola, “Quer ele seja criança, adolescente ou adulto, o ator biográfico integra os episódios particulares de aprendizagem de formação no movimento geral de sua própria biografização [...]” (Delory-Momberger, 2014, p. 139).

Outro ponto que merece destaque, em se tratando de validação, foi percebido quando o ABP tem em sua dinâmica intencional o espaço-tempo aberto à alteridade. Isso porque essa alteridade pode ser constitutiva do si-mesmo como outro, a experiência que produz sentido, sendo relação com o saber do indivíduo-projeto. Condições que “[...] remetem-se, uma à outra, como as duas faces de uma mesma

iniciativa: a que faz do ator biográfico um permanente aprendiz e educador de si mesmo” (Delory-Momberger, 2014, p. 139).

Em se tratando de pesquisa para esse público-alvo, torna-se necessária a busca por produções acadêmicas realizadas ou em andamento fora do Brasil, pois abrem-se outras possibilidades de entrevistar professores/pesquisadores que estão no cerne desse processo que envolve biografia e educação, concepção global para a formação e espaço-tempo interior, relacionadas ao projeto de si que pode ser percebido nas subjetividades desse outro mais experiente, ao narrar/demonstrar a capacidade de mudanças pessoal e profissional. Já que essas pesquisas, abrangendo os ciclos iniciais da etapa do ensino fundamental, não estão tão visíveis nesse mundo das publicações acadêmicas, o que, provavelmente esbarra na burocracia demasiadamente excessiva, quando pesquisadores se colocam a aprender com o que dizem saber as crianças.

Após as análises da entrevista biográfica com o docente do Componente Curricular Educação Física, em que tentamos compreender, por meio da heterobiografia (Delory-Momberger, 2014), as percepções do processo formativo quando conduzidos sob essas condições, percebemos que a subjetivação do saber pode estar na fórmula do aprender (Charlot, 2000), pode estar nesse processo de constituir-se, contestando o positivismo <sup>46</sup> histórico/social dentro do campo educacional e, dando voz àqueles que não a têm, podendo ter trazido alguns saberes sobre as narrativas de formação que possam descaracterizar narrativas dominadas pelos objetos-saberes, por informações resultantes da história conservadora, do social ao pedagógico, que nessas condições, legitimam aquilo que a história se encarregou de colocar debaixo do tapete da sociedade em diferentes épocas.

Coube à Educação Física, neste trabalho, a tarefa de carregar esse fardo sócio-histórico, buscamos perceber os professores desse componente curricular em lugar outro. E, por meio desse espaço-tempo vazio, o fato biográfico, vê-los por diferentes

---

<sup>46</sup> Positivismo foi compreendido como forma única de reconhecimento por meio da comprovação científica, lógica que pode colocar as análises de uma pesquisa dentro de um enquadramento preestabelecido por esse reconhecimento, o *topoi*, daquele que faz o discurso sobre essa história e suas relações culturais. Assim, “O discurso se tornará o veículo da lei: princípio constante da recodificação universal” (Foucault, 2014a, p. 111), e, pode ser fonte de um processo capaz de considerar o conhecimento histórico como sempre imbricado as normas. Nesta pesquisa, em se tratando das relações de poder, as normas curriculares e seus direcionamentos, que, por meio da linguagem dominante, podem estar ditando um modo de formação estritamente formal.



olhares, interpretar a história de vida narrada diante dessas diferentes condições formativas, trazer outros sentidos para além daqueles baseados no positivo de uma história institucionalizada através do tempo; dar voz a esses atores sociais, que, geralmente, contam a história sem escuta atenta para as narrativas, orais ou escritas, que diariamente desempenham suas funções no campo educacional e acabam participando desse processo educacional apenas como sujeitos dominados. Parte de uma condição que é analisada pelas ferramentas institucionais, uma métrica que avalia a formação, esperando ter um molde de quem se quer formar e, não, revelando as reais condições para analisar esse sujeito de carne e osso que espera ser formado, podendo contar, até mesmo, com as experiências de sua história de vida.

Foi possível perceber diferentes dimensões, diversidades do saber que perpassaram pelo confronto do sujeito, ao narrar sua vida, as percepções desse percurso de submissão e resistência, por meio da biografização e da importância dessa mediação que nos deram pistas do modo de ser que vai constituído o objeto dessa pesquisa biográfica em educação. Experiências do sujeito de carne e osso, singulares, inseridas em contexto social, único. Mais que analisar um dispositivo de formação, os procedimentos sob as condições do ABP se configuraram como experiência-sentido nestas investigações.

Esse foi também o elo entre grande parte da fundamentação teórica estudada por nós, em que compreendemos isso ter acontecido exatamente na alteridade, em que o sujeito, sendo a relação com o saber, que pode abrir o espaço-tempo de diálogo, e, tendo na biografização e no cuidado de si esse espaço-tempo como experiência de constituição, o si-mesmo como outro, pode fazer de si recurso para concepções globais para a formação. Nessas condições, o sujeito responsável pelo ato narrativo, a forma reflexiva diferente da dialética entre o mesmo e o outro, faz de si a própria formação, é parte dessa história, corroborando Delory-Momberger (2014, p. 137), quando a autora pondera sobre biografização, “Essa atividade biográfica permite, simultânea e indissociavelmente, que os indivíduos se construam como seres singulares e se reproduzam como seres sociais”.

Julgamos ser de fundamental importância o aprofundamento em pesquisas que levem em consideração a análise sobre o olhar desses outros gestores do campo educacional em relação àquilo que os professores do componente curricular Educação Física Escolar dizem saber sobre condições formativas, principalmente sob as condições do ABP. E, também, que esse aprofundamento sobre essas pesquisas

possa gerar novas entrevistas biográficas, em que o saber de quem está dia a dia dentro das escolas possa ter seu lugar de fala. Afinal, a “atividade biográfica é o motor do processo de autoeducação e a biografia o horizonte sobre o qual vêm se inscrever os projetos educativos específicos dos quais são portadores os mundos sociais” (Delory-Momberger, 2014, p. 139).

Relevante se faz apresentar, por meio deste trabalho, condições relacionadas às diferentes dimensões, multiversos e outros termos nesse sentido, para além do que eles representam dentro do cenário epistêmico e empírico acadêmico, para cavar um espaço que deveria estar garantido, quando tratamos de procedimentos formativos, o espaço-tempo de poder narrar as experiências e os saberes subjetivos, para que, junto com os saberes formais, esse tempo de formação fosse lugar de fala garantido, refletido por condições horizontais de aprendizagem, para que a subjetividade possa ser peso que equilibre os pratos dessa balança dos saberes que formam estudantes ano após ano, inclusive nos ciclos iniciais das etapas de ensino da educação obrigatória de nosso país.

Nesse mundo de inúmeras dimensões, o sujeito estudante está vinculado aos sentidos dos saberes, atravessados pelo desejo e pelas normas, pela mediação do outro com mais experiência e, esse outro, o professor do saber, é alguém que, ao ofertá-los com o comprometimento de quem está confrontado por outro sujeito e nem por isso vai abrir mão do cuidado de si e do outro. Não associado à negação da subjetividade outra, mas à busca por condições que as levem em consideração. Não se trata da razão que vai servir de escudo para “garantir” os desejos do professor ou do outro mais experiente.

Marx, Freud, Nietzsche, Bourdieu, Foucault e vários outros têm-nos ensinado que a ideologia, o inconsciente, o desejo de poder, a dominação simbólica, a vontade de controlar, vigiar e punir tomam emprestadas à Razão suas formas e suas argumentações (Charlot, 2000, p. 60).

Que essa razão pode estar sem vínculo com os saberes subjetivos do sujeito estudante. Segundo o professor do saber, nosso informante nesse trabalho, ratificando a hipótese dessa pesquisa, as condições formativas puramente formais fazem pouco ou nenhum sentido para grande parte dos estudantes. A formação é conhecimento, é viagem, não é transmissível, necessita de permissão própria. Trata-se do modo de ser e da forma de interpretação do seu mundo e do mundo do outro, de estar disponível para aprender. O sujeito é relação com o saber, pode fazer da formação experiência como sentido para a transformação de si-mesmo.

Conforme Larrosa (2000, p. 197), este é o sujeito da experiência:

[...] é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida”.

Se hoje podemos compreender o ABP como condição possível para oferecer formação e condições avaliativas longe das métricas convencionais, é porque consideramos a história de vida como algo distante da linearidade e, sob essas condições formativas, podemos acessar saberes subjetivos que podem produzir sentido para fazer emergir o projeto de si, mobilização do sujeito que precisa aprender para ser humano (Charlot, 2000).

Assim, esse trabalho abriu espaço-tempo de configuração do agir em existência simultânea, o espaço como lugar de experiências subjetivas. Compreender o ABP como esse espaço aberto para esse tipo de formação é colocar o sujeito como relação com o saber em rota de colisão com as questões da alteridade. É trazer o indivíduo-projeto e, nesse sentido, percebê-lo pelas experiências, modo de ser concebido pela possibilidade de ser, o eu da identidade narrativa. Mas, não é só isso, segundo Ricoeur (2014), é para além das polaridades mesmidade e ipseidade, o mesmo e o outro, é tratar do outro como si-mesmo, reconhecer a alteridade nessa figura do si e suas reflexões sobre si-mesmo. Discussões que poderão ser mais bem abordadas por meio de novas pesquisas.

Tem-se por meio da pesquisa biográfica, que a narrativa é lugar de enunciação, é pela linguagem que podemos propor a dinâmica intencional dos encontros do ABP. É por ela também que podemos manter a constituição desse sujeito aprendente de forma temporal e, através dessa produção de sentido no enunciado na dinâmica, acessar o fato biográfico por outra dimensão, a da intersubjetividade. Para nós, essa intersubjetividade seria a forma reflexiva que a identidade narrativa assume para além dessa polaridade já citada. Ela estaria na torção mais íntima da subjetividade, no acontecimento, na dialética que pode questionar quem sou eu, e essa permanência no tempo como relação com o saber que não mais oscila entre o mesmo e o outro, mas, sim, na ipseidade e os saberes subjetivos aprendidos pelo cuidado de si.

Isso validaria os ABP como procedimento formativo, no caso do Componente Curricular Educação Física, aproximaria o corpo da linguagem por meio de uma análise semântica, aspectos relacionados ao sentido, às interpretações sobre os enunciados, mais precisamente o que diz saber os participantes e suas escolhas sob

as condições do ABP. A formação no espaço-tempo se configura como possibilidades de transformação, na escola, na igreja, na família, nos espaços e tempos onde podemos narrar o que dizemos saber durante essa aventura de viver a vida. Experiência é tudo que faz sentido, não deveria estar sob a percepção do desejo de controlar. Neste sentido o conhecimento pode ser resistência, possibilidades de oposição às condições puramente formais.

Em síntese, a apresentação e a interpretação dos dados da pesquisa apontaram que o procedimento de formação sob as condições do ABP foi percebido como condição possível em se tratando de concepção global para a formação no Componente Curricular Educação Física. Entretanto, a despeito de não se esgotarem aqui as possibilidades de novas pesquisas, cumpre trazer à tona esses resultados, obtidos em um recorte específico nessa área do campo educacional. Outras entrevistas, com outros docentes, poderiam apontar para outras condições, outras percepções, a subjetividade, relação com o saber como forma de perceber o modo como esse sujeito professor diz saber sobre essas condições formativas.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520:2023** Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Mikhail Bakhtin; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 171-189, jun. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.49420.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Jean-Claude Passeron; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Editado por Michael Grenfell e tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BUENO, Silveira. **Silveira Bueno** : minidicionário da língua portuguesa. – Ed. Ver. E atual. São Paulo: FTD, 2000.

CAMBIAGHI, Rodrigo; ONÓFRIO, Roberto Marcos. G. de. Ateliês Biográficos de Projeto: uma possibilidade presente nas aulas de educação física escolar na rede pública de ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 16, n. 36, p. 54-71, set./dez. 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988. (Coleção Corpo & Motricidade).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Cidade do Porto, Portugal: Legis, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina; revisão técnica do autor. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Trad. Anne-Marie Milon Oliveira e revisão técnica: Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 p. 523-535, set./dez. 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad, e revisão científica: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal, RN : EDUFRN, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada de um Saber do Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01 n. 01 p. 133-147, jan./abr. 2016.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Trad. de Helena Coharick Chamlian. **Educação e Pesquisa** [on line], v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Mini Aurélio** : o dicionário da língua portuguesa. Coord. Maria Baird Ferreira. 8. ed. rev. atual. Curitiba : Positivo, 2010. 960 p.:il.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Michel Foucault; tradução, organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000. 293p.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Michael Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos; IV).
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Michael Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e escritos; V).
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II : curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.(Obras de Michel Foucault).
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014a. 302p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** : aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo : Edições Loyola, 2014b. (Leituras filosóficas).
- FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de S.Paulo, 2021. 336 p. (Coleção Folha Os pensadores, v. 9).

FOUREZ, Gérard. **Educar**: professores, alunos, éticas, sociedades. Trad. José Augusto da Silva. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FULLER, Steve. Conatus. *In*: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: Conceitos Fundamentais. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 221-232, 2018

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** : danças, piruetas e mascaradas. 3.ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte ; Autêntica, 2000. 208p.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MILLS, Charles. **A Imaginação Sociológica**. / 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1975.

NIETZSCHE, Friedrich, 1844-1900. **Ecce homo**: como alguém se torna aquilo que é. Trad. Diego Kosbiau Trevisan. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. (Coleção Vozes de Bolso).

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Trad. Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamilian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

REVEL, Judith. **Michael Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p..

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RISCAL, S. A.; OLIVEIRA, B. de; BALDAN, M. (orgs.). **A Coordenação Pedagógica e a Gestão Democrática**. São Carlos: Pixel, 2016.

SÃO PAULO (GOVERNO DO ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SP, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39 jan./abr. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica , 2007. 160 p. (Pensadores & Educação, 5).

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.



## APÊNDICE A – ENTREVISTA

Rodrigo: 19/04 de 2022 – Começar o nosso bate-papo, eu e o Professor Informante. E primeiro, agradecendo a oportunidade de estar podendo fazer essa entrevista e deixando ele ciente de que, qualquer uma das perguntas que ele não se sinta confortável para responder, ela pode ser anulada, pode ser cancelada, e a gente pode passar para outro tipo de conversa. Bom, Professor Informante, eu vou começar perguntando como você se transformou um Professor de Educação Física?

Professor Informante: Um professor de Educação Física na Escola, você está dizendo, ou a formação querendo fazer Educação Física?

Rodrigo: Quando você quis e pensou ser esse professor de Educação Física?

Professor Informante: Na realidade na adolescência eu joguei bola em equipes e sempre gostei de esportes né, e acho que a Educação Física foi assim uma das matérias na escola que me despertou muita atenção. Tinha e, acho que eu tive um bom Professor de Educação Física na escola, no ensino fundamental II e acho que tudo isso colaborou para que eu quisesse concluir a Educação Física. Mas a ideia não era em nível de dar aula em escola, não. A ideia era seguir na parte de esportes, eu estava e como eu disse, eu joguei no Corinthians, joguei no Palmeiras, joguei no Juventus, eu joguei em alguns clubes aqui, joguei na Ponte Preta, no Guarani e depois eu machuquei e fui parando e a ideia foi fazer Educação Física para tentar seguir nesse meio. Tanto, que depois que me formei eu fui coordenador técnico na Sociedade Hípica de Campinas, fui preparador físico da CPFL da equipe de Futsal e foi indo... E depois acabei vindo para a educação, depois de um certo tempo aí.

Rodrigo: Você teve sua formação em que instituição?

Professor Informante: A conclusão foi em uma Universidade em Campinas.

Rodrigo: Certo. Existe uma ou algumas relações entre as condições de sua formação de Professor de Educação Física e em outras disciplinas e o aluno que você foi, você poderia falar um pouquinho disso?

Rodrigo: É... Ser um professor de Educação Física e você falou que teve uma boa relação com o Professor, um ótimo professor, existem condições dessa sua formação que te fez ir para essa formação, que te liga ao aluno que você foi na escola pública ou particular, te chamava atenção essa condição de dar aula de Educação Física ou aprender Educação Física com outro Professor, por exemplo. Isso teve uma relação no seu direcionamento para se formar Professor de Educação Física?

Professor Informante: Eu, acredito, comentei até sobre ter um bom profissional, porque assim, ele sempre era o Professor que esclarecia bem as coisas, falava muito a realidade da vida assim no dia a dia. Não era uma coisa de treinamento né, ele falava que para você chegar lá, tem que ver isso, tem que treinar, fazer aquilo, então eu gostava muito dessa forma, que era uma forma diferente de tratar o que os outros professores na sala de aula não faziam que se preocupavam muito com os conteúdos, ele se preocupava em mostrar um pouquinho a vida como que ela era pra mim, parecida né, entendeu?

E aí, mostrava e tentava fazer uma ligação com o que a gente estava treinando e fazendo. Então, acho que isso contribuiu um pouco até em ser o profissional que eu sou hoje. Eu gosto de mostrar também esse dia a dia, mostrar as relações, se você quer ser alguma coisa lá, tem que fazer isso, a gente tem que correr atrás e não só na parte da nossa disciplina, mas sim, na língua portuguesa, na matemática, na ciência e na geografia em todos os conhecimentos que o aluno deve adquirir né. Eu não vejo assim muito essa situação é esse professor me deu uma base para eu querer levar um pouco a frente, mas depois disso, é eu jogando bola, fazendo atividade física, preparação física, isso me encantou também, era uma coisa que me encantava também porque era um lado muito prático que era o que eu gostava de fazer, eu sempre gostei de fazer coisas práticas. Eu toco violão, a parte da música essa de estudar muito, não era muito ali o meu forte, mas a parte prática era forte, então era o que me atraía.

Rodrigo: Há um momento de ruptura significativa que levou você repensar os direcionamentos profissionais que aconteceram diante dessa trajetória de vida, de formação e tudo, pensar em repensar essa condição de se formar um professor de Educação Física?

Professor Informante: Não. Na realidade não teve, logo depois que eu parei de jogar, que eu tive que fazer duas cirurgias aí logo em seguida eu entrei na Universidade para fazer Educação Física e a coisa foi acontecendo na minha vida assim, e de repente já antes de me formar eu já estava dando aula nesse clube, e acabei me formando e continuando lá, e como preparador físico foi indo, só que, como eu tinha um outro ganha pão, vamos dizer assim. Eu tinha uma oficina junto com meu pai, durante o dia eu trabalhava com ele ali e isso é uma parte que foi acontecendo no final da tarde, às quatro horas eu ia para o clube e eu ficava ali até as oito, nove, dez horas da noite dando aula né. Então me favorecia esse outro lado, então eu nunca tive essa situação,

mesmo porque a ideia como eu disse no início não era dar aula em escola. E aí depois que foi acontecendo, porque eu fui parando um pouquinho no clube fui e fui parando com a preparação física e aí foram surgindo outros convites e aí eu fiquei só com meu comércio e de repente depois de dois ou três anos eu comecei voltar.

Aí eu voltei dando aula em escola do estado e tal, e depois acabei prestando um concurso aqui na Prefeitura de Hortolândia e acabei ficando, onde eu estou até hoje, e me encantei com essa nova situação, porque devido você estar trabalhando com crianças menores né, aqui na Prefeitura, então isso foi muito encantador pra mim. Porque a valorização do profissional com essa garotada é muito grande, então no momento em que você trabalha com eles ali, você vê um pouco daquele retorno do que você entregou, se você fez um bom trabalho tem um reflexo ali junto com eles. Então isso foi me encantando pra eu continuar querendo me aperfeiçoar um pouquinho mais e é isso aí.

Rodrigo: E você entende que essa idade hoje é uma idade que você não pensa mais em trocar na sua atuação, é um espaço-tempo assim de atuação que você direciona seus planejamentos e todas as suas atividades, para o Professor Informante seria o ideal para trabalhar, ou você pensa em fundamental II e ensino médio e ensino universitário?

Professor Informante: Não que eu não pense. Eu acho que, o que me encantou foi essa simplicidade da criança, porque ela fala a verdade ali para você. Você pode ter certeza que quando você olha no olho dela ela vai falar, independente da coisa, e como eu gosto de jogar limpo a verdade ali com eles e eu também procuro falar o máximo de verdade do que quer ser passado para eles, pelo menos o realismo ali, dá melhor forma é por isso que eu gosto. Mas, não quer dizer que eu não possa pensar em trabalhar com outros grupos. Tanto que, recentemente eu estava com os alunos do PIBID, um programa da Universidade, eles são estagiários, mas a gente na pandemia mesmo acabou tendo que dar aula para eles de outra forma, porque na Universidade não forma esse profissional que a gente é hoje na escola né.

A Universidade ela tem uma linha lá coloca-se tudo que tem que ser feito, mas na realidade, no dia a dia da escola é diferente. E esses alunos, a gente... Minha preocupação em estar mostrando pra eles como que é ali, mostrar realmente como que é. Mas não é que eu não pensaria em mudar, poderia porque não! É que hoje, no momento, está sendo esse, e é prazeroso para mim.

Rodrigo: Você consegue identificar nas nossas condições formativas que são propostas para a Educação Física hoje, espaço que dê para o aluno trazer os saberes deles, dos saberes das experiências deles, das histórias de vidas deles?

Professor Informante: Acho que sim. É que é assim, se a gente analisar de um modo geral, nós temos um programa para se seguir ali que nos leva a fazer um roteiro que você vai aplicar ao longo do ano. Mas até então, não quer dizer que você não escute. Todas as minhas aulas eu proponho o que a gente vai fazer e ao final a gente, é... Bate um papo, na realidade eu faço um fechamento e deixo a liberdade para eles comentarem e colocarem. Agora, em algumas aulas isso se mostra mais, por exemplo, quando você vai falar na parte de folclore, quais as brincadeiras que os pais faziam, como que eles brincam com os pais e tudo, e aí eles acabam colocando a forma que eles brincavam, o que eles lembram, a vó deles faziam isso e tal. Eles acabam trazendo como experiência, mas não é toda aula né, porque no momento que você tá mostrando ali, por exemplo, tá mostrando um trabalho de esportes, você está colocando o futebol ali para eles, no momento que você começa explicar, mostrar, eles... “O professor eu jogo” ou “O meu pai joga” e “eu jogo desse jeito, eu brinco desse jeito tal”. E nas aulas seguintes que é uma continuidade daquilo lá, já não tem essa interação deles colocarem, a não ser que tenha uma coisa diferente que eles se identifiquem ali. Mas há abertura na aula para que isso aconteça isso né.

Rodrigo: E você quando foi aluno você tinha esse espaço para direcionar para o seu professor esses saberes, consegue lembrar de alguma coisa nesse sentido?

Professor Informante: Na realidade não. Eu acho que a gente era um pouco acanhado naquela época, mais do que essas crianças de hoje. Eu vejo assim... Não que o Professor não dê essa abertura e não que tivesse também a abertura porque não dá, é realmente muito tempo atrás. Eu lembro que existia um bate papo, uma brincadeira, um bate papo ali, mas não sei se eram todas as aulas, eu não me lembro disso, mesmo não! Se tinha esse espaço para isso, eu acredito que não tinha muita discussão era mais executar o que tinha que ser executado.

Rodrigo: Eu acho que nossas condições formativas elas passaram muito por uma linha esportivizada, pouco diferente do que a gente trabalha hoje. Hoje a gente consegue determinar um pouco melhor as unidades temáticas e a gente consegue de alguma forma... Eu por exemplo escuto bastante o aluno, eu penso que dá para abrir estes espaços, mas, eu também sou como você, eu acho que na nossa época e por ter essa linha mais esportivizada tinha um traço mais assim... Olha, você precisa fazer

isso ou você precisa aprender determinadas linhas: o Handebol, Futsal, o Basquete e o Vôlei, basicamente, e a gente não tinha muito esse momento de poder trazer uma avaliação, uma condição do que a gente entendia, era uma coisa mais sobre... Desempenho físico.

Professor Informante: Eu tive um pouco mais de contato nessas brincadeiras porque assim, eu fazia parte da equipe de basquete, apesar de não ser muito alto, eu jogava salão e no basquete não tinha muita gente que disputava e na realidade eu era baixo, mas eu era amador do time lá. Então nós fomos disputar esses torneios, como eu era de São Paulo, a gente ia disputar os torneios interescolares né, que acontecia, então o Professor montava, ele ia no dia do jogo. A gente tinha que pegar um ônibus, se virar, arrumavam os passes para gente ir, mas não era no bairro vizinho.

Em São Paulo você sabe, eu morava em Taipas ali, Zona Norte, final da Zona Norte e a gente ia jogar na Lapa, tinha que pegar dois ônibus para chegar lá, então era complicado... Ia jogar duas horas da tarde você tinha que sair dez horas da manhã, pra você tentar chegar, sabe, aquelas coisas meias assim... Então, e o Professor fazia esse “lob” com a gente, então a gente tinha um certo contato maior que não era só nas aulas de Educação Física já que a gente representava a escola nisso daí. Então nesses momentos você tinha um contato maior. Agora, na escola, não era tanto quanto isso não, esse falatório.

Rodrigo: Muito legal... E você tinha familiares jogadores em alguma modalidade?

Professor Informante: Eu tive um primo do meu pai, que seria um primo meu de segundo grau, ele jogou no Palmeiras um tempo. Na realidade a família por parte do meu pai é de Pirituba e, ele tinha um time de Futebol de Salão, chamado Sr. Andrade. Por exemplo, na equipe tinha doze ou quinze elementos lá, dez eram da família, entendeu? Então assim, era cunhado, era genro, era da família... Então eu sempre fui envolvido nessa parte da família, parte do futebol né, estava ali, mas eu não jogava porque minha idade não permitia nessa época aí.

Depois que eu comecei brincar, com meus quatorze, quinze e dezesseis anos, e aí foi curta. Com dezessete anos eu estou parando, depois que eu lesionei, quebrei o tendão de Aquiles, tive que fazer uma cirurgia. Aí logo em seguida já entrei para a Universidade, com dezessete, dezoito anos e foi acontecendo assim, mas sempre teve.

Rodrigo: Você começou e terminou sua graduação na primeira Universidade?

Professor Informante: Não. Eu iniciei na Universidade em Piracicaba e conclui na Universidade em Campinas. Muito bom, aprendi muita coisa lá, por que: Na primeira Universidade tinha um plano diferente da segunda. A gente entrava no primeiro ano com anatomia, na primeira Universidade, e aí quando eu vim pra a outra Universidade aí que eles entravam no segundo ano com a anatomia. Então, foi legal que eu peguei um pouco mais essa parte do corpo humano e quando eu cheguei na Universidade eu já tinha visto muitas coisas lá na outra Universidade, né!

Rodrigo: Na graduação você lembra-se de disciplinas relacionadas ao trabalho com crianças, para as áreas escolares desta época?

Professor Informante: Então, na realidade tudo era relacionado a parte escolar, mas não na fase escolar inicial, era como você falou, era esportivizado né, por exemplo, você tinha a disciplina de Handebol, mas se pensava em um treinamento de Handebol, e esse treinamento de Handebol não era pensando numa brincadeira com as crianças aí, para iniciar, como a gente faz, brincadeiras, jogos pré-desportivos pra que ela chegue até lá né, brinca com as bolas, tal e tudo. Mas era um treinamento ali, bater bola, sequência a mesma coisa do Vôlei, do Basquete, do Futebol, era mais ou menos assim, na Universidade foi direcionado dessa forma. Por exemplo, a Natação, na Universidade era uma coisa que a gente contestava, o cara tinha que saber nadar, entendeu? E você tinha que ir lá e nadar, então era uma coisa absurda! Olhando hoje como educador, não que você não deva saber nadar, você vai ser um professor de natação e não saber nadar é um risco que o aluno corre né. Mas vamos dizer assim, você consegue passar algumas coisas para o aluno ali, tal, tudo né, dar aula, vamos dizer assim, você não precisa tá dentro da piscina para mostrar como que é! Mas é muito melhor hoje em dia, a gente quando o Professor sabe podendo mostrar, ou tendo o modelo que mostre o aluno está lá. Era mais ou menos essa linha, direcionado... A atividade rítmica que tinha pô! Você tinha que saber dançar né, era uma coisa complicada. A Professora nossa lá da Universidade era complicado porque você tinha que chegar ali e dançar e as meninas se saiam muito melhor, porque elas tinham uma tendência maior para isso, e os homens geralmente era uma coisa meio brutão né, então a gente chegava ali e fazia para tirar nota. Não se explorava tanto esse lado rítmico, tanto que, eu tenho até hoje, eu corri atrás da dificuldade para trabalhar com as cantigas de roda com as crianças e tal e tudo. Essa parte rítmica é uma coisa que sempre tem que correr atrás porque eu não tive essa formação tão rica

que em outros cursos podem ter tido, não sei, pelo menos a que eu conheço, não tinha muito.

Rodrigo: Você acha que teve uma trajetória de linearidade na relação formação-trajetória, aluno, graduação e docência?

Professor Informante: É difícil dizer, assim... No meu caso, por exemplo, uma sequência que aconteceu né, foi indo acontecendo, não sei se dá para fazer essa linearidade que você está falando aí? Aconteceu...

Rodrigo: Estou te falando porque muita coisa do que estamos conversando bate um pouco com a minha história. Mas eu lembro que, por exemplo, eu não consegui ter essa “linearidade”. Eu pensava na Educação Física, mas chegou um momento que era muito difícil, meus pais me relatavam isso, que era muito difícil “nem seu professor de Educação Física consegue ter todas as aulas para sustentar a família”. Então, meu professor de Educação Física, como exemplo, ele dava aula de Educação Física em um período e no outro período ele tinha um outro trabalho. Tinha uma preocupação dos pais nessa época também, “o vou fazer Educação Física e aí como é que vai ser?”.

Professor Informante: Então, na realidade, na nossa época que é mais ou menos parecida, as profissões que se davam bem eram advogadas, era médico, era engenheiro, eram essas profissões que as famílias gostariam que os filhos se formassem, mas no meu caso, eu vim de uma família humilde, o meu pai ele terminou o ensino médio, se eu não me engano, não consigo lembrar bem a data, ele deveria ter uns quarenta, trinta e poucos para quarenta anos. Eu lembro que eu fui na formatura dele, de ensino médio, tal, ele não cursou a Universidade, ele ia até fazer mais aí depois parou, mesmo porque, o dia a dia o trabalho e o custo também era meio grande né, existia sempre essa preocupação desde que você bancasse aquilo. Eu nunca pensei do meu pai bancar a minha Universidade e, na realidade, como eu falei, quando eu vim pra cá com dezessete, dezoito anos, nós montamos um comércio aqui na região de Sumaré, e por isso que eu vim para cá e, aí eu já trabalhava ali, eu pagava minha faculdade com o meu trabalho, entendeu? E logo depois eu acabei casando durante a Universidade, durante e antes da conclusão do curso e aí foi à coisa, vai acontecendo é lógico.

Rodrigo: E é muito bacana porque as histórias vão se parecendo, vão se encontrando, eu também depois dessa situação que eu já falei, de tudo a condição que meus pais me colocavam para refletir, se era essa condição de ter que se formar como professor

de Educação Física, se isso seria possível pensando em uma carreira, no futuro, e aí te ouvi falando sobre isso, que, por exemplo, eu para começar a jogar Futsal na Liga de Campinas, eu era office-boy de manhã, estudava à tarde e jogava um pouquinho de Futsal, treinava na parte da noite, porque realmente a gente encontrava um pouco de resistência dos pais, não era tão fácil assim, a gente não podia se dedicar todo tempo pra pensar em uma condição mais esportiva. E aí, pensando nisso, você consegue falar um pouquinho desse caminho que se deu em São Paulo, você falou que passou por alguns Clubes e como foi essa condição que foi te formando também em um pessoal que pudesse pensar que, ser um atleta era uma condição possível na sua trajetória de vida?

Professor Informante: É, na realidade, totalmente diferente da época de hoje né, se a gente for pensar a trinta e cinco anos atrás, trinta e oito anos atrás, é totalmente diferente. Naquela época era aquilo, se você não viesse de uma família estruturada financeiramente se tinha que se manter né. Porque o tênis custa caro, a chuteira custava caro, não tinha com se jogar de Kichute, e os Clubes não tinha uma estrutura como tem hoje. A base deles não era como é hoje, investida, era uma coisa, eles investiam, mas investiam depois que tivesse na final, tá final do campeonato e a coisa investia. Então não era muito, eu estou falando de Clubes grandes eu nem estou falando de Clubes pequenos, então você tinha que ter sua chuteira, seu material esportivo, pra você treinar, e aí de vez em quando vinha uns coletes umas camisas que você treinava lá tudo, mas na realidade você tinha que bancar a sua chuteira ali era você que bancava, então eu sempre trabalhei desde pequeno, digo meus onze, doze anos eu sempre trabalhei. Na época que eu comecei jogar, que eu disputei um torneio aí lá em São Paulo e aí quando eu fui convocado para jogar em alguns Clubes eu era office-boy do Banco do Estado do Rio Grande do Sul, lá no centro de São Paulo, na Rua Álvares Penteado ali, centro, então eu trabalhava no setor de câmbio, eu entrava às nove horas, eu tinha que ir lá pegar a taxa de câmbio, essa coisas, valor do Dólar ali, e aí trazia antes do Banco abrir, que o banco abria as dez, era mais ou menos esse esquema, saia a as nove horas saia taxa e eu levava lá para o banco para eles fazerem, eu trabalhava no setor de câmbio, e aí quando eu comecei jogar no Juventus que eles me chamaram que eu comecei treinar lá no Juventus, e eu não fiquei muito tempo, acho que fiquei quase um ano no Juventus treinando, mas os três primeiros meses que eu fiquei lá no Juventus eu ainda conciliava com o trabalho de office-boy lá no Banco. Inclusive o gerente me deixou, eu contei tudo minha história,



o que aconteceu tal e tudo, e ele me liberava duas manhãs assim, ao invés de entrar as nove eu entrava às oito e meia. Na realidade eu falava para ele que, eu ia chegar às onze, mas eu chegava as onze e meia, onze e quinze, porque os treinos começavam às oito e durava até às onze, dez e meia, que era o tempo de tomar um banho no Clube e ir... Tá ali na Rua Javari e não demorava tanto tempo para chegar ali no centro, não me lembro exato, mas eu chegava ali por volta de quinze para o meio dia e já ia trabalhar, quando você corria e que você ia almoçar, não podia nem falar em horário de almoço porque você já tinha um tempo ali e falava que ia cumprir uma hora de almoço. Então eu fiquei uns três meses assim, ele me ajudando fazer, tampar esse buraco, porque tinha um outro office-boy que entrava depois e ele começou pegar esse serviço que eu tinha que fazer as nove horas, que tinha que pegar a taxa de câmbio em lugar para trazer. Então ele começou fazer para mim durante um período eu até forneci uns “presentinhos” para o cara que fazia isso pra mim, né! Durante esses três meses foi isso que aconteceu e depois eu tive que sair do Banco, porque aí o treinamento começou ficar intensivo, era todos os dias menos na segunda-feira. Era nas terças, quartas, quintas e sextas-feiras e às vezes os jogos de sábado que acontecia, aí então, ao longo do ano depois de três meses acabei tendo que pedir as contas e aí foi indo... Existia uma ajuda de custo nos Clubes, mas era assim, custo para o ônibus, não era uma coisa muito, como existe hoje, um pouquinho mais de facilidade, não tinha salário ali para trabalhar e, lembrando que nessa época eu tinha quinze anos.

Então a gente era o quê? Era Juvenil! Passando do infantil para o juvenil ali, sub-15, sub-17, que nem se falava essa terminologia naquela época, e depois foi passando, entendeu, era assim. Por mais que esses Clubes cuidavam da base, tinha uma escolinha da base para preparar, eles não davam tanto valor, o valor realmente eram as equipes de cima daquela época e depois a coisa foi mudando. Só que foi mudando numa época que eu já não estava mais...né.

Rodrigo: E a formação, condição formativa escolar formal, como se deu?

Professor Informante: Era à noite. Não tinha como, depois que eu fiz o ensino fundamental II, onde eu falei que conheci o Professor de Educação Física, onde que eu disputava os torneios escolares, era até a oitava série, na época era só até a oitava série, aí o colegial, primeiro ano, eu já fui para uma escola lá em Santana, que eu morava em Taipas, tinha quase cinquenta minutos até Santana, e eu estudava bem no cento de Santana, e já era à noite, até para eu poder trabalhar. Então trabalhava

de office-boy no Banco e voltava de lá já ficava na escola e depois vinha pro meu bairro, era mais fácil estudar lá do que estudar no meu bairro, entendeu? Era à noite.

Rodrigo: O que te fez pensar em se afastar da docência e participar de um processo seletivo para coordenação pedagógica?

Professor Informante: Na realidade foi um convite essa situação, né! Foi um convite que teve. Não foi algo planejado por mim. Na realidade, eu entrei na Prefeitura, um ano e meio, só que, essa vivência que eu tive em clube, foi muito boa para mim. Porque eu tinha que mostrar resultado, em clube não é assim como na escola, não que você não tenha que mostrar resultado na escola, mas é diferente a cobrança, se você não mostrar resultado você está fora, entendeu? Então você não fica cinco anos em clube como técnico se você não mostrar resultado.

Então, você tinha que ter um planejamento, você tinha que saber o que ia fazer ali, mostrar é isso e isso para tentar chegar num produto final. E a gente, eu consegui lá no Clube da Hípica onde era o hipismo que imperava e o tênis, a gente conseguiu levar eles para as finais, fomos campeões da APSEC, que é um torneio que acontece aqui em Campinas, parecido com o DF da época do Parque da Água Branca, então aqui em Campinas era a APSEC. Então a gente tinha a OLIMPESEC e tal, e agente chegou ser finalista e vencemos e tal, em cima do Guarani inclusive. Nós fizemos um bom trabalho lá, na realidade é isso, eu vim com essa bagagem de clube, quando eu cheguei na escola e eu vi que, a cobrança praticamente não existia, nós tínhamos uma coordenadora e, não criticando a coordenadora em hipótese alguma, porque a formação dela era aquela, mas assim, era... Fazia, e se você mostrasse no papel o que você fazia, e não fazia na escola, quem ia cobrar isso de você quem ia fazer? Então a escola na realidade não tinha essa cobrança. E o que aconteceu... Eu comecei ver e querer trazer para a escola esse lado que eu trabalhava nos clubes, tanto que eu montei umas cartinhas, uma apostila de cada ano, pesando os alunos, medindo, olhando e vendo como estava, fazendo a avaliação antropométrica deles, vendo o desenvolvimento motor deles, até para ter um acompanhamento dele ao longo do ano que a gente tinha. Isso eu dando aula no Estado, quando eu vim para a Prefeitura e trabalhando com os menores, venho para cá, eu fiquei um ano e meio fazendo um trabalho aqui e aí o coordenador na época ele, aconteceu alguma coisa, eu não me lembro muito bem, muito exato agora, que ele voltou para a sala de aula, houve um descontentamento com os superiores e aí chamaram umas duas pessoas, só que nessa época eu já tinha pedagogia e era um pré-requisito para ser coordenador

ter pedagogia. Mas como era Educação Física e ficava naquela, tanto que, o antigo coordenador, anterior a mim, ele não tinha pedagogia, e aí eles falavam, a gente quer um professor que tenha pedagogia. E como eu tinha, eu fui um dos escolhidos, foram três e aí outras pessoas não quiseram e eu fui para uma entrevista, chegou lá e depois da entrevista e me chamaram e eu acabei ficando onze anos na coordenação aí da Educação Física aqui na Prefeitura.

Rodrigo: Como se deu essa trajetória, agora falando do tempo você já sendo um coordenador?

Professor Informante: Ah, foi louco. Foi louco porque não se tinha muita coisa do ciclo I como se tem hoje, naquela época o Estado por exemplo, não se tinha nada no Estado, de cartilhas, tinha um negocinho básico lá que não te direcionava para o que você tinha que fazer no ciclo I. A partir da quinta série, depois do sexto ano aí tinha, no Estado sempre teve, mas do primeiro a quarta série que era na época não se tinha. E a gente começou tentar a montar isso daí. Eu como coordenador não é possível que não a gente... Tinha época um número de vinte poucas escolas aqui no município e a gente tinha uns quinze, dezesseis professores e a ideia foi tentar traçar um trabalho que a gente não, não que cada um fazia o que queria. O professor "X" lá faz daquele jeito, aí a gente começou, eu comecei mostrar para eles que a gente tinha que planejar, que tinha que ter uma sequência aquele trabalho. Por exemplo, um aluno que era transferido do município, de um lado para o outro lado do município, ele tinha que ter uma continuidade do trabalho, independe do trabalho de um professor ou de outro, uma continuidade. E como que a gente ia garantir essa continuidade nesse trabalho, era fazer com que os professores trabalhassem os mesmos temas os mesmos conteúdo dentro daquele ano, daquele devido ano né, naquele mês, naquele bimestre, ele tinha que trabalhar aquele conteúdo, tal, tal, tudo, para quando chegasse ao longo do ano, o professor pudesse se instruir, eu vou trabalhar esporte, eu vou trabalhar jogos e brincadeiras no mês, no outro vou trabalhar em outro e, de repente o aluno estava com ele em jogos e brincadeiras aqui no Amanda, na região do Amanda e foi lá para região do Salvador Zacharias lá, outra região, e aí o professor vai começar trabalhar jogos e brincadeiras, aquele aluno só viu aquele tema ao longo daquele ano. Então a preocupação era essa, a gente tentar, opá! Vamos tentar ver o que a gente consegue fazer e aí começou esse direcionamento então foi meio louco a coisa, porque você convencer professores que não planejavam-se tanto suas aulas a fazer um planejamento, um plano de aula, mostrar para ele que aquilo facilitaria a

vida dele lá na frente, estando tudo preparadinho bonitinho para ele trabalhar e ter um sequência, saber e conseguir fazer uma avaliação da próprio trabalho dele e dos próprios alunos também. Mas isso foi uma construção longa por isso foi meio louco, porque você tinha que convencer, mostrar, para provar que aquilo era interessante, porque não existia muita cobrança. E aí eu como coordenador que tinha que fazer essa cobrança, então não era simplesmente eu executava e cobrar sendo que eles não sabem, não vou dizer que não sabiam fazer, não tinha uma prática do fazer ali né, desses primeiros anos. Eu lembro que, teve um ano, que a gente começou estudar algumas abordagens, o que seguiriam qual a linha a gente iria conseguir trabalhar para ter uma ideia tal e tudo e, mas teve um ano que eu comecei preparar todos os planos de aulas e eu fiquei os seis primeiros meses, os seis não, porque a gente começa em fevereiro e até junho eu preparei os planos de aulas dos primeiros, segundos, terceiros, quartos e quintos anos. Não era de primeiro a quarta série, não tinha quinto ano ainda. Eu preparei o primeiro e segundo meses, então eu dei fevereiro e março para o professor, “olha isso aqui são as aulas” é uma ideia em cima do que a gente vai trabalhar, se quiser mudar alguma coisa na aula você pode mudar, você vai me fazer um outro plano da mudança e vai ter que trazer. Então eu tinha, por exemplo, quinze aulas trabalhadas para eles de cada série e dei para cada professor, e ele tinha liberdade para mudar, ele podia mudar a aula, mas o tema tinha que continuar o está no conteúdo. Mas geralmente o que aconteceu? Eles aplicaram realmente o que foi dado, porque era muito mais fácil, ele pegava ali e aula estava preparada na mão dele. Eles começaram ver que aquilo estava mais fácil, aí chegou em junho, tivemos o recesso, quando voltou eles pensaram que iam receber o segundo semestre, aí eu falei “não agora vocês partem com suas pernas” porque o que eu queria mostrar para vocês e que se vocês têm isso organizado é muito mais fácil. Você chegar lá você só executa, a partir de agora vocês vão preparar seus planos de aula e encaminhei em cima daqueles conteúdos que a gente havia elaborado né.

Mas era meio complicado por causa disso, porque realmente, o professor... Sem contar que, cada um tem sua formação, um se formou lá na PUC, outro se formou na USP, outro se formou em Muzambinho, outro se formou, independente a Universidade que o cara se formou, mas assim tinha formações diferentes, então é muito uma linha esportiva, outro uma outra linha mais escolar diferente, tinha linhas diferentes ali, é bom quando você tem um grupo assim, onde as pessoas dialogam e contam suas

experiências mas ao mesmo tempo quando você deixa livre é ruim, porque aí cada um vai ter sua linha de trabalho.

Rodrigo: Agora, vamos trazer para essa conversa pontos altos e abismos da sua experiência nessa trajetória formativa, levando em consideração docência e também Coordenação Pedagógica, você pode falar um pouco sobre isso?

Professor Informante: Bom, ponto alto é difícil até a gente falar alguma coisa assim né, porque a gente tá sempre em um constante aprendizado então você tá aprendendo tá indo... Eu acho assim, eu tive uma época como coordenador aí do grupo onde eu vejo que nós crescemos muito como grupo, crescemos em todos os sentidos, não só na parte pedagógica mais assim em termos de grupo, em um ajudar o outro, eu acho que esse foi um ponto que eu queria que acontecesse e aconteceu. Não perdurou por muito tempo porque a coisa vai mudando, quando mudou para duas aulas de Educação Física aumentou o número então todo aquele trabalho que foi feito quando dobrou-se o número de professores, de quinze, dezesseis, você passa ter trinta e dois, trinta e cinco professores é como se você começasse ter que fazer todo o trabalho de novo ali né, e ao mesmo tempo se torna repetitivo para aqueles que já fizeram e ao mesmo tempo a coisa fica... Há um desbalanceamento ali, então o ponto alto que acho que tem ali no trabalho de coordenador foi que a gente conseguiu como grupo que a coisa caminhava, mesmo não tendo muitos recursos, não tanto materiais nas escolas, que a gente conseguiu, foi um ponto alto que a gente conseguiu.

Quando eu entrei os recursos materiais não existiam muito nas escolas, era e ficava na conta do diretor comprar. Então você chegava tinha uma bola ali outra bola aqui e uma das condições quando eu entrei para coordenação foi que, a gente tomava conta dessa situação porque eu queria abastecer as escolas porque eu sempre escutava de um técnico, quando eu jogava no Palmeiras, ele falava assim: “se você quer cobrar do seu atleta dê condição para ele”. A bola é boa o campo é bom a chuteira é boa aí você cobra dele, porque aí ele não tem como questionar, a mesma coisa eu questionava como professor. Se eu quero cobrar do professor, tem que dar material bom para ele trabalhar, eu tenho que dar condição para ele trabalhar, a quadra tem que estar boa, o material ele tem que ter em quantidade, eu vou fazer um trabalho de habilidade motora lá, eu tenho cinco bolas de borracha, trabalha? Trabalha. Só que eu tenho vinte e cinco alunos e aí como que eu faço? Cinco minutos um grupo, cinco minutos outro grupo e tal tudo, a você pode fazer isso, mas se eu tiver vinte e cinco, trinta bolas o dinamismo da aula é outro, entendeu?

Então, essa visão é um ponto alto que a gente considera que conseguiu ao longo ter essa elevação de recursos materiais, mas eu digo assim... Os recursos materiais que estava dizendo que às vezes a gente não tinha era até mesmo os recursos de pesquisa, porque hoje você tem algumas coisas aí que você consegue, mas naquela época não tinha muita coisa né, então a gente tinha que ir atrás e batalhar, e comprovar pro professor/profissional que era melhor era muito mais difícil. Uma coisa é você mostrar outra é você impor, você tem que fazer isso, ter o professor descontente ou não fazendo e a gente tentava convencer e aí o ponto alto foi que a gente tentou mostrar para esse profissional que isso era importante na própria prática, foi que eu falei na condição de ter feito os planos de aula e ter colocado, porque nós ficamos dois três anos mostrando e os planos de aulas que vinha eram uns bilhetinhos e era uma coisa meio complicada, aí depois a gente começou padronizar esses planos de aula lá dentro e a gente não conseguiu. Quando eu saí a gente tinha um padrão, mas na realidade, a gente tinha três padrões de plano de aula quando eu saí, na realidade seria legal ter só um, mas para contentar um que fazia de um jeito, outro que fazia de outro, a gente tinha até três modelos de planos de aula para fazer. Um ponto alto que poderia colocar é essa situação dos recursos que a gente conseguiu melhorar, você como professor, você sabe que quando você entrou, agora está diferente, mas quando você entrou recursos não faltavam né, até sobravam, depois você pode até confirmar isso. E, ao mesmo tempo essa parte que a gente faltava, a gente tinha que pesquisar muito em livros ou então ir até a Universidade para buscar e você não tinha esse tempo para ir fazer esse tipo de coisa né, a gente convidava, tentava levar os professores fazerem cursos, tanto que a gente conseguia até se tornar tão grande o grupo a gente levava todo ano para fazer cursos e dentro do que a gente esperava era educação física escolar para tentar melhorar isso com eles, esse ponto, voltando ao ponto alto era esse lance de grupo tentar resolver a situação mesmo com formações diferentes ali dentro deles. Mas depois, como eu falei, depois que aumentou o grupo aí a coisa fica mais difícil.

Agora um abismo, aí eu não sei, sinceridade eu falar para você, para mim um abismo foi quando eu retornei para a sala de aula, não por sair de uma coordenação e para a sala de aula, mais assim por uma situação meio particular da própria situação, da própria coordenação que eu tive de mudar um pouco meu comportamento como a prática pessoal do próprio coordenador. Acho que ele se via ameaçado com a minha presença dentro do grupo. Então, eu tive que mudar um pouco meu perfil em termos

de discussão dentro do grupo, uma coisa que eu levava a discussão, queria que o pessoal discutisse mais aí eu me vi em uma situação em que eu não podia discutir tanto, porque toda vez que eu levantava era como se eu tivesse criticando o trabalho do profissional que está ali na época no local como coordenador. Então, eu acho que o abismo pra mim pedagógico foi nessa linha, não que mudou a minha ação, mas mudou minha ação junto ao grupo, porque eu tive que recuar um pouco com as discussões, com colocar meu ponto de vista, muitas vezes eu tive que recuar para não ter atrito ali no grupo, o abismo deve ter sido isso, eu acredito e não sei se recordo de outro aí.

Rodrigo: Eu estou pensando aqui, existem preferências entre as duas funções, entre os cargos docência e coordenação?

Professor Informante: Então, é uma coisa muito... Eu sou muito de falar, eu sou muito da parte prática e, eu acho que quando eu estive lá na coordenação foi muito bom porque foi desafiador para mim. Uma coisa eu nunca ter sido coordenador e ao mesmo tempo eu estava vendo uma coisa que estava sendo, não vou dizer errada, mas que precisava ser mexida, alterada e isso me desafiava mudar a ir atrás, buscar e ir atrás das coisas, eu nunca fiquei parado. E ao mesmo tempo... Eu já tinha dado aula é claro, quando eu voltei para a sala de aula também foi desafiador, no sentido que eu fiquei uns... Mesmo sendo coordenador eu continuei dando aula uns dois ou três anos, depois eu parei que aí não dava mais, mas aí para ensino médio tal e tudo. Mas aí voltando para a sala de aula depois de uns sete, oito anos assim, é lógico que é diferente, sem sombra de dúvidas, o horário que você tem ali, o horário que você tem que preparar, o tempo que você tem chegar na escola para prepara os materiais para você fazer ali. Eu tive que me adaptar a essa situação, mas preferência, hoje, se você me falar assim, você gostaria de voltar para a coordenação? Como está hoje a coordenação aqui na Prefeitura, não, jamais! Não voltaria, agora, se falar assim, você, quer ser o supervisor lidando na área de esportes, aqui você vai cuidar da parte de esporte nas escolas, de repente eu gostaria de fazer, porque eu gosto de trabalhar com professores, eu acho que é legal. Não só com criança, como eu falei no início o retorno da criança por ser sincero é gostoso, você vê ali, você trabalhar. O professor não, o professor mente. Não que o professor mente, o adulto ele faz a conveniência dele né. Então o que acontece, é desafiador nesse ponto, mas às vezes te traz e não te deixa com aquela alegria que a criança dá. Dá um exemplo para você, eu fiz todo um trabalho com esses professores ao longo do ano e quando eu passei para a escola

como professor, quando era indagado, questionado o trabalho que era realizado por eles próprios que a gente fazia lá ninguém, ninguém defendia o trabalho que a gente realizava e era questionado por esse novo coordenador, pela situação que estava errado, que não sei o que, que não sei o que... Era uma coisa meio assim, isso me deixou, não vou dizer triste, mas você fica um pouco assim, como que são as pessoas porque quando você estava ali achava que aquela linha estava indo, estava legal, de repente mudou de um ano para o outro, e a coisa mudou também, então isso, esse lado é meio complicado. Por isso que eu falo assim, a criança você chega lá meu, o que você propõe para ela, ela vai fazer, isso é recompensador, a criança vem te abraça, aquele abraço não é um tapinha nas costas, entendeu? É abraço sincero, ela vem ali você passa a mão na cabeça e fala: "Vamos lá, vamos lá!". E é assim que acontece, esse lado de professor com a criança é o momento hoje está sendo muito compensador para mim.

Acho que eu sou os dois lados aí, com você coordenando ou gestando um grupo de professores é legal, tem seu lado positivo e eu acho que eu não tenho problema com esse lado e o da criança também não teria problema. É bem compensador por essa situação.

Rodrigo: Pensando em projeto de vida, o que você pensa profissionalmente, formação, um direcionamento para um projeto de vida?

Professor Informante: Então, é muito esquisito isso... Porque na realidade se você fizer essa pergunta para um cara que está iniciando o processo ele vai te posicionar, eu quero me especializar, quero fazer um mestrado, um doutorado, quero seguir uma linha acadêmica, eu já tive quatro oportunidades, fui convidado para fazer o mestrado ali na Unicamp, junto com... Agora me faltou o nome do Professor. Ele me convidou na época que estava na gestão, mas naquele momento não era um momento pra mim ali, porque a gente sabe que tem um desgaste muito grande para estar ali, uma dedicação tamanha para você estar fazendo, o mestrado ou... Fiz algumas pós-graduações, mais aí que me satisfez até ali, até certo ponto, algumas situações. Toda vez que eu quero me atualizar e vou atrás tal tudo, mas agora pretensões acadêmicas assim eu não sei se eu tenho muita não. Não que dizer que eu não possa daqui um tempo falar assim, bom, vou encarar agora, vou fazer, agora eu estou em um bom momento estou tranquilo e vou fazer. Já passei por uma experiência tal tudo para poder contribuir que, eu acho que não adianta nada a gente ser profissional, ser professor e guardar para você o que você sabe, eu acho que o que vale é você



demonstrar, compartilhar com os outros os saberes, essa é a função nossa, se a gente achar que é para guardar para si o que você sabe você está totalmente errado, está em profissão errada. De repente, é como nós como você como qualquer outro profissional da área têm como contribuir de alguma forma aí com as pessoas novas. Como eu falei com os estagiários que estavam no PIBID, com a gente aqui na Universidade, a minha dedicação aqui foi querer mostrar o real que acontece mesmo, porque faz isso aqui e porquê que acontece isso tal tudo, então, tá ali, eu não vejo muito lá na frente, eu vejo assim, eu estou com cinquenta e três anos e faço o mês que vem cinquenta e quatro anos, então eu tenho um tempo de rodagem aí, e se a gente pensar que continuar desse jeito, com sessenta anos eu aposento, daqui seis anos eu teoricamente estaria aposentado. Claro que eu estou pensando na minha aposentadoria, até mesmo porque essas coisas mudam, muda ali, e eu adoro desafios e não é porque eu estou com cinquenta e quatro anos que eu não vou querer um desafio na minha vida.

Eu acho que o que move a gente são os desafios, a gente ir atrás instigar o profissional e tem isso né, ele quer mostrar, ele quer ver se dá certo a experiência e tal tudo. É aquilo lá deu certo aquilo, então eu acho que tendo desafio, a gente sendo desafiados a gente ainda continua na batalha. Agora, não falo assim, não penso assim, eu vou fazer isso eu quero fazer aquilo, eu quero levar a minha vida, hoje eu penso e sempre levei minha vida assim, porque eu trabalho, eu trabalho porque eu gosto de trabalhar, não. Eu trabalho porque eu preciso ganhar dinheiro, se eu não tivesse que ganhar dinheiro, sinto muito... Eu não iria, ah, mas você não falou que você adora as crianças? Adoro, o trabalho, mas se eu pudesse ficar na praia, entendeu... Eu ia aprender surfar que eu não sei surfar direito, eu tomo uns tombos se entendeu como que é, eu trabalho porque eu preciso ganhar dinheiro, certo? Ah então você escolheu a profissão direito, não, não é isso, dentro do que eu escolhi eu tenho que viver, tenho que pagar o meu apartamento, meu carro, tenho que pagar a gasolina, tenho que sobreviver. Eu penso assim, eu sempre levei minha vida, que eu tenho que viver, porque eu não posso esperar eu aposentar para eu começar viver. Então, é viajar, eu adoro viajar, conhecer lugares, conhecer pessoas, então eu acho que meu projeto de vida não é de agora e sempre foi nessa linha de pensamento. Claro que tem épocas da vida que a gente deixa um pouquinho esse processo de lado, faz em menor escala porque você está em etapa de conquista, conseguindo outras coisas, ele nunca teve abortado, essa pandemia, praticamente um ano e oito meses, praticamente eu não sai eu não viajei.

Medo de pegar? Minha namorada têm os pais mais velhos e tal e de repente ela falava não podemos sair para tal lugar, porque podemos trazer essa doença pra ele e depois como a gente ia se sentir como pessoa se acontece alguma coisa e você que trouxe. Então na realidade a gente acabou ficando, agora com essa abertura tal tudo, já em janeiro já viajei e assim vai.

E como projeto de vida para o restante de vida que eu ainda tenho, não digo nem restante, eu tenho muito, mas assim é esse projeto de vida que eu tenho. Viver, conhecer, ajudar. Na escola eu procuro ser não o sabedor dos conteúdos, sabedor das ideias o dono do saber, na realidade eu estou lá como colaborador deles, eu sou um facilitador para que eles entendam o processo e comecem a pensar nas coisas, a gente tenta abrir mais essa mente dessa garotada, eles estão muito espertos na parte digital né, mas por outro lado, principalmente, ao lado de amizades, o lado pessoal ali, de contato ali com o ser humano ficou isolado as famílias estão meio assim... Dentro de uma casa se conversa pelo WhatsApp para vir comer, entendeu? “E aí tudo bem e tal”. Eu acho um absurdo você vai em um churrasco têm quinze pessoas, dez estão no celular dando risada ali sozinho, e aí você olha ali e fala que coisa absurda é isso, estamos aqui para descontrair e conversar e para jogar conversa fora. Porque a minha época era essa, a gente não vem de uma época que não existia celular e, nessa época que eu jogava bola tinha um telefone fixo em casa que era um sufoco para pagar a conta e para você precisa ir ao orelhão para ligar, viu como que era a gente não vem dessa era digital aí que essa garotada vem. Eu tenho dois netos, uma netinha de quatro para cinco anos ela pega o celular ela entra no Youtube já pesquisa o que tem para fazer e tá lá. Então hoje é difícil você fazer e concorrer com essa garotada de quatorze, quinze anos aí, porque eles sabem muito mais pelo menos do eu eles sabem. Eu sei o básico, o trivial, a gente vai aprendendo é lógico a gente está ali, mas eles, a facilidade deles é muito grande. Eu vejo assim, tá ali na escola para tentar mostrar esse lado do contato físico, lado pessoal, o lado da amizade né, porque hoje eles estouram muito fácil, os pavios estão curtos né. Não que não tinha antes, mas hoje é muito grande, eles brigam com uma facilidade, eles empurram com uma facilidade, mas daqui a pouco estão tudo junto de novo, então a gente tem que saber controlar, saber mostrar isso aí para eles né, acho que faz parte do profissional mostrar isso porque não é conteúdo a gente tem que dar a lição de vida e, quanto mais experiências nós tivemos na vida mais a gente vai poder mostrar isso para eles.

Tem professores novos que não tem tanta experiência, eles até se perdem um pouquinho nessa situação, a gente que tem um a experiência de vida maior, experiência de vida eu digo assim, por exemplo, a gente passou por uma situação de dificuldade, passamos por etapas da vida diferenciadas, vimos o orelhão que tinha em cada esquina e sendo depredado e de repente hoje nem se tem orelhão, o aparelho com ficha, hoje, não vou dizer que todas crianças têm, mas toda família têm um celular hoje em casa né. Na minha época a dificuldade que meu pai teve para comprar um telefone fixo que era caro na época foi muito grande e, quando não tinha, tinha que ligar em uma vizinha e a vizinha tinha que ligar e avisar lá, para você vê como que era a coisa, né! As pessoas tinham contato se falavam, minha primeira namorada a gente se falava por carta, se entendeu? Ligava, a ligação era cara. Porque eu vinha aqui para Sumaré e eu morava em São Paulo e esses orelhões tinha o azul e o laranja, o azul era o DDD para fazer ligação fora, e a ficha do DDD era mais cara, então você não podia ficar muito tempo falando. Igual hoje você fica falando, você faz o plano da Vivo e fica a noite inteira, dez horas conversando, até enjoa, não aguento mais, naquela época não era assim, a gente passou por fase diferente e a gente consegue e essas crianças não passaram por isso, muito dos pais não viveram, eles sabem disso e a gente tem um problema grande de limites, falta de limites, falta de educação é muito grande. Que eles não têm limites realmente ali, em casa eles fazem, deixam, os valores mudaram um pouquinho, não que os valores mudaram, mas o conselho de valores desses pais que não tiveram muito é complicado. Você mostrar isso para eles na escola é legal, você os vê questionando mostrando isso.

Então, acho que a nossa função de professor ali de educador não se restringe só aos conteúdos, se restringe nessa situação que é tanto melhor, tanto visto na pandemia crianças se cortando, crianças depressivas, os pais não sabendo o que fazer com a criança dentro de casa “eu estou ficando louco com o meu filho dentro de casa” então para você vê a função da escola e a função do professor é importantíssima na vida dessas crianças. E a gente vê que essas crianças parecem que pararam no tempo, hoje eu vejo que essas crianças parecem que elas pararam no tempo, eu tenho crianças de quinto ano lá hoje, que parecem que são terceiros anos, até nas brincadeiras bobas... Um da risada todo mundo da risada, aí você pergunta, você está dando risada do quê, eles respondem, não sei, eu dei risada porque ele deu risada. Então é uma coisa absurda, para, vamos voltar um pouquinho. Mas é isso!

Rodrigo: eu só tenho a te agradecer, obrigado por compartilhar tantos saberes, aprendi com certeza muito e até uma próxima oportunidade para a gente poder conversar com alguém que está trabalhando com você é sempre uma satisfação poder dividir esse espaço de aprendizagem e profissional com alguém que tem tantos saberes e tantas coisa para contribuir com a gente, te agradeço mesmo.

Professor Informante: Opá! Estamos aí e igualmente.

## APÊNDICE B - PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O ABP

Quadro 4 – O ABP em possibilidades

Encontros	Etapas/Docentes	Possibilidades sobre o diz saber os docentes	Possibilidades sobre o diz saber os estudantes
1º	1 e 2 – Instruções de segurança; Elaboração; Negociação; Retificação coletiva do contrato biográfico.	Discutir a possibilidade dos procedimentos e condições avaliativas serem substituídas pelas análises do que diz saber os estudantes sobre as temáticas do CCEF. Isso aconteceria por meio de registros orais e escritos pelos estudantes. Material que pode ser recolhido pelos docentes e organizado em pastas/cadernos ou portfólios.	Deixar a possibilidade aberta para os estudantes sobre uma nova forma de analisar o que eles dizem saber. O relato oral ou escrito que pode substituir as avaliações convencionais que são pautadas puramente nas métricas das notas. Não se trata de certo ou errado, mas, de como esses saberes são percebidos antes e depois da mediação formal na escola.
RcS – Nesse primeiro encontro, mantém-se grande parte das condições proposta por Delory-Momberger (2006). A dinâmica intencional é apresentada com as possibilidades sugeridas acima. A elaboração do contrato passa pela construção dos grupos de professores e, também, do grupo de estudantes que poderiam ser referência para esse modo (auto)avaliativo. As discussões teóricas e metodológicas podem girar em torno das seguintes problematizações: Como é percebido o ABP de forma geral nesse primeiro momento de contato com o grupo? Como podemos perceber a (auto)formação sob o olhar do outro? Como são percebidas as condições de formação hoje, espaço e tempo dentro das UE? Como esse tipo de procedimento pode ser percebido diante da relação pedagógica do desempenho e da concorrência (Charlot, 2020)? E outros...			O que os estudantes dizem saber sobre sua história de vida e os temas relacionados as aulas de Educação Física? Poderíamos relacionar as discussões do primeiro e segundo encontro. Relações com o saber por meio das narrativas sobre a formação: uma relação entre história de vida e os temas do CCEF.
2º	3 – Construção das tríades e Produção da primeira narrativa autobiográfica	Diante da hipótese que possa ter ficado algo “a dizer” sobre o 1º encontro. No primeiro momento abre-se um espaço de conversa sobre o que ficou da experiência vivida no primeiro encontro. A seguir, breves considerações sobre a experiência em tríade (narrador, narratário e biógrafo) e as tríades são isoladas para que possam realizar a produção da primeira narrativa autobiográfica.	Paralelamente e, em momento pré-estabelecido pelo docente (pode estar no contrato), apresentar esses primeiros relatos sobre os saberes dos estudantes e as unidades temáticas do CCEF (o que os estudantes disseram saber sobre EF, vida e Unidade temática) para os docentes da tríade.  Aqui, é importante pensar na relação de tempo, para que as

		Penso que uma boa comanda estaria dividida entre dois pontos: as condições que levaram esses participantes se formarem Professores de Educação Física e com aconteceu sua formação em relação com a Unidade Temática escolhida para a avaliação dos estudantes.	organizações das temáticas do CCEF estejam adiantadas em relação aos encontros do ABP dos professores.
RcS – Nessa terceira etapa, o trabalho de construção das tríades e produção coletiva das primeiras narrativas deve ser questionado, visando deixar espaço aberto para as primeiras percepções do aprender com o outro. Os lugares ocupados ao narrar, ao buscar compreender e ao observar pode trazer características de uma formação distante das puramente formais. Aqui talvez já possamos recolher produção de sentido em se tratando de saberes sobre a identidade narrativa desses autores/atores sociais. Análise pode ser feita levando em consideração a relação trazida por Ricouer (2014), a oscilação entre IPSE, IDEM e a I.Ética.		Querendo saber (dinâmica intencional) ... Isso poderia mudar a forma de investir na educação e para a formação? Mudaria o modo de ser para planejar e organizar as propostas pedagógicas e as condições formativas dos para estudantes e docentes? Quais as percepções desses docentes e estudantes?	
3º	4 – Socialização da narrativa autobiográfica nas tríades	Diante da hipótese que possa ter ficado algo “a dizer” sobre o 2º encontro. No primeiro momento abre-se um espaço de conversa sobre o que ficou da experiência vivida no segundo encontro. A seguir o momento de socialização da narrativa autobiográfica nas tríades.	Nesse momento, intervalo de um encontro para o outro. As aulas sobre a unidade temática vão acontecendo... até que cheguem ao fim. E, esse será o momento de nossa rodada de entrevistas. O que os estudantes dizem saber sobre a determinada unidade temática após a experiência-sentido, após a mediação desse professor (mais experiente) que diz saber sobre esse tema.
RcS – Nessa quarta etapa, acontece a recolha das narrativas dos Professores para a socialização desse material biográfico no grande Grupo no próximo encontro.		Nesse momento, intervalo de um encontro para o outro. As aulas sobre a unidade temática vão acontecendo... até que cheguem ao fim. E, esse será o momento de nova rodada de entrevistas. O que os estudantes dizem saber sobre a determinada unidade temática após a experiência-sentido, após a mediação desse professor (mais experiente) que diz saber sobre esse tema.	
4º	Socialização no Grande grupo	Realização do trabalho de Socialização e, das condições acordadas para as discussões. Leituras dos Registros recolhido por meio de relatos orais ou escritos pelos estudantes. Aproximações e distanciamentos das condições puramente formais (Normas curriculares)?	Leitura dos registros recolhidos por meio de relatos orais ou escritos pelos estudantes. O que os estudantes dizem saber sobre a determinada unidade temática após a experiência-sentido, após a mediação desse professor (mais experiente) que diz saber sobre esse tema.

		Há horizontalidade de saberes?	
RcS- Socialização da narrativa dos professores e dos estudantes			
5º	Momento de síntese	Esse é o momento que não temos acesso dentro do espaço escolar. Estamos sem espaço-tempo para esse tipo de (auto)formação. Nessas condições, aceitamos a pedagogia do desempenho e da concorrência? Conseguimos sair da oscilação Ipseidade-mesmidade? Poderemos perceber o par Ipseidade-alteridade?	
RcS- Pede-se para que nesse momento de síntese seja feita reflexões sobre a relação com a identidade narrativa, como está sendo percebida a identidade pessoal na balança do IPSE, IDEM E I.Ética. Como poderíamos ir além, o si-mesmo como outro – a alteridade como ato de perceber a diferença e que o “eu” deve conviver com outros. Como fica isso diante das análises narrativas da história de vida e as condições formativas que são apresentadas para os estudantes. Há produção de sentido para aprendizagem nos pares ipseidade-mesmidade e ipseidade-alteridade?			
RcS – Socializar o que sabe os estudantes e os professores pode colocar em condição horizontalidade			
6º	Encontro Final – Balanço da incidência Da formação no Projeto profissional de cada um.	Como fazer emergir o projeto de Si, pessoal e profissional? Realizar uma narrativa final.	Essa (auto)narrativa final poderia retornar para os Estudantes com forma de fazer de si o recurso, a RcS que pode mudar a forma de investir nas condições formativas. Essa é a RcS, que se constrói em relações sociais de saber, do meu mundo e do mundo do outro. Penso que pode mudar a forma que os estudantes investem em sua formação também nos anos iniciais do ensino fundamental.
Percebo produção de sentido nas seguintes direções			
Projeto de si profissional	Projeto de si pessoal	Condições avaliativas que podem apontar para as Concepções globais da formação E, caso produza sentido para outros professores, uma forma-outra de propor formação para os estudantes do 5.º da etapa do ensino fundamental, anos iniciais.	