

COMO AS EMOÇÕES NOS MOVEM? EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E REFLEXÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM FORMAÇÃO

Luciana Yumi Yara¹
Nathália Inêz de Moraes Silva²
Diego de Sousa Mendes³

RESUMO

Este trabalho apresenta as reflexões acerca da experiência vivida durante as intervenções realizadas na Escola Estadual Professor Iago Pimentel, no âmbito do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/UFSJ), junto à turma do 6º ano do ensino fundamental de Tempo Integral. A proposta teve como temática central as Emoções, nas aulas de Cultura Corporal de Movimento, com o objetivo de criar um espaço de aproximação, reconhecimento e valorização das próprias emoções e das emoções dos colegas, por meio de práticas corporais que envolveram Ritmo e Movimento. A partir das vivências, buscou-se refletir sobre como conhecemos, nomeamos e expressamos nossas emoções, compreendendo-as como parte essencial do processo educativo e das experiências corporais (Hirama, 2001). Afinal, como lembra Maturana (1998), não há movimento sem emoção, e os corpos, ao se moverem, também movem emoções de propósito (vina di carvalho, 2023). Nesse sentido, as aulas de Educação Física se tornaram um espaço de escuta, expressão e criação de vínculos afetivos, possibilitando aos estudantes perceberem o corpo como linguagem e território de produção de sentidos. O relato também evidencia as tensões e aprendizados da iniciação à docência, reconhecendo os erros, as frustrações e as descobertas como parte do processo formativo. Assim, entre pensamentos moventes e movimentos pensantes, a experiência reafirma a potência da Educação Física escolar como espaço de formação humana, estética e sensível. Conclui-se que educar o corpo é também educar as emoções, e que a formação docente, ao se abrir à experiência e ao afeto, amplia sua dimensão ética e poética no contexto escolar.

Palavras-chave: Emoções. Educação Física Escolar. Cultura Corporal de Movimento. Ritmo e Movimento.

1. INTRODUÇÃO

Emoções como saber da Educação Física

¹ Discente do curso de Educação Física da UFSJ e bolsista de iniciação à docência do PIBID/UFSJ. E-mail: lumiara03@gmail.com

² Docente da Escola Estadual Professor Iago Pimentel – supervisora do PIBID/UFSJ. E-mail: nathalia.morais@educacao.mg.gov.br

³ Docente do curso de Educação Física da UFSJ – coordenador de área do PIBID/UFSJ. E-mail: diegomendes@uvsj.edu.b





A experiência docente está entrelaçada com a experiência discente. A experiência discente participa das primeiras leituras do ambiente escolar quando, de outro lugar, retornamos a ele. De outra maneira, a iniciação à docência está habitada de registros de emoções já vividas enquanto estudantes, e, nesse sentido, é trançada com memórias, emoções e aprendizagens que habitam o corpo do sujeito-professor em formação.

Esse retorno, carregado de afetos, incertezas e descobertas, constitui o campo vivo de onde se ensaia o ser docente, e provavelmente, tal experiência vivida conduzirá os esboços docentes. Isso não significa que experiências ruins fazem docentes frágeis ou que boas experiências fazem docentes impecáveis. O vivido nos compõem, nos atravessa e dele fazemos como queremos e/ou como podemos.

E por que começar com esta reflexão?

O presente texto nasce no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O trabalho foi desenvolvido junto a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental do Tempo Integral, em uma escola estadual da periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais, tendo como eixo temático as Emoções e sua articulação com a Cultura Corporal de Movimento, especialmente por meio das experiências com Ritmo e Movimento.

As autoras se encontravam em relação de aprendiz docente e professora supervisora, duas perspectivas diferentes do momento de iniciação à docência. Por isso, o texto é tecido por duas vozes que se intercalam e por vezes se mesclam. Tal relação aconteceu no contexto de um programa que possibilita a aproximação da escola com a universidade fortalecendo a ponte entre a conclusão da licenciatura e a inserção de novos docentes na educação básica; a participação do saber de professoras da educação básica na formação docente universitária; a manutenção do desejo de ser professora. Intenso processo de ensino e aprendizagem para atuação no contexto de ensino e aprendizagem.

Aqui assumimos o exercício constante de aprender, o que não pode acontecer sem movimentar emoções (Hirama, 2001). E assumir que não se sabe, muitas vezes, é se vulnerabilizar diante de quem sabe, ou diz que sabe. E tal situação pode se encaminhar para variadas possibilidades a depender de como o ambiente entende o “não saber”.

O tema foi escolhido a partir das observações da turma e do trabalho da professora de Educação Física e como diz Marilena Chauí (1998), o observar está intimamente relacionado com o conhecimento, ou seja, o que se é capaz de observar se relaciona com o quanto e o como se conhece a realidade.





Ainda com Chauí (1998), teorizar sobre a realidade – que se é capaz de ver – pode ser também o fruto da meditação sobre ela. Seguindo com a perspectiva que escolhemos aqui, as emoções também estão envolvidas no teorizar, mesmo que seja em um movimento de distanciamento. Assim, as emoções se tornaram o fio condutor das práticas e reflexões, pois se revelavam nas entrelinhas do cotidiano da turma, nas interações, nos silêncios e nas formas de se movimentar. Se fossem outros os olhos a lerem tal acontecimento, o tema também seria outro. É possível entender que aquilo que temos como conhecimento pode ser ampliador ou limitador daquilo que somos capazes de ler sobre um acontecimento. Ou seja, o “saber” ou o “não saber” pode ser movimentado com alegria, raiva, desprezo, desejo e inúmeras outras possibilidades de emoções e suas combinações.

As inquietudes que acompanharam este projeto em quatro meses – observação, planejamento e intervenção – perpassam o receio da reprodução de uma postura autoritária, os desafios de perceber o ritmo da turma, o medo do fracasso do planejamento e o aprender enquanto ensina. E sobre este último aspecto, e adiantando reflexões conclusivas, esta foi uma experiência que exemplificou o quanto o tema e o conteúdo escolhidos para o percurso de aprendizagem não tem apenas como objetivo o aprendizado da turma, senão também o aprendizado da pessoa em papel docente. Essa experiência mostrou que ensinar é também aprender, como nos disse Paulo Freire (1996) e que o processo formativo docente é, antes de tudo, um exercício de humanidade.

E como aprender sem se emocionar? O lugar do não saber é um campo de dúvidas, inseguranças, titubeios e, tomara que sim, de alegrias que nascem ao perceber as pequenas transformações produzidas pelo encontro entre corpos, movimentos e afetos, ou seja, as mudanças forjadas pelo processo.

Não se trata de emoção apenas aquilo que faz chorar ou sorrir, mesmo que sejam expressões muito presentes no aprendizado. Mas também a emoção como acontecimento observável, como processo de expressividade, vinda de diferentes estímulos que, mesmo que esperados, podem desencadear o incontável. Fugida do controle da racionalidade, mas que pode tornar-se parceira da capacidade de leitura do mundo, ao contrário do que já se pôde dizer no pensamento cartesiano do “penso, logo existo” que concentra o valor da inteligência humana na percepção racional do mundo, dicotomizando o corpo e hierarquizando as partes dele como se elas pudessem existir separadamente.

Humberto Maturana (1998, p. 92), neurobiólogo chileno, percebe que vivermos em uma cultura que supervaloriza a razão e que pensa que as emoções entorpecem a capacidade racional. Para o autor, as emoções não são restrições da razão e sim dinâmicas corporais e que





não existe movimento sem emoção. As emoções, segundo Maturana, são domínios que regem as ações, ou seja, sob o domínio de determinadas emoções, determinadas ações serão possíveis ou não. E mais, para entendermos as ações humanas, devemos observar as emoções que as possibilitam.

A contribuição de Maturana (1998) acompanhou este processo de iniciação à docência nesta etapa do projeto. Diversas vezes, sob o domínio de intensa frustração e insegurança diante de uma sala cheia e agitada, e de um planejamento que necessitava ser reelaborado constantemente; o desafio era ser capaz de agir, mesmo querendo desistir de tudo. Quanto a isso, há também uma professora doutora da Educação Física, pesquisadora do e com o corpo, Vina di Carvalho (2023), que corrobora com o dito até aqui. Diz Vina que é necessário ser alegre de propósito, alegre para poder se mover, pois a tristeza atualizada em nossos corpos pela ação do colonialismo nos retira o movimento. Mais uma autora que está preocupada com o que e como o corpo sente.

Maturana (1998) e Vina (2023) nos ajudam a fazer a relação entre movimento e emoção, e assim é possível dar a importância que têm as emoções nas observações, pesquisas e atuação da Educação Física Escolar (EFE), como fez Elaine Prodócimo Hirma (2001) em sua tese. Hirma (2001) percebeu a necessidade das crianças em expressar suas emoções e que isso não lhes era permitido no ambiente escolar, a manifestação das emoções é muitas vezes interpretada como bagunça. A autora também percebe, em sua experiência como professora de educação física na educação básica, que muitas vezes as crianças não sabiam falar sobre o que estavam sentindo.

As intervenções realizadas foram organizadas em torno do tema “Emoções”, a partir do entendimento de que o corpo deixa de ser apenas instrumento e passa a ser sujeito do processo educativo, produtor de sentidos, narrativas e afetos, como compreendem Neira (2019) e Bracht (1996). Nesse viés, outras questões se tornaram norteadoras, como: Como percebemos e expressamos nossas emoções? (Quais emoções conheço? Quais me preenchem? Em que momento elas surgem? Em que parte do corpo as sinto?); Como expresso as emoções? (O que faço quando sinto determinadas emoções? Como meu corpo fica?); O que acontece quando as emoções se encontram? (Quais emoções vejo no outro? O que elas geram em mim? O que faço a partir disso?).

O desdobramento destas questões objetivava proporcionar um espaço de aproximação e reconhecimento das próprias emoções e emoções do outro a partir do corpo e das práticas abrangidas por Ritmo e Movimento, buscando os conteúdos de sensibilização corporal,





experimentação de variações de ritmos e repertório de movimentos. Essa compreensão reforça a ideia apresentada por Rigoni (2016, p. 5), ao destacar que

Os diferentes tipos de emoções vivenciadas durante as práticas corporais são fundamentais tanto do ponto de vista ontogênico (para o aluno), quanto do ponto de vista coletivo, pois as percepções individuais, postas em relação, atualizam práticas e significados sociais.

Daí a importância de tematizar Emoções na EFE. Emoções como fenômeno corporal, perpassadas pela cultura, e, por tanto, de dimensão coletiva.

Apresentaremos um pouco do percurso vivido nesta experiência, passando pelo momento de observação, de planejamento e intervenção. As observações como o momento de aproximação da turma e do trabalho docente da professora, com as reflexões sobre o desafio de observar. O planejamento como trabalho de direcionamento sobre o observado, junção do repertório conhecido, das diretrizes curriculares, do modo de trabalho da professora e como pesquisa para a criação da proposta. E, as intervenções como o espaço experimental colocando o estudo em movimento.

2. AS OBSERVAÇÕES

Aprender a observar é saber e não saber ao mesmo tempo

A prática da observação é um importante exercício de leitura sobre as percepções de como a turma e o trabalho da professora acontecem. É também um grande desafio porque uma aula de 50 minutos é um universo amplo para quem observa. Foi nesse movimento de buscar compreender o lugar da observação que encontramos sentido nas palavras de Freire Weffort (1995, p. 17), que nos convida a repensar o significado desse ato ao afirmar que

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

O que observar? É necessário direcionar a observação, mas não é preciso, tomando emprestado os sentidos de Fernando Pessoa. No aprendizado do “olhar-pensante” de Maria Celeste Martins (1996), não existe precisão porque olhar desde o lugar de quem pensa o ensino e aprendizagem, é um exercício de se desfazer. E também não é preciso - no sentido de necessário - porque nem tudo o que o acontecimento registra em quem observa é útil - porque





a vida não é útil, como já nos disse Krenak (2020). Pensando junto com Martins (1996) que trata em seu texto da fôrma que o conhecimento dá ao olhar, é necessário reaprender, ao mesmo tempo em que não se abre totalmente mão do já aprendido. E aqui voltamos ao lugar de quem não sabe, não sabe sabendo, para não comprometer a realidade à fôrma de seu conhecimento, mas que tal conhecimento seja parceiro da leitura da realidade.

Logo, observar é também observar-se.

Ao observar a turma era possível ver um grupo agitado, que não se deixava controlar tão facilmente. Na maior parte das atividades a turma se expressava dispersa, falante, agitada, demandando tempo para realização das atividades. Muitas vezes, nas reuniões de supervisão, a professora dizia: “Com o 6º ano é necessário ir devagar.” Mas o porquê era necessário ir devagar e como ir devagar era o que ainda não estava sendo capturado pelas observações.

Em meio ao agito do 6º ano havia vontade de fazer, desejo de ajudar a professora em determinadas tarefas e também uma grande impaciência em esperar, ouvir, assistir os colegas realizando as atividades, nestes momentos a turma se pulverizava pelo espaço. A professora se mantinha paciente, com tom de voz tranquilo, sempre esperava que a turma se organizasse para que a aula seguisse. Essa atitude mostrava a confiança no trabalho, o exercício de saber não ter total controle sobre o outro e a convicção de que a relação dependia de todas as partes envolvidas. Existia ali um trabalho com as emoções.

Os trabalhos em grupo também eram desafiadores. Propor que a turma se dividisse em grupos em quantidades equivalentes era aceitar o tempo que isso levaria para acontecer. Algumas pessoas escapavam de seus grupos para estar com seus melhores amigos, outros se recusavam a estabelecer relação com qualquer grupo e grupos que não aceitavam a inserção de novas pessoas. E assim iniciava-se um intenso debate.

A turma, no geral, demonstrava bons afetos em relação à professora e às pibidianas, mostrando seus brinquedos, desenhos e contando suas novidades. Encontros repletos de risos, rejeições, disputas, carinhos, agressões, etc. Na turma havia um grupo de meninos que muitas vezes dominavam o espaço, tendendo a monopolizar a atenção. Se expressavam muitas vezes de maneira agressiva entre si, mas principalmente em uma ação de seleção de quem faria parte daquele grupo. Faziam comentários provocadores buscando aprovação entre si. Com este grupo de garotos havia um grande desafio: o de colocar limites sem incorrer em atitudes autoritárias.

Dentre as emoções observadas com mais frequência por Hirama (2001, p.252) nas aulas de educação física, estavam a alegria e a raiva, sendo a raiva mais frequente e muito manifestada em dinâmicas de interação com o outro. Essa observação de Hirama (2001) associada ao que





Chauí (1998) nos traz sobre a relação da observação e do conhecimento, ajudam a perguntar: Quais e quantas emoções não conseguimos perceber porque não sabemos nomear nem mesmo quando acontecem em nós mesmas?

Quando Hiram (2001) percebeu que muitas vezes as crianças não conseguiam falar sobre o que estavam sentindo, abre espaço para a percepção de que isto pode ser o reflexo da repetida tentativa de ignorar as emoções sentidas. Não são as crianças as únicas a não saberem dizer. Quantas vezes não estivemos como uma das estudantes, que se sentia mal por alguma situação, se fechava como um caracol e não respondia a nenhuma pergunta, não aceitava nenhum acesso, ficava mal por insistirmos e mais mal ainda se a deixássemos? Como dizem por aí, quem nunca?

Em diversos momentos, ali, diante à turma, esta manifestação aconteceu, de estar fechada, com vontade de chorar, necessidade de se proteger, vulnerabilizada por não se sentir bem e não saber nomear e, por isso, não saber como agir, como estabelecer limites, como pedir ajuda.

Sobre a recorrência das manifestações de raiva em situações de interação com o outro, essa também foi uma observação em comum no período de observação da turma do 6º ano. Certa vez a professora propôs uma atividade em equipes, era uma Corrida de Tora. Cada equipe deveria criar seu nome, seu símbolo, seu grito e seu lema. Com exceção de um grupo, todos os outros tiveram manifestações de rejeição. Muitas delas sentidas por adultos, mas não manifestadas daquela forma, não na frente do outro pelo menos.

Essa foi uma das práticas que retornou com frequência para as reflexões. A raiva, manifestada diante o desconforto que é ter que relacionar-se e por vezes depender do outro, como já nos disse Hiram (2001). Foi corajoso propor essa atividade e encarar a “bagunça” produzida pelos corpos tentando uma relação com o conteúdo das aulas.

Diante de todo o observado, como selecionar o que pode ser pista para a prática pedagógica? Quais aspectos são possíveis de serem trabalhados relacionando o coletado no contato com as aulas, o currículo, os saberes da EFE, os materiais disponíveis e o próprio repertório?

Neste momento, o sentimento de dúvida é compartilhado entre o grupo que acompanhava a mesma professora supervisora. Trabalhar com o conteúdo e o tema com os quais temos certo conforto ou nos lançarmos em uma proposta menos conhecida? Nos encontramos entre o desejo de um planejamento bem sucedido e os receios das rejeições da turma.

3. O planejamento

Escolher a proposta, projetar e reajustar expectativas





A escolha, por diversas vezes, gerou dúvidas, medos, quase arrependimentos, mesmo que tenha sido feita a partir de um método: do compartilhamento constante das impressões na escola e das ideias de planejamento, do relatório de observações, da conversa e acompanhamento da professora supervisora, da pesquisa sobre o conteúdo e tema escolhidos. Encontrar trabalhos já realizados e teorias que se relacionam com o planejamento junto com o aval da professora é a construção de uma espécie de “equipamento de segurança de trabalho”. A trilha escolhida, por mais que já desbravada por muitos, também é um encontro com o desconhecido, a sensação é a de que se pode espatifar em qualquer momento. Mas, na queda, as teorias e experiências estão ali para evitar graves lesões ao trabalho, absorver impactos e ajudar a levantar. Mesmo que doa.

Hirama (2001), Maturana (1998), Vina (2023), Rigoni (2016) e a professora supervisora estavam dizendo que Emoções era um tema importante e que fazem parte do trabalho da Educação Física, uma vez que são parte dos corpos em sua constituição fisiológica, psicológica e cultural e que tem importante participação em como o corpo apreende o mundo. Que são aspectos negligenciados ao pensar a corporeidade, a expressividade e o ensino e aprendizado, mas não são possíveis de serem desvinculados destes aspectos. Bracht (1996) estava falando de uma Educação Física que não dicotomize de pensamento e movimento e Neira (2019) estava dizendo da importância da reterritorialização e legitimação dos diversos saberes como legítimos.

A escolha então, foi movimentar o tema com os saberes de Ritmo e Movimento. Com a aproximação intencional com corpo e, junto com as práticas de experimentação de ritmos e movimentos variados, se propor a pesquisar o próprio repertório de emoções dos corpos envolvidos. Começando por mapear o que já se conhece.

Emoções são apenas universais no sentido em que existem, mas não quanto aos seus significados. Trilhando este caminho, não poderíamos ensinar os significados das emoções a alguém, se não, ajudar que os sentidos e significados sejam localizados e compartilhados, pois esse processo atualiza os significados coletivos (Rigoni, 2016).

A expressão das emoções, por não ser uma demonstração racional, costuma ser vista socialmente como algo infantil e feminina (que no final das contas é infantilizada). Às crianças, é compreensível que chorem ou se paralisem, ainda que isso seja considerado um comportamento a ser corrigido. Em pessoas adultas, muitas vezes se torna um motivo para descapacitar quem sente e ao sentir, se emociona. Ou seja, o modo como manifestamos nossas emoções também é influenciado pela cultura em que estamos inseridos. Em alguns contextos





e momentos históricos, demonstrar sentimentos de forma mais aberta é algo aceito enquanto em outros é reprimido ou visto com restrição.

Hirama (2001) observa que a escola tende a negligenciar as emoções, querendo uma resposta padronizada, uniformizada de seus estudantes. Rigoni (2016), ao pensar a antropologia das emoções escreve que emoções perpassam o âmbito da cultura, pois aquilo que nos desperta emoções está entrelaçado com os significados. Então, emoções e o que as estimulam possuem seus contextos próprios, embora em toda parte emociona-se.

Sendo assim, não poderia elaborar um planejamento que pretendesse ensinar o que eram emoções, mas sim, uma tentativa de mapeamento das emoções que conhecemos e como nos relacionamos com as nossas e as emoções de quem convive conosco.

O percurso proposto buscava promover exercícios de aproximação com o próprio corpo e de sensibilização das vias que nos permitem sentir e perceber. As atividades envolviam experiências simples, porém significativas, como caminhar pelo espaço, observando seus elementos, reconhecendo quem está presente e como me sinto nesse ambiente; movimentos de respiração, de alongamento, extensão e contração muscular, voltados à consciência corporal; mapeamento das emoções conhecidas pelo grupo; exercícios expressivos e a construção de um mapa corporal para registrar as emoções percebidas ao longo do processo.

Considerando o contexto do 6º ano do Ensino Integral, o planejamento buscou construir intervenções pedagógicas pautadas na ludicidade, convidando os alunos a retornarem aos mundos da imaginação e da experimentação corporal. Assim, ao propor exercícios de escuta e percepção corporal, o percurso possibilitaria, a cada tentativa — ainda que desafiadora —, que cada estudante se reconhecesse como um corpo que sente, aprende e comunica.

Em diferentes momentos, o movimento de expansão corporal era vivenciado como o ato de encher um balão, explorando ritmos, intensidades e respirações. Em outros, os alunos eram convidados a caminhar imitando animais, transitando pelos diversos planos e velocidades de movimento. Também foram propostas vivências sensoriais, como a caixa tátil e o caminho tátil, nas quais o toque e a curiosidade eram mobilizados como formas de descoberta e expressão. Além disso, brincadeiras como a da estátua e o arremesso de caretas visavam a possibilidade de ampliar o campo das emoções e das interações, favorecendo a escuta do corpo, do outro e do próprio sentir.

O planejamento foi embasado em uma concepção pós-crítica de Educação Física que leva em conta os diversos conhecimentos como legítimos, nesse sentido, as aulas estiveram abertas para os relatos da turma e se movimentando também a partir deles na triangulação com os saberes docentes e os objetivos do currículo a fim de sempre reterritorializá-los (NEIRA,





2019). Toma-se aqui as considerações e as contribuições, dos autores e autoras, anteriormente mencionados (as), como Maturana (1998), Rigoni (2016), Hirama (2002), entre outros, e por isso, as aulas foram pensadas, mais, como espaços de mapeamento de saberes sobre as emoções, do que espaços de ensinar sobre o que elas são. E de experimentações delas como parte das Culturas Corporais de Movimento, com tentativas de ampliação de concepções de emoções, por tanto de significados sobre o mundo e as relações que nele existem.

Por fim, em consonância com o Documento Orientador do Ensino Integral de Minas Gerais (2025), que norteia o componente curricular Cultura Corporal de Movimento em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreende-se “o movimento humano para além de sua dimensão neuromotora, valorizando e legitimando os sentidos e significados construídos social e culturalmente como elementos constitutivos das diversas formas de ações e expressões corporais humanas” (MINAS GERAIS, 2025).

O planejamento funcionou como orientador do percurso, mas precisou se refazer a cada aula, não foi possível chegar onde as expectativas queriam, o que gerou frustrações e o sentimento de incapacidade. Nesse momento a intervenção evidenciou que o processo de trabalho com as emoções, como se sente o que se faz com elas não era apenas um processo para a turma. Era necessário recalcular rotas e lidar com desapego do que poderia ser.

4. INTERVIR

Emoção é um acontecimento do corpo no corpo que toma corpo.

As aulas foram desafiadoras, e existiu a sensação de que o proposto não era o suficiente para o objetivo que se pretendia. Este é o momento de sentir que todo o planejamento estava sendo carregado pela pessoa que o propôs e, em um passo instável, se espatifa com tudo no chão.

E este também é o momento de se apoiar nos “equipamentos de segurança do trabalho”. Ao retomar as observações encontramos as pistas dadas sobre o tempo da turma, a qual é parte essencial do trabalho. Como a turma entende a mudança de referência de condução? Como a nova referência se coloca diante da turma e retoma rotinas já estabelecidas pela professora anteriormente? Como entender os limites entre a expressão das emoções que gera bagunça e ainda fazem parte da aula e a bagunça que se desvencilha da proposta pedagógica?

A troca de professora referência é uma transição que leva tempo e merece atenção. A professora, desde o início do projeto se preocupou em apresentar as bolsistas presentes e anunciar que em algum momento essa troca aconteceria. momento que se repetiu no início das





intervenções. Quanto à aprendizagem docente, intervir em meio a um processo já estabelecido, requer juntar a própria maneira de condução e mediação do processo pedagógico com práticas já estabelecidas pela professora anteriormente. Essa transição também pode ter reverberações.

Dos cacos dessa obra experimental espatifada que é a aprendizagem docente, podemos construir obras diferentes e complementares. Primeiro, com o conjunto de acontecimentos que dizem sobre as falhas. A permissividade com atitudes desrespeitosas com o grupo, que, por receio de exercer uma postura autoritária, permitiu-se se tomasse o espaço da aula. A dificuldade de ver o que estava funcionando para aquele grupo de pessoas que desembocava em frustração por pensar que existia uma maneira certa da aula acontecer; e por sua vez, gerava dificuldades nos planejamentos das aulas seguintes.

O 6º ano do Ensino Integral expressava suas insatisfações — com as aulas, com o novo e, especialmente, com a proposta de trabalhar as emoções como conteúdo pedagógico. Em diversos momentos, durante as rodas de conversa ou nas atividades e brincadeiras, alguns alunos se descomprometiam com os objetivos e combinados previamente estabelecidos, manifestando resistência diante do desconhecido. Eram emoções à flor da pele, que se traduziam, por vezes, em xingamentos, descontentamentos ou zombarias entre o grupo. Diante disso, emergia a questão: como mediar todas essas emoções no espaço educativo?

Já falamos da presença da experiência discente que habita a docência, carregando de afetos, incertezas e descobertas, experiência que ressignificamos como queremos e podemos. No processo de tornar-se docente que vamos escolher as ações que atuarão como referências de como fazer e do que não reproduzir. E diante do medo de reproduzir atitudes autoritárias, de exposição e constrangimentos desnecessários, corremos o risco de ser permissiva com ações desmontam a aula de maneira desrespeitosa com o coletivo. Propor uma ação diferente requer experimentar e por vezes, errar.

Existiram também o conjunto de acontecimentos que dizem sobre as práticas que encontraram sentido no encontro com a turma. Como os exercícios de sensibilização do corpo regidos por enunciados lúdicos, que se demonstraram uma dinâmica inclusiva que trouxeram as diversidades e divergências presentes na turma a se envolverem na relação com a aula. O mapeamento dos saberes da turma que gerou o compartilhamento de experiências. A insistência no trabalho em duplas e grupos, que permitem a aproximação entre as pessoas e geram oportunidades de parcerias e solidariedade.

Parece que no acontecimento da aula, a gente vai aquecendo o espaço, tentando estratégias de convite de aproximação dos saberes existentes entre as pessoas presentes com





os saberes propostos pelo currículo e, em algum momento, algo acontece. Às vezes esse acontecimento é o envolvimento de toda a turma, às vezes é uma reflexão, um olhar, um comentário, um movimento. O trabalho decente também é o exercício do reconhecimento desse acontecimento.

Fazer esse diálogo entre erros e acertos trata-se de uma tarefa que exige sensibilidade, escuta, diálogo e presença, pois, como nos lembra Freire (1996), educar é um ato de amor e de coragem, uma ação que demanda abertura para acolher o outro em sua inteireza, reconhecendo que o conflito, o erro e a emoção também fazem parte do processo de aprender e ensinar. Inclusive sobre as emoções da professora. Como emergem diante de contextos e situações que beiram desafios socioculturais dados pelas realidades vividas por cada aluno?

5. CONCLUSÕES

"[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano". (Freire, 1991, p. 80).

Durante este processo foi necessário refazer-se, porque frequentemente emergiram a raiva, a frustração, a sensação de incapacidade, de desimportância, insegurança, medo de incorrer em autoritarismos. Mas a turma estava ali e a aula estava em curso. Ali, diante de todos, era necessário transitar propositalmente de domínio de emoção. Como disse Maturana (2002), há coisas que podemos fazer sob o domínio de uma emoção que não seriam possíveis sob o domínio de outra. E que, portanto, emoções são disposições físicas, são domínios das ações. E ainda, que não há ação sem emoção.

Para isso, se faz necessário lidar com isto que não é tão útil, as emoções, mas que influenciam tantas dimensões das relações, inclusive as de ensino e aprendizado. Conhecer-las e reconhecer-las, só assim é possível transitar. Então, educar o corpo é também educar as emoções, e que, ao se abrir à experiência e ao afeto, a formação docente amplia as dimensões éticas e poéticas no contexto escolar.

A iniciação à docência constitui-se como um momento sensível, dialógico e profundamente formativo, em que nos lançamos com coragem, anseios, alegrias e também inseguranças. Compreendemos, contudo, que esses sentimentos não se restringem apenas a quem está iniciando na profissão: eles acompanham cada professora e professor ao longo de toda a trajetória docente, pois ensinar é sempre um ato humano, inacabado e em constante reconstrução. A identidade docente se constrói cotidianamente, nas experiências, nas dúvidas e nas reflexões sobre o fazer pedagógico. Como afirma Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce





professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Deste modo, a iniciação parece um momento difuso. Ele, o início, está ao mesmo tempo em momentos diferentes: no próprio início, no fim, no meio, em cima, em baixo, nos cantos. Iniciar-se à docência, como discutimos, é algo que acontece desde que ingressamos na escola como estudantes. Não que estar em sala nos habilite a ensinar, mas sim que entrar em contato com o como se aprende nos faz encostar no como se ensina.

Reconhecer que não sabemos, estarmos abertas e nos mover na dúvida. Hirma (2001) constata, e quase parece que foi Maturana quem disse, que não é possível viver sem sentir e aprender sem emoção. Porque estar em constante aprendizado, definitivamente move uma diversidade de emoções. E com essas emoções lidar com o desafio da articulação de saberes, da paciência, da autoestima da pessoa docente.

Que seja possível exercer uma docência que se emociona e que legitima as emoções dos estudantes, aproximando cada vez mais o indissociável: corpo e emoção.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

CARVALHO, vina di. Composições cartografia das bicha. 2023. 264f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE WEFFORT, M. (coord.). Observação, registro, reflexão: instrumentos pedagógicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

HIRAMA, Elaine P. Capítulo Três: Emoções na escola. Em: As emoções na educação física escolar. - Campinas, SP : [p. 39 - 58.], 2001.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.





MARTINS, Mirian Celeste. O Sensível Olhar – Pensante. In: Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural: formação humana e práxis pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

RIGONI. Ana C. C. Corpo, emoção e práticas corporais: Relações entre Educação Física e Antropologia das Emoções. 2016.

