

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

Felipe Moraes

**Perspectivas e análises da performance docente na compreensão  
fenomenológico-existencial**

ARARAQUARA - SP  
2018

**Felipe Moraes**

**Perspectivas e análises da performance docente na compreensão  
fenomenológico-existencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

**Linha de pesquisa:** Processos de Ensino

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri

**Araraquara - SP  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**M82p** Moraes, Felipe

Perspectivas e análises de performance docente na compreensão fenomenológica-existencial/Felipe Moraes. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.  
98f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profª. Dra. Maria Regina Guarnieri

1. Performance docente. 2. Didática. 3. Fenomenologia existencial. na educação. I. Título.

CDU 370

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MORAES, Felipe. **Perspectivas e análises da performance docente na compreensão fenomenológico-existencial**. 2018. 98f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

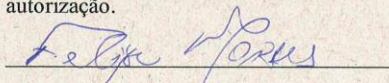
### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Felipe Moraes

TÍTULO DO TRABALHO: Perspectivas e análises da performance docente na compreensão fenomenológico-existencial

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2018

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Felipe Moraes  
Padre Euclides 484, Ribeirão Preto.  
logos.arche@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **FELIPE MORAES**

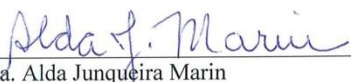
TÍTULO DO TRABALHO: "**PERSPECTIVAS E ANÁLISES DA PERFORMANCE DOCENTE NA COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**".

Assinaturas das Examinadoras:

Conceito:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (Orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Alda Junqueira Marin  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 12 / 12 / 2018

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (Orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Para mim, a escrita dos agradecimentos não me parece como algo simples, pois cada pessoa, situação, vivência e experiência durante o tempo de pesquisa tem seu caráter significativo, seja de forma direta e/ou indireta, pois em cada e com cada um destes elementos me reconheci, representei e me (re)construí a fim de dar corpo as ideias, observações e saber que se forma. Agora em minha falácia débil memória, em me encontrar com este obstáculo (a escrita dos agradecimentos) devo me desculpar por não poder contemplar a todos, pois me faltam recursos para descrever com tamanha grandiosidade de detalhes. Porém, em minha vã tentativa quero inicialmente agradecer a todos os presentes em minha jornada de vida, cada um participou do que sou e penso.

Que da UNIARA possam receber meus sinceros agradecimentos, inicialmente, ao Luís, que sempre me recebeu na instituição com um sorriso e uma conversa agradável; à Alciléia (Alci) que acode a todos os alunos desesperados e sempre está disposta a ajudar; à todos os professores que se dedicam ao programa, meus sinceros agradecimentos; à professora Dirce que é responsável e tem o desafio de coordenar o desenvolvimento do trabalho e da equipe.

Às participantes da banca de qualificação, Paula Ramos de Oliveira e Alda Junqueira Marin, que com muito carinho trouxeram contribuições que certamente impulsionaram a proposta para seu êxito. E espero que me perdoem na não citação de titulação, mas, o faço propositalmente para mostrar a pessoalidade e proximidade que a contribuição de vocês me trouxe.

Meus profundos agradecimentos à minha orientadora Maria Regina Guarnieri, afinal, somente alguém com tamanha competência e paciência (que é o mais importante) e que recebe minha sincera admiração, pois captou a essência da proposta desde o princípio e além de trabalhar como orientadora em nossos papos triviais me ensinou elementos que foram além do projeto.

A minha família, em especial minha mãe, Maria, que com seu jeito peculiar sempre procura demonstrar sua preocupação e afeto. A Mariana Tablas, pois em suas preferências de localidade ainda sim me diverte, acompanha e compartilha não apenas afetos mas existência. E aos meus filhos Vinícius e Sara que mesmo na distância são pessoas fundamentais para mim e certamente são os responsáveis por me fazer desejar crescer e se tornar talvez alguém para orientar-se.

## RESUMO

A ação docente é compreendida em uma diversidade de perspectivas, partindo desde um olhar das abordagens pedagógicas até outras áreas do conhecimento como a filosofia, psicologia, sociologia, entre tantas outras. Nessa direção podemos compreender, em tal infinidade de olhares, a significação de cada elemento da ação docente e sua importância nas práticas educacionais, no desenvolvimento do vínculo afetivo e nas interações que promovem a construção do conhecimento. Dentro desses vieses, temos a ação do professor enquanto ação didática. Seu corpo, sua voz, o modo com o qual utiliza o espaço e interage nele fazem do próprio professor o autor de um fazer, ou seja, sua performance enquanto ação mediadora na e para a relação da construção do conhecimento entre os sujeitos. Analisar esse fenômeno em sala de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental é relevante para compreender como ocorrem as relações entre professor/aluno em um momento no qual os alunos estão inseridos em um modelo de escola em que se procura definir os aspectos alfabetizadores e de letramento. Porém, até pouco tempo, o perfil de escola que esses alunos tinham em vista (educação infantil) era pautado nas vivências e outras experiências diversificadas, não tendo o letramento como aspecto basilar. O presente trabalho se propõe a investigar como os aspectos da performance do professor interferem no ambiente de sala de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental. Para tal, tem como aporte teórico a compreensão do sujeito de acordo com a abordagem fenomenológico-existencial de Martin Heidegger, que apresenta aspectos referentes à compreensão do ser em sua individualidade e nas relações com os outros e no espaço. A metodologia da pesquisa consiste na observação da prática de uma professora alfabetizadora em sala de aula com vistas a caracterizar sua performance e realização de entrevista para um levantamento sobre a compreensão que possui a respeito da própria performance. Obtive como resultado a confirmação da hipótese da pesquisa ao constatar que o professor não se percebe enquanto ator do processo, dificultando a autocrítica, alteração da performance e dos elementos relacionados a espacialidade e que a epistemologia tem papel fundamental nas concepções e no próprio modo de atuação do docente, sendo então a fenomenologia uma teoria capaz não apenas de desvelar ao profissional tais elementos, mas orientar novas concepções do ser no espaço escolar e ampliar nossa concepção sobre a importância de uma prática docente que favoreça os aspectos pedagógicos e didáticos da performance na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** 1. Performance Docente. 2. Didática. 3. Fenomenologia-Existencial na Educação.

## ABSTRACT

The teaching action is understood in a diversity of perspectives, starting from a look at pedagogical approaches to other areas of knowledge such as philosophy, psychology, sociology, among many others. In this direction we can understand, in such an infinity of looks, the meaning of each element of the teaching action and its importance in the educational practices, in the development of the affective bond and in the interactions that promote the construction of knowledge. Within these biases, we have the action of the teacher as didactic action. His body, his voice, the way in which he uses space and interacts in it, make the teacher himself the author of a doing, that is, his performance as a mediating action in and for the relation of the construction of knowledge among the subjects. Analyzing this phenomenon in the classroom of the 1st Year of Elementary School is relevant to understand how the relations between teacher / student occur in a moment in which the students are inserted in a school model in which it is tried to define the literate aspects and of literacy. However, until recently, the profile of the school that these students had in view (early childhood education) was based on experiences and other diversified experiences, not having the literacy as a basic aspect. The present work aims to investigate how aspects of teacher performance interfere in the classroom environment of the 1st Year of Primary Education. For this, it has as theoretical contribution the understanding of the subject according to the phenomenological-existential approach of Martin Heidegger, that presents aspects referring to the understanding of the being in its individuality and in the relations with the others and in the space. The methodology of the research consists in observing the practice of a literacy teacher in the classroom with a view to characterizing her performance and interviewing for a survey about her own understanding of her performance. I obtained as a result the confirmation of the hypothesis of the research when finding that the teacher does not perceive himself as an actor of the process, hindering the self-criticism, alteration of the performance and the elements related to spatiality and that epistemology plays a fundamental role in the conceptions and in the own way of acting the phenomenology being a theory able not only to reveal to the professional such elements, but to orient new conceptions of the being in the school space and to broaden our conception on the importance of a teaching practice that favors the pedagogical and didactic aspects of the contemporary performance.

**Key-Words:** 1. Teaching Performance. 2. Didactics. 3. Existential Phenomenology in Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas



## **LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES**

- ANEXO A - Autorização para coleta de dados
- ANEXO B - Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável
- ANEXO C - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
- ANEXO D - Termo de Assentimento - Alunos
- ANEXO E - Autorização dos Pais ou Responsáveis - TCLE - Pais
- APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista
- APÊNDICE B - Protocolo de Observações
- APÊNDICE C - Levantamento Bibliográfico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
Questão de pesquisa e objetivos.....	15
Organização da dissertação .....	17
<b>1. A PERFORMANCE DOCENTE NAS PESQUISAS</b> .....	18
1.1. Mapeamento bibliográfico sobre temas relacionados à performance e conceitos..	18
1.2. Conceitos de performance.....	21
1.3. O que é ser professor? .....	22
1.4. Constructos de uma epistemologia.....	26
1.5. Performance: prática pedagógica a ser desenvolvida?.....	30
1.6. Outras considerações sobre a performance .....	31
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA</b> .....	33
2.1 Compreensões iniciais sobre o termo.....	33
2.2 A performance como via de acesso ao outro .....	34
2.3 Performance e corporeidade.....	35
2.4 A performance na Didática .....	39
2.5 A constituição de Espaço .....	40
2.6 O ser e as Tonalidades Afetivas .....	41
<b>3. CONTEXTO, DESCRIÇÃO DA VIVÊNCIA E RESULTADOS</b> .....	43
3.1 Contexto da pesquisa.....	43
3.2 A docente .....	46
3.3 Rotina das Atividades .....	46
3.4 Os desdobramentos da performance na prática.....	55
3.5. Análise da entrevista e resultados .....	58
3.5.1 Abordagem.....	59
3.5.2 Espacialidade.....	62

3.5.3 Corporeidade .....	65
3.5.4 Performance .....	68
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS DESDE UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA</b> .....	70
4.1 Construindo um caminho compreensivo pela fenomenologia: epistemologia e abordagem .....	70
4.2 Tonalidades Afetivas.....	72
4.3 Corporeidade ou Impessoalidade? .....	73
4.4 Espaço sem espaços .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>APÊNDICES</b> .....	85
<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de Entrevista .....	85
<b>APÊNDICE B</b> – Protocolo de Observações .....	87
<b>APÊNDICE C</b> – Documentos do Levantamento Bibliográfico .....	88
<b>ANEXOS</b> .....	91
<b>ANEXO A</b> – Autorização para Coleta de dados .....	91
<b>ANEXO B</b> – Termo de compromisso do pesquisador responsável .....	93
<b>ANEXO C</b> – Termo de consentimento e livre esclarecido .....	94
<b>ANEXO D</b> – Termo de assentimento - alunos.....	96
<b>ANEXO E</b> – Autorização dos pais e responsáveis - TCLE.....	97

## INTRODUÇÃO

As práticas educacionais docentes são um elemento fundamental para o desenvolvimento de ações eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Neste ponto, é inegável a quantidade de aspectos a serem observados, os quais podem determinar o quanto o ambiente educacional consiga ou possa favorecer, ou não, uma relação e/ou intermediação entre os sujeitos diretos do processo educacional, ou seja, entre professor e aluno.

É válido pontuar, que nessa heterogeneidade do ambiente, onde existem diversos modos de ensinar, de aprender e ainda uma pluralidade de elementos subjetivos existentes no histórico de aprendizagem de cada participante do processo, tenho percebido, desde minha formação em Pedagogia e primeiras práticas enquanto docente em escolas de Educação Infantil, Fundamental e Projetos Públicos, dentre estes projetos de educação musical e prática instrumental, além da experiência em formações que abrangem desde elementos didático-pedagógicos às práticas psicológicas, até os olhares atuais nas práticas de ensino, que diversos fatores contemplam as intempéries da relação de ensino/aprendizagem. Um ponto tem se destacado em minhas observações, sendo este o modo com o qual o professor interage com o meio em toda sua complexidade. Compreendo o meio enquanto tudo aquilo que não é o “sujeito” ou o enunciador, mas cômico da não dualidade entre homem e mundo.

Nesta trajetória de estudos um capítulo em minha jornada foi fundamental: o contato com a psicologia. Nela, apesar de ter contato com uma pluralidade de concepções, abordagens, métodos explicativos e teorias, tive acesso pela primeira vez às propostas de compreensão do ser na perspectiva fenomenológico-existencial. Confesso que não foi uma relação de amor à primeira vista. A fenomenologia se apresentou a mim como um hiato, pois algumas concepções que até então já haviam sido construídas em minha história estavam paulatinamente vindo de encontro de um outro modo. Um olhar novo para o mundo foi desvelado. Ali, pude compreender que a angústia da incerteza apesar de ser dolorosa é libertadora.

Como sempre me interessei pelo ensino, com o tempo e em outros estudos analisei os aspectos relativos à atuação docente (MORAES, 2015, 2016a; 2016b). Pude observar e apontar a importância existente em aspectos do estímulo enquanto eliciadores de uma percepção corporal, que por sua vez, tende a desenvolver interpretações singulares (referentes às características biológicas) e sociais (referentes aos conceitos socialmente adquiridos), além do modo com o qual esta relação poderia apresentar uma infinidade de variáveis nos

resultados de acordo com a postura dos participantes do mesmo, havendo posturas mais ativas e outras passivas.

Compreendendo ontologicamente o homem como um ser que está inserido no mundo e em relação com os outros e se faz compreender a partir da interação com tais em sua corporeidade e temporalidade (HEIDEGGER, 2006), é basilar observar o modo que este se relaciona e interage com o mundo. Afinal, o homem se determina e é determinado, ou se compreende e é compreendido, em sua interação com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, corporeidade é dado na perspectiva heideggeriana, onde o corpo e o ser estão enquanto objetos unificados, assim, o ser, na qualidade de corpo, se percebe e é percebido nessa relação através de si próprio do qual compreendemos esta vivência enquanto percepção. Do mesmo modo, a temporalidade na perspectiva da fenomenologia-existencial do autor (afirma que) significa que “deve-se mostrar que o tempo é o de onde a presença em geral compreende e interpreta implicitamente o ser” (HEIDEGGER, 2006, p.55). Neste caso, o termo traduzido como presença vem da palavra alemã *dasein* que em outras traduções significa ser-aí. Sendo assim, o ser em sua temporalidade também é um ser histórico, logo, sua existência deve ser relacionada aos dois elementos enquanto princípios fundamentais. O autor também afirma que “esse ente não é temporal porque se encontra na história, mas ao contrário, que ele só existe e só pode existir historicamente porque, no fundo de seu ser, é temporal” (HEIDEGGER, 2006, p.468).

Aqui devo retroceder ao aspecto fundamental desta pesquisa, que procura trazer uma observação da interação e relação existente entre professor e aluno no ambiente de sala de aula, como esta ocorre e quais são suas consequências, entretanto, tendo como parâmetros iniciais a proposta epistemológica da fenomenologia-existencial, dentre uma infinidade de subjetividades e objetividades que permeiam esta esfera, o recorte feito será a atuação docente e suas representações. Para tal, o que terei como escopo para a investigação é o desenvolvimento e compreensão docente sobre a *performance*.

Assim sendo, faz-se necessário compreender que para representações não me refiro ao termo metafísico e suas relações, ao contrário, sobre o conceito de representações, recorro a Schenider, (2011) que “quer dizer que na busca da definição de ‘quem somos’ não chegaremos a lugar algum se olharmos para ‘dentro de nós mesmos’; devemos, sim, olhar para a realidade circundante, para o significado que atribuímos às coisas, para o nosso conjunto de relações de funções que os objetos têm sobre nós” (SCHENIDER, 2011, p.117-118). Desse modo, a ideia de representações se relaciona intimamente aos aspectos objetivos e

subjetivos aos quais atribuímos valores e significados, sejam estes pautados em um parâmetro das vivências individuais ou coletivas (sociais).

Já sobre performance, compreendo o termo como os comportamentos dos professores tendo como foco sua corporeidade no presente.

A análise da performance docente apresenta-se como um objeto de relevância do estudo a partir do momento em que compreendemos que a construção do saber ocorre de modo intrínseco, desde o momento em que o indivíduo se relaciona com o mundo e no modo com que se dá tal relação. O ato performático também se apresenta enquanto uma instância mediadora que permeia através da corporeidade e da temporalidade um sentido ôntico, ou seja, apresenta o caráter objetivo e subjetivo das características de algo através de uma linguagem que se elabora no próprio ato em si e se desenvolve tanto na relação com o corpo quanto com o espaço entremeado na relação existencial.

Tratar então da performance docente conecta-se com o procurar compreender um elemento ôntico da relação existencial entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem e visa ampliar conceitos da própria prática em si, da formação dos professores, da concepção de trabalho enquanto prática constante e posteriormente da visão existente de homem e mundo, do qual, de certo modo, determina os posteriores constructos e atos.

Discutir esse assunto também proporciona um olhar para elementos que, geralmente, não são abordados nos cursos de licenciaturas e em atividades de formação docente, que é a utilização do próprio corpo, da voz, do espaço e de suas tonalidades afetivas. Na fenomenologia-existencial apresentada por Heidegger, as tonalidades afetivas são os “humores” (sentimentos e/ou emoções) existentes no ambiente (espaço) que delimitam e apresentam o próprio espaço em si, revelando as subjetividades deste e dos indivíduos nele presentes, interferindo e sendo modificado pelos próprios indivíduos presentes.

Contemplando a performance a partir de um viés cênico temos, enquanto fundamento de tal arte, os conceitos de pessoa, espaço e ação. Para pessoa, é entendido que é aquele que faz (algo); espaço é o lugar onde ocorre e ação diz respeito ao que é feito. Também, sabe-se que “na performance o corpo está presente, a interação com a obra é direta e efêmera, algumas vezes não se tem certeza de quando começa e se termina, confunde-se com o fluxo do cotidiano” (RACHEL, 2013, p.4). Além deste ponto, compreende-se que o performar implica uma relação entre estes conceitos, sendo que a própria performance se caracteriza enquanto uma ação, em um determinado local que interagem na espacialidade, tendo como “atores” (participantes) sujeitos outrora ativos e/ou passivos.

Pensar em práticas pedagógicas e/ou estratégias didáticas pode estar relacionado a um fazer performático, quando na própria ação é inserido um valor, ou reflexão, para a utilização de tais pontos. Isto, pois, na relação onde ocorre o processo do ensino/aprendizagem, encontramos uma pluralidade de corpos sensoriais que interpretam o mundo a partir de constructos singulares, que podem se relacionar através de extratos socialmente difundidos, entretanto, ainda são únicos, ou seja, cada aprendente (pois o educador também participa deste grupo) apresenta sua própria história e modo de se relacionar com o outro e com o mundo e ações plurais podem facilitar o caminho à compreensão da linguagem a qual é feita através de uma comunicação que visa explorar o máximo de mecanismos associativos (perceptivos). Diferentes tipos de aprender necessitam de diferentes tipos de ensinar. Diferentes formas de perceber o mundo necessitam de diferentes formas de explorá-lo.

Em relação a práticas pedagógicas e incluindo a performance como elemento da Didática, procuro retomar o ponto inicial do processo educacional escolar: a relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, ciente de que através dessas práticas e da análise das mesmas busca-se fundamentar e constituir elementos que possam auxiliar o professor no desempenho da própria ação docente, tendo-o enquanto agente ativo e favorecendo no processo de interação e construção do saber, pois de fato, “ele precisa saber ensinar para que seus alunos aprendam” (MARIN, 2011, p.23).

Desse modo, procuro aprofundar o olhar sobre como a performance docente interfere no ambiente (tonalidades afetivas e participantes) e como este processo é compreendido pelos próprios professores. Assim sendo, realizei uma busca por estudos sobre o tema e os dados obtidos nesse mapeamento bibliográfico possibilitaram detectar temas relacionados à performance que foram agrupados em quatro focos: Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Corporeidade e Performance Docente que serão apresentados na seção 1 e contém detalhamentos do levantamento bibliográfico no Apêndice C.

## **Justificativa**

Após concentrar e organizar os assuntos nesses quatro focos para análise, pude notar que a performance, enquanto aspecto inerente à própria atuação docente, tal como o modo com o qual essa influencia diretamente ou indiretamente na relação de construções de práticas docentes que proporcionem uma condição nas relações de ensino e aprendizagem, ainda não é contemplado pelas pesquisas.

Observando a própria prática docente, vemos que cada professor atua de modo diferenciado na multiplicidade de ambientes, e que, tanto a diferença de ambiente quanto a mutação de sua ação nestes relacionam-se com aspectos das tonalidades afetivas de todos os atores existentes no ambiente.

Essa análise de como esse fenômeno sofre influências da performance do professor no espaço de relação com os discentes é fundamental para compreender um dos elementos fundamentais que pode nortear práticas docentes, elementos na formação das licenciaturas, tais como ampliar as possibilidades da compreensão da relação professor/aluno, a partir da perspectiva da atuação.

Um dos aspectos fundamentais para a prática docente é a própria análise desta e como esta ocorre no seio escolar. Na formação do professor, seja qual for sua área de licenciatura, estuda-se sobre as teorias didáticas e metodológicas, bem como seus fundamentos, entretanto, em meio a tantos discursos complexos e elementos que propiciam uma base para a formação do indivíduo, pouco se vê, de fato, o experienciar de cada uma delas. Noto que no meio escolar, os professores acabam por utilizar discursos de cunho construtivista ou sócio histórico, porém, a prática ainda é algo cristalizada, desconexa das teorias que eles mesmos professam e discursam.

Avaliar a prática docente, e demonstrar, apresentar, o resultado dela deveria ser algo da natureza do professor. Um repensar sobre a própria prática e avaliá-la constantemente, procurando adaptar suas ações à linguagem e experiência dos discentes e criar uma atmosfera a preparar os alunos para as demais explicações, discussões e conhecimentos.

Iniciar uma retomada às práticas e conscientizar o docente de elementos basilares é fundamental para que este, independentemente de sua epistemologia e/ou fundamentação teórica que direciona sua prática, possa utilizar de modo otimizado, aspectos do meio e de suas relações de trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

Considero também que tal discussão deveria iniciar-se nos cursos de formação dos docentes, ou seja, na licenciatura, onde, a apresentação de sua atuação em sala de aula (sua performance) e de seus constructos que fundamentam a prática interferem nas relações com o meio e com o saber, sendo assim, interferem no processo educacional e considerando o professor um ator no processo, sua ação interfere não apenas nos outros, mas em si próprio.

Faz-se, à área da educação e da formação de professores, necessária a análise da performance docente para que possa ser compreendido um dos mecanismos de interação entre professor e aluno, seus aspectos na construção dos vínculos afetivos e de relações do processo



de ensino/aprendizagem, além de demonstrar se os elementos da subjetividade do ser (sua visão de homem e mundo) interferem nas construções objetivas da própria prática e de suas relações.

Compreendendo que a pesquisa apresenta um caráter relacional técnico, prático, teórico e conceitual, ela poderá, através da prática reflexiva das compreensões apresentadas e exploradas pelos participantes trazer contribuições à própria concepção das ações docentes, desencadeando possíveis alterações das práticas e desse modo, podendo obter resultados singulares na relação docente/discente.

### **Questão de pesquisa e objetivos**

Ciente da necessidade de retornar as pesquisas sobre Didática com centralidade nos atores do processo de ensino/aprendizagem (professores e alunos) e, através desse olhar, procurar ampliar o modo de ser dos professores de forma a auxiliar não apenas aqueles que já atuam enquanto docentes, mas trazer novas perspectivas àqueles que estão no processo de formação e/ou procuram atuar como professores, independente da modalidade, a **questão central da pesquisa** reside em saber como a performance docente interfere no ambiente (tonalidades afetivas e participantes) e como esse processo é compreendido pelo próprio professor.

O **objetivo geral** é o de investigar e observar a interferência sofrida no espaço de sala de aula a partir da ação performática do professor.

A pesquisa com caráter fenomenológico-existencial procura, inicialmente, na suspensão de conceitos predeterminados (suspensão fenomenológica) se aproximar do fenômeno, mas, ciente de que este se relaciona com o mundo a partir dos entes, assim, acaba por analisar essas características e suas representações na temporalidade. Logo, compreende-se que o recorte feito poderá apresentar uma variedade de elementos a serem interpretados em seu caráter ôntico o qual é designado muitas vezes pelas construções sociais.

Tem-se deste modo como objetivos específicos para tal pesquisa:

- Pontuar os conceitos que o professor tem sobre o espaço escolar (sala de aula), seu corpo e o outro (aluno);
- Analisar como o professor utiliza aspectos do corpo, da voz e do espaço em sala de aula;

- Discriminar se a performance auxilia na construção de uma tonalidade afetiva, ou ressignificação, para o desenvolvimento de uma relação de aprendizagem;

### **Hipótese**

Pressupõe-se como hipótese inicial que o docente enquanto “ator” que executa uma ação definida em um determinado tempo/espço, ou seja sua performance, pode não perceber os elementos performáticos, tonalidades afetivas entre outros aspectos relevantes à corporeidade, de modo imediato, seja por não haver uma compreensão crítica sobre o próprio ato e/ou, por ter uma compreensão epistemológica determinada (uma visão de homem/mundo) que o impede de ampliar os olhares para sua própria atuação.

Neste sentido, tanto o roteiro da entrevista quanto o da observação procuraram correlacionar como se dá essa relação e se há uma movimentação docente em direção à compreensão destes elementos.

### **Metodologia**

Trata-se de pesquisa de base empírica, cuja abordagem se aproxima da pesquisa qualitativa orientada por perspectiva fenomenológica, conforme explicita Triviños (2006) ao apontar que esse enfoque “analisa as percepções dentro de uma realidade imediata, buscando o significado e os pressupostos dos fenômenos” (TRIVIÑOS,2006, p.92).

Para a coleta dos dados da pesquisa considerou-se dois eixos diretivos: a entrevista semiestruturada e a observação /análise de sala de aula.

A entrevista semiestruturada tem como objetivo coletar as informações pertinentes à compreensão do professor sobre os aspectos da performance, a fim de compreender cada elemento em sua singularidade e posteriormente em seu todo, procurando relacionar e contextualizar cada elemento trazido pelos participantes. Os pontos a serem tratados na entrevista serão: a relação e utilização do corpo em sala de aula, do espaço e sua organização e a postura e colocação da voz na interação com os alunos.

No mesmo sentido, elaborei questões (Apêndice A) que tratam das compreensões subjetivas do próprio espaço escolar e a relação deste na constituição de uma sociedade, como a percepção do participante das funções da escola no cenário atual e as concepções que regem

os saberes docentes e suas necessidades, tais como os conceitos sobre práticas docentes ideais e tipos de relação professor/aluno que anseia.

Já a observação/análise (Apêndice B) de sala de aula teve como objetivo observar e descrever a construção e o desenvolvimento do saber através da interação entre professor/aluno e dos mecanismos que existem facilitadores ou não desta e nesta relação. Pretende-se, portanto, analisar o modo de atuar de uma professora do 1º ano escolar do Ensino Fundamental com os alunos no espaço da sala de aula. Assim, busca-se relacionar o modo pelo qual o professor utiliza seu corpo e sua voz (sua performance) nas relações com os alunos, e como ou se, tais elementos são facilitadores, ou não, na construção das tonalidades afetivas, ou seja, na correlação das ações que facilitem a construção de um ambiente favorável para a interação entre os atores, desse modo, para a construção dos conhecimentos.

O detalhamento dos instrumentos da pesquisa, bem como do contexto escolar e da professora participante será explicitado mais adiante.

### **Organização da dissertação**

A dissertação está organizada em quatro seções, além da Introdução. A primeira seção trata dos conceitos sobre performance docente e seus elementos diretamente relacionados às pesquisas localizadas no mapeamento bibliográfico. Organiza os termos partindo dos elementos que deveriam ser explorados com base nos roteiros de observação e entrevista.

Na sequência, desenvolve-se na segunda seção o aprofundamento da fundamentação teórica de uma perspectiva fenomenológico-existencial que norteia a análise e tratamento dos dados e sua discussão.

A terceira seção trata da coleta de dados apresentando as vivências e observações feitas no campo de pesquisa (sala de aula e ambiente escolar). Também traz os dados obtidos por meio da entrevista feita com a docente. As análises e resultados obtidos, tanto da entrevista, quanto da observação são abordados nessa seção.

A análise dos dados e seu tratamento de acordo com a perspectiva fenomenológico-existencial constituem objeto da quarta seção.

Por fim, algumas considerações são apresentadas sobre o processo de pesquisa e estudo deste fenômeno singular que é a performance docente.

## 1. A PERFORMANCE DOCENTE NAS PESQUISAS

Essa seção intenciona tratar da performance docente considerando o que os pesquisadores têm investigado sobre esse tema. Inicialmente é apresentado o processo de realização do mapeamento e a organização dos dados, na sequência são discutidos e analisados os resultados das pesquisas e os conceitos

### 1.1.Mapeamento bibliográfico sobre temas relacionados à performance e conceitos

Buscando executar um levantamento sobre as produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos científicos), em língua portuguesa, que tratam dos temas até então apresentados nos últimos anos e relacionados à performance docente utilizei como base de pesquisa inicial os bancos de dados e bibliotecas digitais da CAPES, UNESP, UNICAMP, PUC, SciELO e ANPED.

Para tal mapeamento foram utilizadas as mesmas palavras chave, entretanto, com cada uma dessas o resultado e o tratamento dos dados foram feitos de modo a atender o objeto da pesquisa que se pauta no tema da performance docente. Compreende-se, inicialmente, por performance, o ato de atuar em sala de aula utilizando como ferramentas elementos do espaço, da corporeidade e dos personagens envolvidos no processo. Logo, com a apresentação dos descritores pelos sites, procurou-se selecionar, a priori, os trabalhos com relação ao tema pelo título e, a posteriori, pela análise da relevância do mesmo através da leitura do resumo.

As palavras chave contempladas inicialmente foram: performance docente; performance no ensino e eutonia<sup>1</sup>.

Em todos os bancos de dados foram encontrados os seguintes resultados:

<b>Palavra-Chave</b>	<b>Quantidade de Documentos</b>
Performance Docente	704 Documentos
Performance no Ensino	1232 Documentos
Eutonia	38 Documentos

<sup>1</sup> Sobre Eutonia, compreende-se, “um caminho através da experimentação e da observação do corpo; é um caminho que integra a Arte, a Educação e a Terapia. A vivência e a experiência são fundamentais neste caminho. O corpo é o foco do trabalho, o corpo entendido e vivido como unidade” (DASCAL, 2005, p.22).

Dos 1974 documentos encontrados entre teses, dissertações e trabalho de conclusão de curso<sup>2</sup> procedeu-se à análise dos temas e dos resumos (um filtro), com a finalidade de buscar a compreensão dos elementos pertinentes à proposta de pesquisa e seu referido assunto.

A partir da leitura dos títulos dos documentos muitas pesquisas foram descartadas, pois a maioria tratava de elementos referentes a aspectos da performance de produtos e/ou elementos químicos, performance de materiais e maquinários e também sobre avaliação institucional (políticas educacionais). Pude observar que grande parte do material encontrado foi selecionado pela palavra docente, assim, muitos dos temas estavam relacionados a essa questão, entretanto, não apresentavam os temas da pesquisa. Outras pesquisas que também foram descartadas apresentavam aspectos do ensino da performance enquanto prática artística, ou seja, uma ação prática de um músico (performance instrumental) ou um ator (performance cênica), não se relacionando à prática docente e à execução do professor a partir de uma performance. Já sobre o termo eutonia, muitos trabalhos se referiam a aspectos da saúde do corpo ou de tratamentos fisioterapêuticos, da psicologia (psicodrama e terapias em geral), e/ou práticas esportivas, e não a um elemento enquanto consciência corporal para uma prática docente.

Finalizada a análise, leitura e garimpo desses estudos, foram selecionados 25 trabalhos que, inicialmente, apresentam relevância e consonância com a proposta da presente pesquisa. Esses foram agrupados em quatro focos cujas propostas se relacionam enquanto temas transversais, sendo: Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Corporeidade e Performance Docente. É possível verificar as referências dos textos do mapeamento no apêndice H.

### **Formação Docente**

Os onze textos selecionados nesse foco apresentam uma diversidade de tópicos referentes à formação docente, tais como resultados de oficinas realizadas com educadores e competências necessárias ao docente no ensino. Entre esses temas, também se compara as contradições das concepções entre os participantes em educação, se analisa a motivação e as atitudes dos alunos em relação ao aprendizado.

As pesquisas procuram trazer elementos de diálogos entre educadores e coordenadores fundamentando práticas em situações de formação continuada, comparam as alterações da atuação do professor após 18 meses de um curso de capacitação e trazem análises de

---

<sup>2</sup> Um trabalho atual sobre a performance como interação em sala de aula que demonstra relevância e que tem seu título disponível na biblioteca eletrônica da UNESP em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2017-05-08/000882846.pdf>, acessado dia 20/06/2018.

mapeamentos bibliográficos de textos que tratam do tema, tais como avaliações das práticas em relação as competências e habilidades a serem desenvolvidas na prática docente.

Outros materiais trazem comparações da atuação docente no estágio da formação docente em cursos de pós-graduação, análises de aspectos da atuação e da subjetividade de estudantes de pedagogia e, por fim, demonstram as experiências do grupo com obras, artista/educador e história do grupo artístico.

### **Práticas Pedagógicas**

Os trabalhos selecionados nesse foco apresentam inicialmente análises e comparações entre o estilo de ensino e aprendizagem nas perspectivas dedutiva e indutiva. Também incorporam os dados do fazer teatral às práticas pedagógicas e por fim, buscam revelar as variáveis relativas à performance docente em referência aos indicadores avaliativos de desempenho de alunos na modalidade de ensino não presencial (“telensino”).

### **Corporeidade**

Os seis trabalhos desse foco têm como olhar aspectos do desenvolvimento do corpo e da interação deste no ambiente escolar e nas práticas docentes. Assim, apresentam as teorias linguísticas e como auxiliar o professor no ensino da oralidade, dissertam sobre o conhecimento do corpo e de sua atividade em movimento, desenvolvem análises com base no trabalho corporal na formação de professores e no desenvolvimento da corporeidade e da consciência corporal dos alunos. Por fim, utilizando uma diversidade de epistemologias procura ampliar a concepção do método de experimentação corporal de Gerda Alexander.

### **Performance Docente**

Nesse foco os cinco trabalhos têm como objetivos a avaliação dos recursos expressivos, de construção e apropriação do conhecimento da linguagem artística, também a performance, organização do espaço e conceitos professor/performer, e esta como possibilidade de ação docente e conceito na esfera pedagógica.

Finalizada essa etapa do mapeamento bibliográfico notei que discutir a singularidade dos aspectos relacionados à performance docente me fez perceber o quanto o assunto não é tratado de forma direta e objetiva, isso porque talvez o próprio tema em si já apresente uma significativa complexidade à compreensão de sua natureza e objetivos.

A partir do mapeamento realizado esperava-se encontrar outras referências e concepções sobre as quais pudessem ampliar o caminho aos processos relacionados à performance, caminhando para o olhar sobre a atuação do professor propriamente dita, e o modo pelo qual esse fazer interfere na relação com estudantes e o conhecimento (no caso na relação existente e no processo), porém, percebi o quanto esse caminho ainda encontra-se velado de questões que acabam por eliciar mais questionamentos que conclusões.

Compreendendo que a performance relaciona, primeiramente, uma concepção sobre a utilização do corpo no espaço - incluindo os participantes; e na relação com esses e, considerando que ela está vinculada a uma ideia epistemológica, ainda que não consciente, procurei destacar nos trabalhos pesquisados as relações diretas com essa temática e, então, verificar o quanto é possível ampliar as possibilidades de saberes relativos ao “ser”, enquanto ser professor, dentro dessas perspectivas a que me propunha compreender.

## 1.2. Conceitos de performance

Inicialmente um dos principais pontos a serem abordados são as contribuições existentes sobre o tema da performance docente. Grande parte dos textos, artigos, dissertações e teses ao tratarem deste assunto demonstraram um viés mais direcionado à performance enquanto uma prática do artista (em sua maioria do ator) e não como um elemento constituinte em todas as relações existentes entre homens e seus respectivos modos de compreender a existência, ou seja, nas “relações dos *dasein*”.

Entretanto, é inegável o fato de que outros<sup>3</sup> autores como Bello (2013) e Conte (2012) procuram demonstrar que a performance não é mero “luxo” do fazer cênico ou artístico e que está imbricado nas relações existenciais de qualquer indivíduo tendo como mediador essencial o corpo e suas expressões. Porém, é imprescindível salientar que, nessa afirmativa, o corpo não é compreendido como algo dissociado ao homem. Não se parte da compreensão dualista do homem (corpo/mente), mas sim de uma compreensão única em que o homem é enquanto existência no mundo.

Em outro sentido, “a performance do professor se dá através da entonação da palavra, do gesto, do corpo, e isso revela uma maneira de perceber o objeto discutido” (CONTE, 2012, p.117). Nesse ponto, percebemos uma das compreensões elementares a nossa análise que é a

---

<sup>3</sup> Afirma-se outros, pois já é citado autores que tratam da performance na perspectiva apresentada.

concepção epistemológica existente, a qual norteará as práticas e o próprio modo de ser. Deixaremos este ponto para ser discutido posteriormente.

### **1.3. O que é ser professor?**

Nesse garimpo à luz de dilatar minha compreensão sobre a performance docente e poder conceituar as relações acadêmico-teóricas às práticas observáveis em pesquisa, notei que na coletânea de obras lidas não foi raro o destaque para diferentes concepções sobre o que é ser professor e o que deve fundamentar suas práticas. Não obstante, diferentes concepções sobre o que é ser professor traz diferentes visões sobre como se deve atuar enquanto professor. Tardif e Lessard (2014) explanam que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (p.17).

Não raro, verificamos discursos e concepções que enxergam na figura do professor apenas alguém cuja incumbência é “facilitar a aprendizagem” ou desempenhar o papel de um “parceiro mais experiente” de seus alunos. Concordamos com Passmore (1984, p. 38) quando afirma que tais concepções subestimam a tarefa do professor ou – o que ainda parece ser mais grave – podem expressar uma espécie de “desescolarização da escola” (SILVA, ALMEIDA e GATTI, 2016, p.290).

Ser docente, hoje, abarca um conjunto de modos de ser/fazer que são desenvolvidos com a finalidade de apascentar as necessidades provindas de ideologias neoliberais, fundadas em elementos que tratam a educação como objeto de mercado e o aprender em processo técnico. Nessa concepção “os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (CONCEIÇÃO, SOUSA, 2012, p.82).

Nessa pluralidade de proposições nas quais o professor está inserido, não existe apenas as obrigatoriedades do ensino, enquanto processo de formação intelectual e acadêmica; na modernidade dos dias de hoje, são infundidos na atuação docente valores moralizantes e civilizatórios. Conte (2012) revela que em sua pesquisa, ao analisar os elementos da profissão docente pode perceber que existem teorias que procuram regulamentar “o que os professores devem ou não fazer” (p.140).

Temos também outros aspectos que tangenciam a própria utilização dos recursos tecnológicos e pessoais do docente. Como aponta Conte (2012), “geralmente, espera-se que o educador já saiba bem como usar as construções discursivas da voz, do gesto e do corpo na



atividade profissional” (p.209), entretanto, a utilização do corpo e o desenvolvimento da própria docência é algo que não é explorado nos cursos de licenciatura.

Mesmo não sendo objeto da pesquisa traçar análises sobre o currículo dos cursos de licenciatura, a relação com as necessidades e compreensões de homem/mundo atuais e além da necessidade de atualização com base em outras teorias, estudos e conceitos já existentes, é inegável o fato de que a formação do professor é algo transversal à sua própria prática e compreensão. Desse modo, é relevante o que pontua Conte (2012), ao mencionar que a formação do professor acaba por ser reduzida a modelos tecnicistas e distantes de uma capacidade de questionar e refletir sobre o que de fato é importante, tanto nos aspectos performáticos e didáticos, quanto de conceitos. Nesse sentido, a autora afirma que

até agora, permanece a formação de professores concebida segundo um programa aplicacionista de conhecimentos, que reduz quase literalmente o ensino a uma performance predeterminada, baseado primeiramente em disciplinas assistidas, posteriormente numa fase de estágio para desenvolver esses conhecimentos e, quando a formação universitária termina, os professores começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, mas maioria das vezes, que os conhecimentos disciplinares estão enraizados do contexto vital e das questões morais e éticas sintonizadas ao intenso exercício profissional (CONTE, 2012, p.141-142).

Silva (2015) em sua pesquisa, ao procurar compreender como se dá o aprendizado do exercício da docência aponta que este ocorre de forma “tácita”, ou seja, acaba por ser de forma intuitiva e desregulada, com pouca reflexão sobre o próprio processo, onde encerra o ensino/aprendizagem em execuções, ora mecânicas oriundas da própria prática. Assim, o desenvolvimento da docência acaba por ser algo com base em uma imagem simbólica do que se acredita “ser professor”. No entanto, acredito que esta elaboração não parte de um nada ou de meras representações simbólicas, ao contrário, parte de uma epistemologia que o indivíduo já carrega e que foi construída e desenvolvida com seus próprios processos de compreensão de homem/mundo, incluindo suas relações com seus pares.

Essa letargia pedagógica que encontramos na contemporaneidade demonstra o quanto, dentro dos próprios processos educacionais, existe uma insipiência educacional, tanto nos aspectos didáticos quanto práticos. Reflexos de concepções que não encontram clareza no fazer e no relacionar. Reflexos de uma epistemologia disforme e incoerente. A construção do saber se tornou algo impessoal e não relacional, sendo cada vez mais uniforme em suas execuções e desconsiderando tanto a personalidade quanto a singularidade existente nos indivíduos e na própria relação em si.

Nessa direção, pensando nas relações professor/aluno e construção do saber na contemporaneidade, Conte (2012) recorda que, “o termo performance, que ressoa no campo da educação, é proveniente de uma tradição positivista, compreendida como domínio de procedimentos e técnicas, que busca sua legitimação no melhor desempenho funcional (...) e sistêmico dos professores” (p.96).

Essas incertezas existentes sobre o que é ser docente e quais são suas atribuições abre fronteiras para um prisma de possibilidades, incidindo sobre o fazer docente toda sorte de responsabilidades e encargos, concluindo nesta perspectiva os ônus da culpa da falência de algo que não se tem controle: o fracasso escolar.

Os professores sofrem pelo dever de serem eficientes em meio a condições precárias de trabalho; pela frustração de não serem remunerados dignamente, o que os inferioriza em relação a outras categorias profissionais e; pelo fato de, na maioria das vezes, assumirem a culpa em relação ao fracasso dos alunos, em vez de compartilhá-lo com os sistemas educacionais e a própria sociedade (ANTUNES, 1997, p.1).

Então deveríamos aceitar passivamente que a docência é desenvolvida apenas no exercício dela mesma? E assim toda a responsabilidade do processo decairia no professor, que não obteve uma formação adequada e suficientemente boa para a realização de tamanha obra? Talvez estas questões possam ser exploradas mais adiante.

Deveras, quando se discute os aspectos supracitados refletindo na performance docente enquanto uma “*technê*”, assim dizendo uma arte que é embasada em elementos de habilidade e técnica<sup>4</sup>, encontrei nos textos lidos discussões relevantes não apenas sobre o que de fato viria a ser um docente, mas em muitos casos bases para quais métodos e práticas seriam ideais para sua prática e execução.

Como bem apresenta Murad (2004), “professores também ensinam de modos variados. Alguns leem, outros demonstram ou discutem, alguns enfatizam a memorização e outros, a compreensão” (p.32), e assim, “o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente” (SILVA, ALMEIDA e GATTI, 2016, p.292).

Apesar de não existir uma fórmula que descreva as aptidões, habilidades e atributos necessárias ao exercício da docência, tal como qual é o melhor método a se aplicar, diversos autores enfatizaram que é necessário buscar uma posição estimuladora e motivadora ao perfil docente, sendo esta característica fundamental à própria prática.

---

<sup>4</sup> Afirmando o termo com base nas leituras e não que a docência deva ser apenas um elemento embasado apenas em técnicas e procedimentos.

Essa postura motivadora parte desde aspectos corporais a condutas verbais e não verbais, como demonstra Fabrin (2006) que, “ao analisar os dados da sua pesquisa, [...] apontou, com relação aos docentes, a intenção corporal sempre positiva para estimular os alunos, buscando um clima favorável no ensino e na aprendizagem (p.59 apud SILVA, 2015, p.21). Para Conte (2012, p.158), essa postura positiva pode converter o ensino em uma aprendizagem emancipatória melhorando a própria qualidade e condição de vida.

Outros autores como Witkin et al (1977) reforçam que esta postura inter-relacional favorece a construção de vínculos entre os participantes, culminando em interações interpessoais e afinando as expectativas sobre a construção do saber, facilitando o próprio processo educacional.

Novamente, passa-se a ver uma pedagogia que “se fundamenta na experiência, em um conhecer que não se preocupa exclusivamente em classificar e julgar, mas investe em experimentar, saborear para saber” (RACHEL, 2013, p.66), ou seja, uma pedagogia pautada na prática da própria pedagogia. Outra vez, me questiono até que ponto esta pedagogia da pedagogia é de fato um desvelamento dos processos necessários para se alcançar o saber e o outro ou se apenas é uma mera repetição de procedimentos e ações que sublima-se essenciais e necessárias com a finalidade de estereotipar os processos educacionais a “regras e diretrizes” que nem sempre são de fato eficazes.

Como lembram Silva, Almeida e Gatti (2016)

De todo modo, a decisão e, não raro, o entusiasmo pela adoção de uma determinada metodologia de ensino parecem comportar a ideia de que essa atividade possa ser orientada por regras cuja estrita observação e cumprimento garantam “êxito” ou “sucesso” em sua execução. Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras exaustivas e inexaustivas. Como o próprio nome indica, as primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; exemplo disso seria um manual de algum dispositivo eletrônico que, seguido à risca, garante seu funcionamento. Já o ensino demandaria um conjunto de regras inexaustivas, cuja aplicação, embora atenta e cuidadosa, não garante necessariamente o sucesso esperado (p.293).

Nas representações e discussões apresentadas por alguns autores, notei que estas sempre partem de um ponto inicial, independente do perfil metodológico e prático. Este ponto é a epistemologia do docente, que atua por sua vez como um candeeiro às reflexões, práticas, avaliações e demais ações ligadas não apenas à docência e suas relações no processo de ensino/aprendizagem com os participantes, mas, a compreensões globais tais como a função da escola e do exercício do professorado.

#### 1.4. Constructos de uma epistemologia

Em meio à complexidade das relações existentes entre seres, que é, indiscutivelmente, a base para qualquer operação ou processo de ensino e aprendizagem, afinal, o conhecimento só ocorre a partir da relação e interação de dois elementos, não sendo obrigatoriamente ambos físicos e materiais. Verifiquei que é essencial, e encontra-se na gênese de todo esse processo, a necessidade de haver uma compreensão e discussão da epistemologia do homem/mundo que embasa as discriminações do ser, que é, por sua vez, a determinante fundamental da construção de todo processo intelectual e ação deste no mundo.

Todo e qualquer texto, autor, pensamento, discussão, ou o que seja, parte de um conceito epistêmico, ou seja, funda-se em uma concepção de homem e mundo, e esta, por sua vez, orienta as práticas, ações, reflexões, construções, entre toda diversidade de ação do ser no mundo. De certo modo, percebo que a epistemologia, em uma dada medida, determina a ação do homem no mundo.

Esta discussão aparece em diversos autores em uma infinidade de formas. Silva (1999) analisando as construções de Pimenta (1996), afirma que a autora

teoriza ainda que a re-significação da didática emerge para a necessidade de re-significação epistemológica da Pedagogia; esta construção deve se buscar nas raízes, pois a partir delas é que se constrói saberes, ou seja, a prática está na raiz da re-significação epistemológica (p.3).

Também ressalta que

Oliveira (1997) analisa os referenciais epistemológicos que embasam as concepções do conhecimento que constituem a Didática, assim, em tal levantamento, reconhece duas posições epistemológicas: 1º) o objetivo do ensino está ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno; 2º) o ensino traz como característica primordial a prática social como trabalho humano de formação do homem pelo homem. Neste caso, a autora esclarece que as contribuições da psicologia ocupam um papel central, e está composta a partir de três matrizes: Comportamental, humanismo e o construtivismo (SILVA, 1999, p.7).

Aqui, nas observações feitas por Silva (1999), as práticas docentes, suas relações existenciais e suas intervenções no mundo estão sujeitas a propostas epistêmicas que definem e delimitam um olhar sobre o mundo e o homem. E para a autora, é fundamental procurarmos ressignificar tais epistemologias com a finalidade de compreendermos com maior profundidade como se dão as relações hoje em sala de aula. Porém, em sua pesquisa, observa

que a pedagogia toma de empréstimo conceitos da psicologia para orientar as definições de suas práticas, tendo então como pressupostos epistemológicos três matrizes.

Por que é importante tecer uma reflexão sobre isso?

Se reconheço que as práticas pedagógicas estão imbricadas a conceitos epistemológicos e estes alicerçados em uma concepção de homem/mundo, é inefável a necessidade de contemplação e conscientização do indivíduo, no caso o docente, por qual ontologia suas práticas estão pautadas.

Partindo das três matrizes apresentadas por Silva (1999), no caso uma epistemologia comportamental, humanista e construtivista, questiono, como seria possível um educador, com suas bases epistemológicas comportamentais, desejar obter um devido êxito em seu trabalho se pega de empréstimo práticas construtivistas, sem ao menos não apenas adaptá-las, mas transformá-las conforme as concepções fundamentais do comportamentalismo? Práticas comportamentais pautam-se em uma epistemologia comportamental; práticas humanistas advêm de uma epistemologia humanista, e assim por diante.

As práticas de quaisquer abordagem partem de uma visão de homem/mundo singular a ela mesma. Eis a importância de uma compreensão ontológica sobre a própria epistemologia na educação.

Essa mesma autora traz reflexões iniciais fundamentais para esta discussão, pois observando a sala de aula pôde perceber que “a preocupação com o aluno sujeito é a visão predominante” (SILVA,1999, p.11) e que

podemos compreender que, ainda que os professores tragam uma formação profissional (de origem) marcada pela fragilidade teórica e inconsistência no plano epistemológico, movimentam-se no sentido de avançar na própria prática, ao assumirem uma visão de mundo e educação com base em fundamentos críticos, e se sentindo portanto, desafiados à uma reelaboração da prática, coerentemente com os pressupostos teóricos assimilados (SILVA,1999,p.11).

Porém, assumir o discurso de uma educação crítica não significa necessariamente que o educador de fato o faça. Como a autora mesmo observa, “o movimento contraditório que faz os educadores produzirem mudanças também os faz produzirem a reprodução. Suas concepções pedagógicas não estão claramente consolidadas - são marcadas pelo ecletismo” (SILVA, 1999, p.107).

Consolida-se que esta tentativa de costura é existente em função da própria confusão ontológica do professor, que, na tentativa de obter sucesso no processo de ensino aprendizagem, acaba por reduzir suas práticas a exercícios que pautam em outras concepções

de homem/mundo, diferentemente daquelas que ele mesmo acredita. Tem-se então ações fragmentadas que não são executadas na totalidade de seu potencial, pois, teoria e prática partem de pressupostos diferentes.

Eis a frase que tanto se escuta: “Na prática a teoria é diferente”!<sup>5</sup>

Na verdade, isto demonstra que na prática, o que o educador procura utilizar não é aquilo que representa e é representado pelas suas concepções epistemológicas e as do constructo teórico e/ou ele mesmo não as domina o suficiente para compreender seus objetivos.

Retomo aqui a indagação e reflexão de Marin (2011), que ao pensar sobre a didática, demonstra o quanto ela representa e é representada em um modo de ser (uma epistemologia) e que a qualidade de “ensinar bem”, de ter didática (esta enquanto adjetivo), encontra-se exatamente no fato de harmonizar as concepções do docente com práticas que comungam da mesma visão.

Mas, então, a Didática é algo que se tem ou não tem? Sim e não!

Sim, porque é composta de conhecimentos adquiridos. Constituem saberes adquiridos por diversos meios, inclusive por meio da formação escolar ao longo do percurso como estudante, assim como aprendendo esses conhecimentos em disciplinas do currículo de formação de professores, tal como esta. A conotação de ter baseia-se num modo de ser, de se comportar em sala de aula nos momentos de ensinar. Quando se diz que tem didática é porque se reconhece que o professor sabe ensinar bem, de um modo que os alunos aprendem.

Mas também podemos dizer que não, e isso, então, significa que o professor tem alguns conhecimentos, porém eles não são suficientes para exercer bem a função, de modo que os alunos aprendam. E a Didática pode então fornecer esses conhecimentos. (MARIN,2011, p.17).

Entretanto, a procura por esta percepção de si e uma conscientização dela enquanto objeto, possibilita o desenvolvimento de meios, ainda que dentro de uma epistemologia ou abordagem específica, para que o docente possa (re)avaliar-se enquanto *logos* na relação com o outro no processo de ensino.

---

<sup>5</sup> Em sua pesquisa, Silva (2015), analisando o perfil docente, percebe que o que se encontra na ordem do discurso é proporcionalmente diferente da prática, sendo que, muitos educadores introjetam discursos pedagógicos difundidos em mídias e cursos de formação, porém, não tem profundidade do significado e complexidade dos mesmos. Assim, a prática é oposta ao conceito que este mesmo expressa. “Apesar daqueles professores saberem qual o discurso socialmente aceito e considerado adequado, suas práticas exprimiam um outro discurso, um velho conhecido de todos os que já frequentaram a escola” (SILVA, 2015, p.21).

Aos comportamentos e escolhas feitas pelos sujeitos, das quais de certo modo regem a vida social e não apresentam uma explicação concreta Pierre Bourdieu (1994) as chama de “*habitus*”. Não seriam então estes comportamentos orientados pela episteme do indivíduo?

De modo transversal, procuro pensar mais sobre essa questão ao analisar o pensamento de Ourique (2010), que também consegue relacionar os comportamentos sociais adquiridos as suas compreensões epistêmicas e ontológicas, principalmente, até em relação ao teor desta dissertação no meio educacional, ou seja, nas práticas pedagógicas.

Porém, como cada grupo possui os seus referenciais teóricos próprios e suas discussões específicas, a partir desses referenciais, são propostos diferentes tratamentos para a docência, baseados em supostos ontológicos e epistemológicos que nem sempre são do conhecimento dos outros grupos. Há uma dificuldade de comunicação entre as várias iniciativas, fato que ficou bastante evidente na última reunião da ANPED, o que por vezes pode direcionar esse crescimento apenas para o aspecto quantitativo (OURIQUE, 2010, p.544).

A compreensão e reflexão destes fatores retoma a importância de se discutir tais elementos na formação docente. Compreender como se dá o processo teórico/prático dentro de uma abordagem implica um aprofundamento em suas origens e concepções, para que, possa então compreender o sentido prático que a abordagem sugere, conseguindo o docente desenvolver com autonomia não apenas os métodos, mas a metodologia a ser aplicada.

É necessário construir esse caminho reflexivo na educação, pois a “pedagogia não é uma simples soma dos resultados das outras ciências. Segundo Freitas (1995), a ausência da especificidade epistemológica da pedagogia não implica acefalia teórica” (FREITAS,1995 apud SILVA, 1999, p.3), entretanto, essa ausência permite que as práticas pedagógicas sejam vagas e superficiais, principalmente em dias atuais onde grande parte das práticas se encontram atreladas a valores e funções de uma relação técnico-pedagógica e pessoal, com empobrecimento das relações interpessoais e da construção de um pensamento autônomo e crítico (CONTE, 2012, p.23-24).

Existe a compreensão de que um dos palcos para a aquisição do conhecimento é a sala de aula e é presente na relação professor/aluno, além disto, sofre interferências “tanto por aspectos técnicos quanto afetivos da formação docente; pela experiência de vida do professor e do aluno” (ANTUNES, 1997, p.14) além de uma diversidade de fatores existentes no cotidiano destes. Também é sabido que esse conhecimento está na relação e interação, passiva ou ativa, do ser no mundo e que nem sempre ela é de uniformidade, sendo algumas delas ambíguas, pois “ao mesmo tempo em que aprendemos o mundo, aprendemos sobre nós

mesmos pela percepção, que é a nosso via de acesso ao mundo” (CONTE, 2012, p.88), logo, afinar as compreensões epistemológicas às práticas pedagógicas é indispensável.

### **1.5. Performance: prática pedagógica a ser desenvolvida?**

Após discutir sobre a importância da harmonização das epistemologias teóricas às individuais, é profícuo questionar se não seria a performance docente uma estratégia pedagógica ou didática de alguma abordagem educacional ou algo neste sentido. Certamente não! Posso nesse momento parecer contraditório sendo que o argumento que sustenta minha afirmativa parte de um pressuposto epistemológico teórico (a fenomenologia), porém, o que se compreende é que a performance é algo inerente ao ser e está presente em sua existência e se apresenta através dos aspectos ônticos, ou seja, de suas características de ser no mundo. Todos performamos.

Porém, ao educador, esta ação pode ser diferentemente analisada, pois, o corpo enquanto via de acesso ao mundo<sup>6</sup> também pode ser pensado de forma ampla com a finalidade de facilitar o contato com o outro como um meio instrumental. Assim, como demonstra Zumthor (2007, p.157) “além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber- ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou contado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo”.

Nisso percebemos que a performance está inerente ao ser-no-mundo, porém, o professor pode dilatar este olhar, percebendo as nuances existentes para poder utilizar-se dela de forma a ter maior proveito na relação com o outro. Como demonstra Conte (2012), sobre o professor,

ao ser confrontado com um público que precisa aprender a coordenar, o educador necessita ter confiança em si e jogar com os elementos relacionados à expressão corporal e oral do saber performativo (a respiração, a dicção, a postura, a escuta, a expressão corporal das emoções e dos pensamentos, a empatia, a imaginação), que lhe serão muito úteis na sensibilização estética e pragmática da linguagem em seu agir pedagógico (p.209).

Esta afirmativa não ignora ou nega que é fundamental ao professor refletir em sua posição corporal, colocação de voz, entre outras posturas em sala de aula, ao contrário, a valoriza. Apenas afirma que, independente do professor estar pensando em todos estes elementos, eles ocorrem. Independente, na sala de aula, se pensamos onde vamos nos

---

<sup>6</sup> Não tratando o corpo e o indivíduo de forma cindida. Compreendendo o homem enquanto uno.



posicionar, se vamos falar forte ou fraco, se vamos nos movimentar, utilizar algum recurso, essas coisas acontecem. Ignorá-las, e que elas interferem é acreditar que o processo de ensino aprendizagem não ocorre em uma relação, mas na transmissão pura e bruta de informações.

O atuar não é privilégio de uma abordagem ou outra em educação ou até mesmo em psicologia. Nós atuamos, pois estamos no mundo. O nosso modo de ser no mundo demonstra o modo com o qual nós “atuamos” nele. “A performance é o ato de presença no mundo e em si mesma” (ZUMTHOR, 2007, p.67).

E nisso retomo um aspecto que é fundamental: nosso modo de ser no mundo revela nossa epistemologia, nossas crenças, assim sendo, nossas concepções de homem, mundo e sociedade e a inter-relação destes. Então, encontramos o que é nodal entre as abordagens e que diferencia a aplicação das propostas de forma coerente ou não: a epistemologia!

## **1.6. Outras considerações sobre a performance**

É nítida a complexidade que existe não apenas no termo performance, mas nas implicações e reflexões básicas que esta traz. Também se mostra inegável a importância e relevância que o assunto demonstra, principalmente nos e para os cursos de licenciatura.

Existem algumas outras implicações e questões que são tratadas nas teses e dissertações pesquisadas que demonstram uma devida significância e necessitam ser retomadas.

Uma delas, já apresentada anteriormente, trata da importância e significância de um olhar para o corpo, pois ele é o meio de acesso ao mundo, nossa percepção, salientando que isto não significa que pensamos em um modelo dualista (divisão de corpo e mente). Outros autores da fenomenologia já insistiram neste elemento, pois afirmam que “o corpo próprio é o veículo do ser-no-mundo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.122 apud CONTE, 2012, p.89). Como bem demonstra Santin (1987)

a corporeidade é a vivência do corpo nas dimensões: física, espiritual, cultural, social, ideológica, política e econômica; na qual o entendimento do corpo se dá a partir de elementos internos, vivenciais e espirituais. Embora essas dimensões sejam inseparáveis” (apud CAVALARI, 2005, p.32).

Mantendo a proposta e o tema da performance como uma atuação existente do ser-no-mundo, Conte (2012) traça várias outras considerações importantes. Uma delas é que a performance possibilita uma ampliação à relação com o mundo e aumento das perspectivas e possibilidades de solução de conflitos (p.77). Também revela “nossa fachada”, “ou seja, tudo

aquilo que apresentamos diante dos outros e assumimos aberta e funcionalmente a responsabilidade no desempenho de papéis sociais” (CONTE, 2012, p.209).

A pesquisa de Bello (2013, p.51) também demonstra que a performance contribui para trazer a atenção ao corpo na educação, pois de certo modo centraliza um dos elementos da didática nela e, também que através dela são melhoradas as relações entre professor e aluno, sendo que “não há performance sem o olhar do outro, portanto falamos de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir” (ICLE, 2013, p.21).

Além do fato da discussão da performance procurar conscientizar o docente sobre qual base epistemológica fundamenta suas práticas, devolver um olhar para a importância do corpo do docente nas práticas educativas e concomitantemente traduzir em um olhar fundamentado na relações e interações com o meio, a questão da performance coloca a tônica à discussão da docência ser algo que transpõe o ensino, sendo ela mesma um modo do qual o indivíduo se relaciona consigo e com o mundo. “Falar de consciência corporal é falar de corpo, de corporeidade e antes ainda, de uma mudança de postura por parte do professor em relação ao valor da sua atuação profissional e de sua relação com a vida em si” (CAVALARI, 2005, p.10).

Assim, tratando o corpo como “o lugar da performance docente” (BELLO, 2013, p.51) e ela como meio para abrir o “caminho à intervenção no mundo” (CONTE, 2012, p.48), Bello (2013) destaca que ela é uma forma de trabalhar a relação.

Logo, pensar a docência como performance implica, portanto, pensar também o aprender como performance. Se os professores estão "em performance", performando suas ações de modo mais ou menos codificado socialmente, da mesma forma, os alunos performatizam suas ações, e uma troca constante de posições entre observar e interagir caracteriza essas salas de aula (BELLO, 2013, p.44).

Iniciaremos a segunda seção que trará os elementos relacionados ao referencial teórico da abordagem fenomenológico-existencial.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

### 2.1 Compreensões iniciais sobre o termo

“a performance abre caminho à intervenção no mundo” (CONTE, 2012, p.48).

O termo performance sofre diferentes interpretações, principalmente, de acordo com o contexto no qual estará inserido.

A performance pode ser pensada desde aspectos relacionados a produtos químicos, elementos físicos e de materiais, condicionamento físico e prática esportiva, execução artística, entre outros. Além disto, é importante observar que a “raiz do conceito performance deriva do verbo inglês *to perform*, termo correlato do substantivo ação, que foi utilizado para distinguir expressões linguísticas que na própria designação executam uma ação, das proposições que exprimem um ato de constatação” (AUSTIN, 1990, p.25).

Já no campo da educação, o termo performance geralmente está relacionado a elementos da didática, porém, em uma perspectiva da tradição positivista, sendo esta aliada a elementos de domínio de técnicas, procedimentos, métodos e “modos de fazer”, visando a construção de dispositivos que objetivam o desempenho desenvolvendo uma sistemática de práticas funcionais e legitimadoras (CONTE, 2012).

Já em relação ao campo artístico, Cohen (2009), apresenta o conceito de performance dentro de um pensamento de experiências artísticas híbridas (*happening*), que envolve variedade de linguagens como cênicas, música, visuais e enfatizam a ação do corpo no tempo-espço presente.

Entretanto, não procuro aqui utilizar o termo dentro de perspectivas restritas e reducionistas, ao contrário, performance encontra-se neste texto dentro de um escopo amplo, que relaciona o fazer, o ser, a presença, o espaço e a interação dos indivíduos no mundo com suas construções e suas subjetividades. Com isto pretendo apresentar o termo performance referindo-me, segundo Bello (2013, p12), a “um modo de ser professor, em que o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo - entre outras coisas - de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente”, porém, também, dentro de uma linguagem artística, que em sua pluralidade pode ser de difícil compreensão, “principalmente para os moldes cientificistas da academia, a qual preza pela clareza, pela

determinação exata ou praticamente exata das fronteiras que delineiam o conceito abordado em tal perspectiva” (RACHEL, 2013, p.2). Sendo assim, em seu caráter interpretativo e formativo, “performance pode ser considerada tanto o processo da ação como seu resultado final, é algo intrínseco a própria autoformação (...) que não pode ser mensurado e ao mesmo tempo desconhece objetivos além dela mesma” (CONTE, 2012, p.45).

## **2.2 A performance como via de acesso ao outro**

A performance é uma ação ocorrida em um devido tempo e espaço que encontra em sua essência uma relação de efemeridade e subjetividade na relação interpessoal. É incompatível relacionar a existência de uma performance desconsiderando a interação entre corpos, tempo e espaço, isto porque, segundo Goffman, “[...] uma performance pode ser definida como toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes” (GOFFMAN, 1959, p.15 apud BELLO, 2013, p.12). Deste modo, pensar inicialmente na performance é pensar nela em relação a alguém.

Dentro de um caráter artístico, a performance é a execução em si propriamente dita a um grupo de espectadores que participam de forma ativa ou não, mas, que naquele devido tempo estão presentes à apreciação dela mesma, e estão passíveis de sofrerem com a influência da vivência presente, seja esta no tempo presente da própria vivência ou dentro de outros contextos que serão apreciados pelos participantes.

A performance propicia a criação de um espaço de experiências e vivências que são expressas através de linguagens plurais, sendo corporais, espaciais, simbólicas e verbais, construindo e reconstruindo sentidos e percepções por meio desta organização dos meios simbólicos de comunicação. Para Conte (2012), “o seu uso vai além de um meio de comunicação, produzindo corporeidade, sensação, imaginação, percepção, expectativas, valores, entendimento, enfim, irradiando o vivido e atualizando-o como forma de dinamizar a experimentação do sujeito linguístico” (p.49).

Nestas perspectivas, compreendo que a performance cria uma via de acesso ao mundo e ao vivido, possibilitando o desenvolvimento da própria razão e do conhecimento através das percepções e da sensibilidade, dentro de um parâmetro que ultrapassa os elementos tecnicistas e modelares de fazer pedagógico, pois, ela incorpora a valorização da vivência e utiliza ela mesma como linguagem fundamental para a relação de abertura e contato com o outro. Deste

modo, o próprio saber se constitui no encadeamento entre percepção/sensação (vivência), interpretação da subjetividade (racionalidade)

A performance pode criar mecanismos associativos e ampliar a relação entre sujeitos e mundo, pois, sua via de acesso é a relação sensorial, ou seja, se dá através das vivências corporais (CONTE, 2012; BELLO, 2013; ICLE, 2013). Aqui, pontuo um elemento importante a ser observado: a relação dos corpos e sua interação.

É imprescindível lembrar que tal relação é construída em um espaço de efemeridade, sendo assim, a performance sempre terá um caráter único e associado a uma compreensão temporal e apresentar-se-á de forma singular e irreproduzível. Pensar nesta temporalidade nos possibilita compreender que a relação do próprio saber é ampliada e associada a uma pluralidade de vivências, e nunca estará restrita a um estágio estático, sendo assim, o ser<sup>7</sup> sempre terá uma compreensão diferente em um outro tempo/espaço, e o modo com o qual este compreenderá (interpretar) suas vivências estará sensivelmente relacionado ao modo de constituição da performance nesta relação dual. Nesta direção, Conte (2012) afirma que “a performance, assim como a voz que nela se insere, tem um caráter concreto e sensível (...), como processo contínuo, único, móvel e efêmero de atualização incessante, próprio ao agir do professor” (CONTE, 2012, p.19).

Bello (2013), salienta que a “performance, portanto, para ser considerada como tal, requer como atributos dois grupos de pessoas (um que atua e outro que observa). Juntas, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, essas pessoas compartilham um dado período de vida” (BELLO, 2013, p.52). Assim, “não há performance sem o olhar do outro, portanto falamos de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir” (ICLE, 2013, p.21 apud, BELLO, 2013, p.52).

### **2.3 Performance e corporeidade**

O corpo é o aparato que possibilita a percepção. De fato, é ele mesmo percepção, relação e interação com o mundo e com os indivíduos e suas especificidades. Este corpo é um corpo sensorial, que sente, percebe, vive. Ao contrário de algumas correntes filosóficas que

---

<sup>7</sup> Neste ponto, considero tanto professor e aluno como participantes de tais compreensões. Mesmo se tratando, em um caráter educacional, onde o professor seria o performance, todos os participantes se constituem e são constituídos nesta relação, deste modo, tanto professor quanto aluno, no meio, sofrem influências desta relação efêmera constroem e reconstroem suas práticas e vivências, tais como interpretações desta, nesta relação com o mundo na devida temporalidade.

interpretam o corpo e o ser como algo dissociado<sup>8</sup>, quero especificar que neste trabalho o corpo e o indivíduo não são elementos cindidos, assim, pensar no corpo é proporcionalmente igual a pensar no indivíduo. O ser é o seu corpo e seu corpo é o próprio ser.

Conforme apresenta Heidegger (2006) em sua obra “Ser e Tempo”, o ser (*dasein*), em sua corporeidade faz-se relação com o mundo e se constitui a partir deste, sendo algo relacional e indissociável. Para o autor “o ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo” (p.100), e o “ser-no-mundo é, sem dúvida, uma constituição necessária e a priori da presença” (p.99). Deste modo, sendo o próprio ser “ser-no-mundo” e se constituindo através da relação com ele, “a percepção deixa vir ao encontro ‘corporalmente’ em si mesmos o que está à mão e o simplesmente dado, no tocante ao seu aspecto (p.443), ou seja, o ser, na qualidade de corpo, se percebe e é percebido nessa relação através de si próprio do qual compreendemos esta vivência enquanto percepção.

Sartre (1997) também parte da mesma perspectiva, na qual a compreensão do corpo no mundo (ser-no-mundo) é algo dado, já sendo uma característica inerente da própria existência. Nesta complexidade, para ambos fenomenólogos não há espaço para pensamentos relacionados a princípios metafísicos, especulativos ou cartesianismos (dualismos entre corpo e mente). Deste modo, tomando o conceito do *dasein* (ser-aí) de Heidegger, Sartre compreende que

o para-si deve ser todo inteiro corpo e todo inteiro consciência: não poderia ser ‘unido’ a um corpo. Similarmente o ser-para-o-outro é todo inteiro corpo; não há aqui ‘fenômenos psíquicos’ a serem unidos a um corpo; nada há detrás do corpo. O corpo é inteiro *psíquico* (SARTRE, 1997, p.388).

Schneider (2011), retomando os conceitos de Sartre afirma que “passamos a descrever o corpo como ser-para-si. Sabemos que o para-si é-no-mundo, sendo o corpo nossa relação primeira com esse mundo. Dizer que estou no mundo, que vim ao mundo ou que há um mundo e dizer que sou um corpo é uma só e mesma coisa” (p.119)

Isto dado, pensar na performance é pensar na corporeidade e em suas representações, sendo que tais ocorrem na temporalidade e suas relações com os indivíduos, percebendo e sendo percebido, o corpo atua de modo a buscar uma interação e facilitar a comunicação.

Para Conte e Pereira (2013, p.111 apud BELLO, 2013, p.97), “a voz e a ideia de movimento e expressão direta trazida por ela, tem a função de promover a comunhão social”,

---

<sup>8</sup> “De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo” (DESCARTES, 1987, p.47)

de modo que o corpo é pensado não apenas nos membros mas é ampliado a todo seu potencial perceptivo e comunicativo. A voz, a escuta, o gesto, o olhar e a linguagem, tudo isto são expressões do ser-no-mundo que (re)apresentam as formas de interação entre os indivíduos.

Neste contexto, acaba-se por centrar uma devida importância à observância do corpo, pois, através deste, em sua completude e complexidade, é possível captar alguns elementos relacionais que trazem à compreensão o potencial de interação entre os seres e suas dinâmicas. Eis aí, então, a importância de se pensar sobre a performance em um ambiente escolar.

Assim, o corpo do professor, bem como a voz, são instrumentos voltados a potencializar os sentidos dos alunos para darem conta daquela tarefa, cuja finalidade expressa é provocar neles um estado de disponibilidade que possa desencadear a instalação de um canal que resulte a criação (BELLO, 2013, p.97).

Bello (2013) em sua pesquisa, demonstra que o corpo é um dos elementos que está no centro do objeto de pesquisa à compreensão das práticas docentes e das relações entre professores e alunos, sendo que é através dele que se dá o encadeamento do binômio ensino/aprendizagem, e pensar no corpo implica refletir sua potencialidade, seus fazeres e sua atuação. Assim, a discussão sobre o corpo na educação implica em pensar na performance.

“É sabido pelos educadores que o principal objetivo para se obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem está relacionado ao fato da formação de vínculo afetivo com os alunos” (MORAES, 2015, p.619). Com isto, pensando em sua atuação enquanto algo performático e ampliando seu fazer de modo a não ser meramente “uma aula”, mas, buscando uma postura singular, refletindo em um fazer corporal que possa aproximar os discentes para esta relação de proximidade afetiva não apenas com ele mesmo, mas, com o próprio saber, passa-se a ter o corpo como um elemento centralizador no processo educativo (ICLE, 2013, p.20 apud, BELLO, 2013, p.51) e compreende-se que “a performance, como base da racionalidade comunicativa, não elimina do discurso o corpo, mas assume sua função na constituição do sentido dessa mesma racionalidade na totalidade da vida” (CONTE, 2012, p.204).

Estas interpelações não retiram a centralidade da importância do fazer docente para o corpo, como se este fosse um elemento externo, ao contrário disto, como já apresentado, falar do corpo é falar do ser. Parte-se do conceito da impossibilidade de desassociar corpo e ser. Não compreendo a existência e o corpo como algo dual, mas uno.

Nessa unicidade, “o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos” (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p.44 apud BELLO, 2013, p.109), onde tal presença é sua própria relação de “ser-no-mundo” e “ser-com-o-outro”.

Corporeidade e performance permitem estabelecer epistemologicamente uma compreensão de mundo e existência, pois, nela mesma, procura-se estabelecer relações de vínculos com a finalidade de construir um ambiente de aprendizagem, e por sua vez, libera a possibilidade do olhar para o ambiente circundante e interagir com ele. No corpo, e através dele, é possível transmitir saberes, comportamentos sociais, valores e conceitos. Mas neste fazer, implica-se um pensar sobre ele mesmo, ou seja, no ato performático deve-se pensar sobre a postura do ser no ambiente circundante.

Zumthor (2007) refere-se a performance afirmando que para executá-la necessita-se de competência, “além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou contado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo” (p.157 apud CONTE, 2012, p.235). Pode-se considerar o pensamento do autor no quesito ontológico ou pragmático, sendo o primeiro um modo (essência) de ser no mundo e o segundo um modo de ser fazer no mundo.

Sobre este pragmatismo Biancalana (2013) traz outras perspectivas, pois nos diz que “os performers competentes parecem conhecer o poder do seu aparato corpóreo-vocal, seja através do domínio de suas qualidades técnicas, seja pela força impactante de sua presença performativa, seja pela sua sensibilidade criativa” (BIANCALANA,2013, p.158 apud BELLO, 2013, p.69). Nesta direção, a própria performance implica um conhecer-se enquanto potencial corporal, relacional (social) e humano.

Pensando no fazer docente artisticamente, “na performance, o corpo está presente, a interação com a obra é direta e efêmera, algumas vezes não se tem certeza de quando começa e se termina, pode confundir-se com o fluxo do cotidiano” (RACHEL, 2013, p.101), sendo assim, não diferente de um fazer artístico. O corpo é presente constantemente, o ser está em interação com os outros e o meio constantemente. Esta relação/interação é direta e muito das vezes efêmera. Não é possível mensurar início ou fim, pois tal relação encontra-se imbricada nela mesma. Apenas sabe-se que fazê-la de modo diferencial pode proporcionar resultados mais amplos dos já determinados.



## 2.4 A performance na Didática

A atuação em sala de aula (performance propriamente dita) por mais que apresente um viés de *acontecimento* e/ou *improvisado* não estruturados alinhavado em uma relação dialética entre os indivíduos que interagem partindo, talvez, de concepções e subjetividades divergentes em um determinado espaço, tem nela mesma um ato didático que interfere tanto nas práticas pedagógicas docentes quanto nas estratégias traçadas à execução de um fazer didático.

Marin (2011) aponta que a Didática “é área de conhecimento pedagógico que se dedica ao estudo, análise, divulgação e desempenho do trabalho docente” (p.18). Cabe ressaltar aqui que o próprio termo performance é utilizado em áreas como a física, química e entre outras como as ligadas ao corpo como sinônimo de desempenho.

Entretanto, a partir de uma ótica tecnicista, a performance, e a própria Didática, que se refere à “docência, ao ensino, ao trabalho dos professores” (MARIN, 2011, p.16) e a produção do conhecimento, tal como suas práticas em sala de aula na relação entre professores e alunos, perdeu espaço para análises pautadas em produtos do ensino que tangenciam objetos e objetivos políticos pedagógicos. Com isto, a importância de se traçar cada vez mais um olhar antropológico sobre a educação, analisando os agentes formadores e transformadores do fazer e da construção do saber no espaço educacional passou a ser construída em uma perspectiva não humanista, destituindo o homem e a relação de ensino/aprendizagem enquanto objeto de análise e estudo e observando elementos do currículo como fator fundamental.

Noto que esta mudança de direção descentraliza a importância do próprio fenômeno humano, que é a matéria-prima tanto do processo educacional quanto da construção do conhecimento e começa-se a atribuir uma importância basilar a elementos externos a ele, não que neste momento eu venha negar tal importância, porém, aponto que o que diverge nesses pensamentos é exatamente o objeto a ser estudado.

Pretendo nesse momento reclamar um dos pontos gênicos da própria didática que é o “saber fazer do professor” (MARIN, 2011, p.30). Além disto destacar a importância de se pesquisar nesta perspectiva para que, a partir delas, possamos dilatar nosso olhar sobre as ações políticas/pedagógicas, formação de professores e no próprio modo de ser (performático) no ambiente escolar.

Nisso, incluindo a performance como elemento da Didática, procuro retomar ao ponto inicial do processo educacional: a relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, ciente de

que através destas práticas e da análise das mesmas busca-se fundamentar e constituir elementos que possam auxiliar o professor no desempenho e qualidade da própria ação docente, tendo-o enquanto agente ativo e favorecendo no processo de interação e construção do saber, pois de fato, “ele precisa saber ensinar para que seus alunos aprendam” (MARIN,2011, p.23).

## 2.5 A constituição de Espaço

Trazendo o termo “espaço” para uma compreensão, abordando-o de uma perspectiva fenomenológico-existencial, deve-se ter como referência o que até o presente momento já fora colocado referente ao “ser-aí” e “ser-no-mundo”, isto porque a própria concepção já parte do pressuposto da não dicotomização do ser/corpo/outro/tempo/espaço.

Heidegger (2006) trata, inicialmente, da compreensão do espaço como o próprio mundo, e este, por sua vez, como espaço existente a partir do ser (presença ou *dasein*) que se dispõe neste. Para o autor, “o espaço só pode ser concebido recorrendo-se ao mundo” (p.168). Procurando esclarecer a unicidade das concepções, podemos relacionar à seguinte associação: sendo o espaço o próprio mundo, e o mundo o ente dado a partir do ser que se encontra presente nele, entende-se que o espaço é a disposição existente ao próprio ser que se faz presente em sua temporalidade e espacialidade.

Interpretar o espaço é falar sobre um ente previamente dado, que está presente na disposição do ser, isto, tendo como relação sua própria disposição no espaço. Isto, porque “de acordo com o ser ser-no-mundo, a presença já sempre dispõe previamente, embora de forma implícita, de um espaço já descoberto” (HEIDEGGER, 2006, p.167).

O “*dasein*” (ser-aí, ser-no-mundo e/ou ser-com-o-outro) está inserido em um espaço onde ele interpreta e é interpretado, se relaciona, se compreende e tem seus conceitos afinados com os do mundo a partir das representações existentes neles e da relação que estes fazem mutuamente, tendo como um dos pressupostos a tonalidade afetiva. Esta, por sua vez, acaba por ser responsável pela objetivação da subjetivação do ente do espaço e pela harmonização dos humores (compreensão/interpretação) dos indivíduos, permitindo que o espaço, enquanto mundo, possa, em uma devida temporalidade, fazer sentido aos indivíduos que dele compartilham, construindo uma representação coletiva dele mesmo.

A espacialidade só pode ser descoberta a partir do mundo e isso de tal maneira que o próprio espaço se mostra também um constitutivo do mundo,

de acordo com a espacialidade essencial da presença, no que respeita à sua constituição fundamental de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2006, p.168).

Aludindo ao objeto de análise, que trataria no caso de forma específica da sala de aula enquanto espaço constitutivo da própria pesquisa, posso compreender e inferir que a sala de aula só se torna espaço de aprendizagem, estudo ou execução de atividades pelo fato dos indivíduos nela o constituírem como tal, e isto, por ter no próprio espaço seu ente (característica) para tal constituição. A partir disto, a interação (as tonalidades afetivas se afinam em tal direção) se dá enquanto compreensão do espaço dado.

Entretanto, eis o ponto do qual pode-se encontrar vieses diferenciados, pois, a própria espacialidade, ou compreensão do espaço vivido pelo ser, pode apresentar-se de forma não harmônica às determinações constitutivas dos sujeitos nele presente, sendo assim, tendo um modo de ser no mundo (modo de ser no espaço) significativo a própria objetivação deste espaço enquanto espaço subjetivo. Poderia ilustrar que, a compreensão que cada indivíduo faz do espaço enquanto espacialidade, influencia sua ação, comportamento e determinações nele. Assim, para esse que compreende o espaço (no caso a sala de aula) enquanto espaço social, poderemos encontrar comportamentos condizentes a esta própria subjetividade, o qual se faz objetiva no próprio ente, diferentemente daquele que se apropria do espaço enquanto lugar de sofrimento, pois, a compreensão do próprio espaço se dá na relação do ser-com-o-mundo.

Na direção da compreensão do espaço escolar, Rachel (2013) revela que este “estabelece claramente as funções e comportamentos a serem exercidos e ensinados” (p.77) e complementa

o espaço da sala de aula determina modos de pensar e agir tanto para professores quanto para alunos. Ambos performam papéis a partir de uma convenção elementar, a qual assinala que este espaço é destinado para o estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem (RACHEL, 2013, p.25).

Nisso, não posso ignorar a importância de relacionar novamente a compreensão que existe na fenomenologia-existencial sobre o próprio indivíduo, o *dasein*. Ele se constitui de forma implícita enquanto ser-no-mundo, ser-com-o-outro, ser-aí, que é presente, enquanto corpo (percepções, interpretações, subjetividades, etc.), e se compreende enquanto ser na espacialidade e temporalidade, fazendo-se ser histórico.

## **2.6 O ser e as Tonalidades Afetivas**

Conforme já citado nesse texto, a tonalidade afetiva é um elemento existente e permanente no cotidiano dos indivíduos e influencia e é influenciado de modo constante. Porém, o que vem a ser este fator?

Compreendo que na fenomenologia apresentada por Heidegger as tonalidades afetivas são os “humores” (sentimentos e/ou emoções) existentes no ambiente (espaço) que delimitam e apresentam o próprio espaço em si, revelando as subjetividades deste e dos indivíduos nele presentes, interferindo e sendo modificado pelos próprios indivíduos presentes neste.

Esta relação está intimamente ligada não apenas aos comportamentos, mas ao modo de compreender-se em uma determinada temporalidade e espacialidade do qual o ser encontra-se presente. Para Heidegger (2006), “o humor revela como alguém está e se torna” (p.193) e este compreender do humor “nunca se dá solto no ar, mas está sempre numa disposição” (p.425).

A disposição é exatamente as relações apresentadas entre a corporeidade e espacialidade até o momento, e compreendendo a não existência de uma visão dualista do indivíduo (ser), ou seja, sua essência e corpo com o mundo, a disposição é a própria interpretação que ele faz do espaço na temporalidade, e esta na faticidade da própria presença. Nisto, o autor relata que “o humor representa o modo em que sempre eu sou primariamente o ente-lançado” (HEIDEGGER, 2006, p.426).

Camasmie (2014) revela que as tonalidades afetivas além de revelarem um modo de ser (existência) em um determinado espaço (mundo), também relaciona tal aspecto como um modo do próprio espaço se apresentar como tal. Assim, afirma que “as tonalidades afetivas revelam o jeito de estar no mundo, o modo no qual o ser-aí se encontra no mundo, o modo como as coisas se mostram” (p.149) e “o que se pode observar é uma determinada tonalidade afetiva que abre aquele modo de ser, repetidamente, e, para que outro modo possa se manifestar, é preciso uma modificação daquela tonalidade” (CAMASMIE, 2014, p.112).

Compreender as tonalidades afetivas de um determinado espaço inclui analisar e observar o modo com o qual este representa e é representado. Novamente, pode-se observar que para haver a compreensão de alguns fenômenos, devemos retomar o ser e suas representações simbólicas tal como o modo com o qual estas representações aparecem de modo originário ao próprio ser.

Por fim, o discernimento dos humores e suas características nas construções das tonalidades afetivas, devem ser interpretados a partir de uma hermenêutica dos próprios entes

existentes no mundo e da relação que os indivíduos tem em sua historicidade<sup>9</sup>. Logo, “os humores, não obstante conhecidos do ponto de vista ôntico, não são reconhecidos em sua função existencial originária. São considerados vivências fugazes que ‘dão cor’ a todo o ‘estado d’alma’” (CAMASMIE,2014, p.426).

Encerrada esta seção de fundamentação, apresentarei os elementos relativos à vivência (observação) e seus resultados.

### **3. CONTEXTO, DESCRIÇÃO DA VIVÊNCIA E RESULTADOS**

Essa seção apresenta a etapa de realização da pesquisa de campo trazendo dados do contexto da escola, da sala de aula, da professora e de seus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como, a descrição do que foi observado, conversado e vivenciado. Os dados da entrevista com a docente e dos registros das observações foram organizados em eixos de análise delineados a partir dos apoios teóricos e estudos sobre o tema. Os resultados obtidos são apresentados em consonância com as análises e discussões feitas de cada um dos eixos básicos.

#### **3.1 Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em um Centro Educacional Municipal de Educação Fundamental situado em uma área periférica de um município do interior paulista. Essa escola de educação infantil oferece atendimento às crianças que se encontram no período escolar relacionado ao 1º Ano do Ensino Fundamental I (público alvo da pesquisa) até o 9º Ano do Ensino Fundamental II. A escolha da escola atendeu ao critério de ser acessível à pesquisa e ao pesquisador, principalmente, no que tangeu à acessibilidade e ao deslocamento do pesquisador para o local da coleta de dados em diferentes turnos do dia. A escola selecionada atende nos períodos diurno e vespertino, tendo turmas em ambos os períodos. Neste sentido, fez-se o trabalho com uma professora que estava atuando com uma das turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental. A escola atende a três classes de tal ano escolar, duas no período da manhã e uma no período da tarde. Cada turma tem uma professora diferente.

---

<sup>9</sup> Talvez neste ponto seja importante apenas retomar brevemente a palavra grega “*aisthesis*”, que tem seu significado como “aquilo que se sente” ou “faz sentir”, ou seja, pensar na historicidade do ser e neste como corpo no espaço (mundo), é trazer à tona o pensamento sobre o que é sentido (percebido) através de seu existencial.

A escolha pelo 1º Ano escolar denota o fato de que os alunos do referido ano escolar se encontram em um momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. No primeiro, as práticas pedagógicas, em linhas gerais, propiciam o desenvolvimento corporal, motor e cognitivo com base nas relações e atividades lúdicas e o registro escrito ainda não é desenvolvido de modo a ser fundamental para as experiências da infância, caso este que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental. Já no segundo, as práticas de escrita e leitura com a finalidade alfabetizadora formal começam a se estruturar, neste sentido, procurou-se compreender como ocorrem estas relações performáticas da professora dos anos iniciais às demandas dos alunos.

Situando que a escola tem três turmas do 1º Ano do ensino fundamental, após a permissão da direção para a execução da pesquisa (Apêndice A) com uma das professoras, foi verificada disponibilidade de horário para os encontros, entrevista e observação em sala de aula. Nestas condições, uma das docentes da escola atendeu aos critérios e concordou com a participação na pesquisa. A ela foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura dos professores (Anexo C) e foram esclarecidos os objetivos da pesquisa. Os encontros com a professora e as observações em sala de aula foram agendadas previamente respeitando os dias de aula e os horários da instituição. Também foi feita uma entrevista (Apêndice A) em apenas um encontro, que durou aproximadamente uma hora. Esta entrevista foi semiestruturada pensando no fato de que, poderiam surgir questões outras que, possivelmente, seriam exploradas com a finalidade de compreender com maior abrangência os conceitos e vivências da professora participante.

Nas observações procurei explorar os diversos horários da sala de aula, fazendo observações nos horários iniciais, intermediários e finais do período vespertino. Realizei 20 sessões de observação no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2017. As observações de campo foram registradas seguindo um protocolo de observação (Apêndice B) ou roteiro que propunha destacar elementos fundamentais para o desenvolvimento da performance docente.

A entrevista ocorreu após o 17º encontro de observação em sala, pois pressupus que, possivelmente, algumas questões da entrevista poderiam causar um estranhamento na docente. Este estranhamento não denota sentido negativo, ao contrário, imaginei que poderia ser capaz de trazer à tona alguma reflexão ou discussão, sendo a própria entrevista de certo modo uma devolutiva reflexiva do ato performático do professor, ou seja, um momento oportuno para parar e pensar sobre o fazer em sala de aula.

Os dados levantados foram analisados à luz da fenomenologia-existencial de Martin Heidegger, o qual através da compreensão dos fenômenos procura compreender as relações existenciais entre os seres (*dasein*) e os determinantes que são presentes em tais relações.

Por fim, evidencia-se que esta pesquisa foi submetida ao CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) para apreciação e autorização<sup>10</sup> da mesma, sendo que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos. Neste sentido é lícito reforçar que toda a postura relacional durante a pesquisa manteve-se dentro de um padrão ético e respeitoso com os participantes.

A espacialidade é o elemento que permite primeiramente compreender a orientação de espaço e o modo com o qual o professor se relaciona nele e com ele. Como o espaço é utilizado? Organizado? É explorado? Qual a configuração da sala de aula? Como estão dispostos o mobiliário no espaço? Como e qual é o espaço destinado aos alunos?

Várias questões nortearam este aspecto que me mostrou ser um elemento muito pertinente à compreensão da performance docente, pois o modo delimitado ou expansivo ao que o próprio professor utiliza, pode denotar uma devida rigidez em sua ação. Do mesmo modo, estímulos sensoriais (principalmente visuais) e o modo com o qual interage no ambiente, pode apresentar uma devida dinâmica e fluidez. Neste conceito não existe uma “fórmula” como se algo fosse certo e/ou errado, melhor e/ou pior, e sim, modo-de-ser com o qual pode facilitar a inter-relação dos participantes e/ou não. Porém, na descrição das aulas observadas há alguns pontos que merecem destaque e são fulcrais para a compreensão da dinâmica estabelecida em sala.

No quesito corporeidade, procurei delimitar minha observação em aspectos que me possibilitavam compreender como a professora utiliza o corpo, isto desde aspectos relacionados à própria orientação espacial como, por exemplo, se a ação da docente é estática no ambiente e o modo com o qual ela se posiciona fisicamente; se a docente apresenta algum maneirismo ou gesto tipificado com o corpo, quais suas expressões faciais e o modo com o qual utiliza a voz, além de procurar detectar algum outro tipo de expressão verbal e/ou não verbal existente. Confesso que no processo existe uma infinidade de elementos subjetivos que podem não terem sido analisados, principalmente, pelo fato das aulas não terem sido gravadas em vídeo para posterior apreciação atentando a elementos que podem ter uma devida sutileza. Mesmo assim, os elementos que foram levantados, ainda que descrevam de forma

---

<sup>10</sup> Número da autorização do Comitê de Ética: CAAE - 79259317.0.0000.5383.

generalizada uma ação observada, contribuem para a compreensão dos mecanismos da ação docente e da utilização do corpo no espaço.

O último aspecto a ser observado se tratava de pontos destinados à compreensão da abordagem com qual a docente utiliza para fundamentar suas práticas. Este ponto faz uma ligação entre os demais e é de imensa importância à compreensão dos fatores teóricos na prática e relativos à própria performance em si. Logo, este ponto é o que permite conectar compreensão prática e teórica. Procurei observar qual o modo de execução das atividades propostas, quais instrumentos eram utilizados para as mesmas, se havia interação ou não com os alunos/espaço e como se dava esta interação. As observações foram registradas em meu diário de campo e serão apresentadas aqui de forma analítica e não dissertativa literal.

Estes três pontos também foram objeto da entrevista realizada com a docente e me proporcionou um contraponto ao quesito discurso e prática.

### **3.2 A docente**

Para fins de contextualização da pesquisa, menciono que a docente participante da entrevista e da observação tem 51 anos de idade e quando estudou fez o antigo curso de magistério. Após muitos anos, aproximadamente dez, voltou a se interessar pela área da educação e cursou pedagogia em uma universidade privada, onde concluiu o curso no ano de 1999. Posterior a esta formação, também concluiu três cursos de especialização: Inclusão Social, Portadores de Deficiência Global e Recursos Humanos. A profissional atua em sala de aula desde 2000, tendo seu principal foco na educação infantil e no ensino fundamental nos anos iniciais. No presente momento, ela atua durante meio período (vespertino) com sua sala do 1º Ano escolar do Ensino Fundamental I da rede municipal onde tem em média 30 alunos.

O primeiro contato com a docente se deu mediante indicação da direção da escola que sugeriu essa professora para participar da pesquisa alegando possuir um perfil ideal e ser uma excelente docente.

Ao me encontrar com a docente e explicar o objetivo da pesquisa e seus pormenores, a mesma concordou de prontidão com a participação. Durante todo o processo de observação e entrevista, ela se permitiu ser solícita e respeitosa.

### **3.3 Rotina das Atividades**



A recepção dos alunos, tanto os de primeiro ano escolar quanto os das demais turmas (de 2º à 5º ano) iniciava com uma recepção no pátio principal da escola, onde, cada sala ficava em fila em frente ao professor da turma. Quando todos estavam posicionados realizavam uma reza, onde todos, em geral participavam. Após isto, a professora da turma observada era a primeira a conduzir os alunos, em fila, para sua respectiva sala.

A sala de aula desta turma do 1º ano apresentava um padrão de organização espacial que perdurou durante todos os 20 encontros, com exceção de um dia de atividade no qual houve algumas alterações.

A classe tem as fileiras dos alunos organizadas em uma estrutura 2-3(1)-2, onde há uma fila com duas carteiras juntas, outra no centro da sala com três, e a última com duas, porém, na parte central, encostado na lousa, havia uma outra carteira para uma aluna específica. Entre estas filas um corredor onde era possível passar apenas uma pessoa. Neste sentido é possível perceber que o espaço da sala de aula não era completamente adequado para a quantidade de crianças (em média 30 alunos) e mobiliário presente. À frente das carteiras, na parte esquerda (perto da primeira fila com duas carteiras) fica a mesa da professora.

A sala tem armários embutidos na parede feitos de alvenaria e ficavam fechados com uma porta de correr feita com um material acrílico. Todas as paredes da sala tinham cartazes e estímulos visuais colados. Estes cartazes eram feitos, em sua maioria, de papel craft ou cartolina. Eles continham atividades feitas pelos alunos como desenhos ou alfabetos, outros algumas palavras relacionadas a atividades que os alunos executaram na aula como atividades de colagem de palavras formando parlendas. Havia atividades de matemática como, as de adição e subtração, e formas geográficas, além de cartazes com a foto e o nome dos alunos, outros com as sílabas (“ba”, “be”, “bi”, entre as outras combinações) e também com imagens e nomes de animais.

Também era possível observar na parte da frente, perto da lousa, além destes elementos, um alfabeto na parte superior da lousa, um calendário e um semanário com a organização das aulas durante os dias da semana.

Todos os espaços da sala eram cobertos com cartazes, até mesmo a lousa tinha mais de sua metade com eles. Pude perceber que na sala havia uma grande quantidade de estímulos sensoriais, principalmente visuais. E conforme os alunos fizessem alguma atividade coletiva em papel craft ou cartolina, o mesmo era fixado em algum espaço da sala.

Traçando alguns pontos em relação à prática da professora, pude observar que no período da pesquisa a mesma seguia uma rotina diária, com os mesmos elementos consecutivos. Quando entrava na sala pedia para os alunos pegarem os cadernos da lição de casa, passava “vistando” e fazendo alguns apontamentos; ao encerrar, escrevia um pequeno cabeçalho no pedaço de lousa exposto e se dirigia ao calendário para rememorar aos alunos qual era o mês em que estávamos, seu dia e o dia da

semana. Além disto, retomava quais atividades complementares eles teriam naquele dia (conforme estava disposto no calendário semanal).

A sala não é bem arejada. Tem pouca ventilação e iluminação natural. Tem dois ventiladores de teto e um na parede, porém, quando ligados, o ruído que provocam deixa a sala com um som forte e constante. Durante as aulas a porta ficou sempre fechada, interferindo na circulação de ar e aumentando a temperatura do espaço local.

Ao encerrar esta parte inicial, em geral, fazia algumas atividades escritas ou com um material que ela colava no caderno. As atividades evoluíam para exercícios da apostila que a escola oferece e os professores são orientados a trabalhar. No intervalo as crianças ficavam à vontade nos espaços da escola, mas em sua grande maioria se encontrava no pátio ou nas mesas do refeitório. Após intervalo, seguiam algumas outras atividades, sendo que todas elas variavam os conteúdos e as disciplinas, mas a maioria encontrava-se fundamentada em práticas da língua portuguesa e em matemática. No final do dia os alunos auxiliavam na arrumação da sala e esperavam os pais chegarem ao pátio.

Como é possível observar, apesar da descrição breve, as aulas obedeciam a uma devida rotina, entretanto, apresentarei algumas especificidades do todo observado, onde é possível extrair alguns elementos imprescindíveis à compreensão da performance da docente.

No primeiro dia de observação, fui apresentado às crianças e foi dito como seria minha postura em sala e que estaria observando o desenvolvimento das aulas para aprender como melhorar o ensino. As crianças se mostraram receptivas e acolhedoras, demonstrando ligeiros sorrisos e uma curiosidade até natural em seus olhares esgueiros, porém, nenhum comportamento afetivo de proximidade foi demonstrado. A princípio, percebi que o modo com o qual as crianças se referiam aos adultos no espaço escolar era o de “tia”. Todos eram “tios” e “tias”, desde as funcionárias da cozinha, limpeza, secretaria, professoras e diretora. Era um espaço com poucos homens, apenas o professor de educação física, um inspetor e um auxiliar.

Me chamou a atenção o fato de que, enquanto a professora passava “vistando” os cadernos, para conferir se as crianças fizeram a lição de casa, não havia nenhum contato visual com elas, nem ao menos verbal. Este último ocorria apenas em situações em que a professora iria “chamar a atenção” de alguma criança por não ter feito ou não estar correta a lição. Neste momento de “visto” nos cadernos, as crianças ficavam ociosas, então, muitos deles conversavam.

No aspecto do espaço físico, percebi que no decorrer de toda a aula a professora se posicionou apenas na parte frontal da sala, em frente ao quadro, e se movimentava pouco, mantendo uma posição estática. Enquanto falava, sua voz não alterava a entonação (altura e intensidade), mantendo a mesma dinâmica vocal o tempo todo. Sua voz era forte e aguda. Em alguns momentos não pude identificar se ela estava conversando com os alunos, orientando-os ou disciplinando. Notei que a comunicação verbal era algo aparentemente impessoal. Isto, principalmente pelo fato de enquanto estava explicando

algo ou dando alguma orientação coletiva, seu olhar não se direcionava para as pessoas presentes, estando em muitas das vezes apontado para um “ponto cego” ou “ponto aleatório”.

Em uma atividade com os alunos, a professora pediu para um aluno se dirigir à lousa para fazer uma atividade. Ela não fez contato visual com o mesmo enquanto estava escrevendo, e também falava como se estivesse oprimindo e quisesse que o aluno se apressasse. Não é possível afirmar que esta era a intencionalidade da docente naquele momento, essa descrição apenas representa a percepção que tive em ter esta experiência e estar nessa posição de observador. Em outra atividade, a professora pediu para os alunos lerem um dos cartazes. Com uma régua ela ia apontando onde queria que os alunos lessem.

Durante outro dia de aula, na parte inicial, uma aluna traz um livro de casa e o apresenta para a professora. A professora ao receber decide ler a todos e assim o faz. Enquanto lia explicava algumas palavras (conceitos) que nele existiam e que talvez as crianças não as conhecessem. Durante sua leitura, as crianças permaneceram no lugar e com a sala na mesma disposição (2-3-2). Assim como nas explicações em sala, durante a leitura sua voz não alterou a entonação e suas características. Ao final da leitura de cada página, ela explicava o que a página estava querendo dizer enquanto apresentava a imagem como se estivesse traduzindo um texto.

Durante sua aula pude perceber alguns outros maneirismos com a voz. Além de sempre manter uma intensidade forte e uma altura aguda, quando estava explicando algo para as crianças ela fazia uma voz ou frase a ser completada: *O mês que estamos é o mês de feve...?; Essa forma é um qua...?* Percebi que isto podia ser um modo de buscar interação e atenção que ela reproduzia. Além desse modo, era recorrente o uso de repetições ao final de frases como: *Vamos lá!, Então, vamos lá!*.

O turno escolar dos alunos é no período da tarde, então, durante a manhã, muitos deles participam do “Projeto”, que consiste em atividades interdisciplinares e físicas que a prefeitura oferece nos contra turnos do período escolar. Seria algo similar a uma escola integral, porém, estas atividades são realizadas em um local específico, com quadras e espaços para atividades recreativas. Em um dos dias de aula, na sala, ocorreu um episódio em que um dos alunos trouxe do Projeto um filhote de passarinho dentro de uma caixa. Ao ver, a professora nitidamente ficou desestabilizada e começou a fazer um levantamento de questões ao aluno, sem mesmo esperar ele responder alguma. Neste ímpeto, saiu da sala e foi falar com a direção para poder tomar as providências. Ao retornar, um funcionário pegou o passarinho e a professora foi conversar com o aluno, de modo generalizado para que todos pudessem participar, sobre as consequências de ter um filhote de passarinho na bolsa. Durante esta

situação os alunos ficaram muito agitados, então, pra contê-los, ela apagou a luz da sala e procurou falar em uma intensidade mais baixa.

Durante o período de observação das aulas, passei a perceber que além dos maneirismos vocais, existiam algumas limitações na expressão corporal. A professora não se movimentava muito, nem mesmo utilizava os espaços da sala. Durante suas explicações, via de regra estava estática e fazia poucos gestos com as mãos. Em geral, sua postura é fixa e inflexível. Não há muito entusiasmo físico (no sentido de energia). A postura é passiva, porém ela procura sempre manter uma voz forte.

Por manter a mesma intensidade de voz, tonalidade e corporeidade no espaço os alunos se distraem com uma certa facilidade. Quando há alguma situação diferenciada na sala como, o fato de alguma criança ir à frente, ou até mesmo a professora se movimentar para algo (em geral para ver alguma coisa no caderno ou ir até o armário), as crianças aumentam a atenção, como se procurassem descobrir o que acontecerá.

Como mencionado na formação e orientação das mesas dos alunos no espaço (2-3(1)-2), essa carteira que ficava na frente, isolada das demais, era de uma aluna que, segunda a professora, precisava de maior atenção. Porém, percebi que quando ela se pronunciava ou manifestava algum comportamento físico ou verbal era instantaneamente censurada. O mesmo acontecia com outras crianças. Passei a perceber que parecia existir um estigma em relação a algumas crianças, ou seja, algumas construções predefinidas que já as determinava independentemente de sua ação.

Um ponto que chamou a atenção no decorrer das aulas é que não há um diálogo diferencial com os alunos, que vá além da impessoalidade: quem eles são? Eles conhecem a professora? Como é essa relação? As falas em sala de aula foram todas direcionadas às questões e problemas da sala. Quando havia alguma questão em que o aluno trazia elementos de sua vivência e/ou família para a sala tinha como escopo uma investigação para pensar uma justificativa para o problema ou dificuldade do aluno, e não para uma aproximação.

Em um dos dias de observação das aulas em que fazia muito calor, a professora permaneceu com a porta fechada e deixava os ventiladores ligados. O som dos ventiladores era muito forte e a sala ficava com um ruído alto e constante. Percebi que em situações como essas, ou em dias em que haviam ruídos externos à sala, os alunos ficavam mais ativos, falando mais forte e com maior agitação corporal, diferentemente de dias em que não havia ruídos internos e/ou externos à sala. Passei a perceber que o modo com o qual os alunos

interagiam com o espaço estava de certo modo ligado ao perfil em que o próprio espaço se apresentava.

Durante a apreciação das aulas, passei a questionar se seria interessante sempre manter o mesmo padrão ritualístico nas aulas. Isto não significa que, em momento algum, se venha a pensar nos aspectos negativos e positivos da rotina, ao contrário, percebi que os alunos, ao estarem condicionados a uma rotina, atuavam de forma mais eficiente às demandas, porém, o quanto isto de fato é benéfico? Por não haver nenhum tipo de modificação no espaço e nas interações, as relações acabam por se engessar no mesmo modelo, não sendo possível criar oportunidade para desenvolver novas percepções.

As correções dos exercícios mantinham um padrão de postura física e espacial: a professora ficava no centro/frente da sala, quando apontava para algum elemento da lousa utilizava uma régua e se dirigia verbalmente aos alunos em alta intensidade.

Fato que me chamou atenção foi em um dos dias, véspera de feriado, os alunos e a professora combinarem fazer uma “festinha”, pois haveria apenas meio turno de aula. Quando a professora saiu da sala e os alunos ficaram a sós na minha presença, não conversavam muito e mantinham a postura de certa forma rígida. Em um momento, enquanto alguns conversavam outros exortavam como se eles devessem fazer silêncio porque eu estava na sala. Isso me fez refletir sobre em que momento minha postura sugeriu tal relação. Passei a perceber que havia uma compreensão velada em que os adultos são aqueles que inibem e coíbem a comportamentos “indevidos”.

Após mais de 7 dias de observação, percebendo que o perfil da docente permanecia o mesmo, fiz uma anotação em meu diário que me fez refletir sobre alguns aspectos da docência. Escrevi: “A postura corporal é sempre a mesma, o comportamento das crianças é sempre o mesmo, a organização da sala é sempre a mesma, logo, os resultados serão...?” Em outro dia anotei: “A utilização do espaço é a mesma; a explicação sempre tem o corpo posicionado na parte da frente. A voz mantém os aspectos de intensidade e altura. O corpo atua de modo compatível à utilização da voz e espaço, ou seja, com pouca cadência”.

Essa questão, ao ser lembrada em minhas leituras do diário de campo me fazem indagar o quanto é necessário reestruturar constantemente a performance. É necessária sim uma avaliação constante. Essa avaliação não cabe apenas aos resultados dos conteúdos memorizados, mas, o quanto a aula pode oportunizar uma interação de modo a construir algo. Pensar nisto me faz perceber o quanto a análise da performance é essencial ao professor, pois, repensar as práticas envolve reestruturar e repensar na ação no mundo. Como tenho

apresentado com base nos estudos já mencionados, a performance é algo que está relacionado à compreensão epistemológica do homem e representa o seu ser-no-mundo, porém, enquanto docente, é fundamental analisar se o modo de ser facilita a interação e construção em sala de aula e o quanto isto tem sido positivo e trazido benefícios.

No decorrer da observação, quando notava que a aula mantinha as mesmas dinâmicas, passei a me sentir incomodado e cansado. Essas observações passaram a me eliciar questões a serem pensadas e a necessidade de se pensar na performance como um elemento basilar do processo educativo se encontrou em seu imperativo categórico. Analisei que é importante, no mínimo curioso, notar que o modo com o qual organizamos o espaço e/ou nos encontramos nele interfere diretamente no modo com o qual atuamos no espaço e como interagimos. Seria o meio que interfere no sujeito ou o sujeito que interfere no meio? Talvez, essa relação aconteça de forma mútua, permeada pelas tonalidades afetivas; mas como essas tonalidades são construídas? Socialmente? É determinada socialmente? É constituída pelos indivíduos?

As observações das aulas mostraram que em poucas situações a professora atuou de modo mais enfático, com maior ênfase ou energia. Tais situações foram de “bronca” ou coercitivas. Além disso, também foram poucas as situações que pude presenciar a professora utilizando o corpo de forma a expressar algum gesto. Passei a perceber que o modo com o qual a professora utiliza sua voz, no que tange à intensidade e altura, poderiam sugerir a mesma associação. Qual seria então a tonalidade afetiva que as crianças construiriam em relação à escola e à sala de aula?

Em outro dia de observação, os alunos estavam analisando uma atividade da apostila e percebi que, a organização da sala de aula (2-3-2) facilitava às crianças a perda de atenção e se distrair em maior facilidade. Isto foi notório pelo fato de as crianças estarem posicionadas no fundo da sala que, em geral, faz com que interajam muito menos com a docente, principalmente, se esta permanece de modo estático na sala de aula.

Em apenas um dia dos vinte dias observados, ao chegar, notei que as carteiras estavam dispostas de outra forma, estavam em quatro colunas com uma carteira em cada fileira. A professora comentou que faria uma avaliação de leitura e escrita. Notei que nesse momento os alunos ficaram em silêncio. Talvez, o motivo para que isso tenha ocorrido se deva a ideia que se constrói sobre avaliações, que conduz inclusive a alterar a disposição da sala de aula. Não foi possível discriminar com precisão e não percebi nenhum fenômeno que pudesse justificar de forma positiva no processo de trabalho, ou ensino e aprendizagem tal alteração do espaço por parte da professora.

Neste dia, para explicar algumas coisas da avaliação ela gesticulou mais, porém, os gestos davam dicas das respostas das perguntas feitas. Também no mesmo dia, foi a primeira vez que registrei uma ação pessoal da professora, pois, ela se sentou ao lado de um aluno que aparentava maiores dificuldades para auxiliá-lo e esta ação não teve um aspecto coercitivo.

No decorrer dos encontros pude notar que a professora não sorria. Talvez isso possa parecer um dado obtuso, porém, ao notar isto, pensando em um público infantil (em geral seis anos), onde os aspectos de ludicidade estão presentes no cotidiano e o jogo é uma forma de representar e compreender os fenômenos, pude relacionar isto ao fato das crianças executarem poucas brincadeiras em sala. Registrei pouquíssimos momentos de descontração e espontaneidade. Talvez, muito disto possa ser associado a postura rígida da professora, entretanto, esta postura, de certo modo, já prefigurava um modo de ser na escola, ou seja, determinava os limites dos comportamentos no espaço escolar. “Escola não é lugar de brincar, é lugar de estudar”!

No décimo segundo dia de observação a professora sugeriu uma atividade em que, por seu caráter, criou em mim muita expectativa. A proposta era um dia de culinária. Neste dia, as crianças fariam uma gelatina. Chegando na sala, a professora alterou apenas as carteiras da frente, colocando-as um pouco para trás, para ter mais espaço na parte da frente. Fixou a receita da gelatina que havia feito em “letra bastão” no papel craft. A professora foi quem executou todo o processo de fazer a gelatina enquanto, apenas, explicava aos alunos que atuavam como espectadores, ou seja, de forma passiva. Todo o processo foi comunicado oralmente para os alunos. Neste momento passei a pensar sobre a primazia existente em nosso modo de ser contemporâneo, principalmente, no campo da educação e na profissão docente, de valorizar a fala e não dar atenção ao corpo como, também, objeto de comunicação. Notei, que no processo a fala da professora, de certo modo, não estava estabelecendo uma comunicação, ao contrário disso, estava apenas descrevendo (explanando) o processo.

Até que ponto a fala é comunicação?

Nessa atividade, todo processo foi executado pela professora na parte frontal da sala. Neste momento, me questionei sobre a espacialidade e o modo de conduzirmos uma educação onde a sala de aula passa a ser um templo do fazer educação, e acabamos por ignorar que, o que torna um espaço um fenômeno com as devidas proporções ao aprendizado não é ele mesmo, mas as construções que fazemos nele.

Com o tempo e a perspicácia em perceber alguns fenômenos, foi possível notar o quanto os ambientes externos e internos da sala de aula tendiam a se tornar homogêneos nos

aspectos sonoros. Assim, quando havia ruídos externos à sala de aula, os alunos, de certo modo, produziam mais sons; conversavam mais alto e ficavam, aparentemente, mais agitados. E neste processo, no qual o perfil da docente valorizava a comunicação de forma oral, passou a ser compreensível o desgaste e o modo com o qual era conduzida a voz (com muita intensidade e altura). Porém, mesmo quando havia mais silêncio na parte externa, ou até mesmo os alunos permaneciam em silêncio, era possível notar que o perfil de voz da professora não se alterava, mantendo o mesmo padrão.

Este fato demonstra o quanto é importante a utilização da performance para poder aumentar a tenacidade em aula sem precisar estressar a voz.

Durante a parte inicial de uma das aulas, em que as crianças copiavam o cabeçalho, a professora passou colando a atividade em seus cadernos. Já havia percebido desde os primeiros dias que não havia uma interação significativa dela com os alunos, tanto verbal quanto corporal. Passei a perceber que alguns comportamentos da professora denotavam um modo de ser operacional como, por exemplo, colar figuras nos cadernos das crianças. Essa ação era feita sem ao menos sequer abrir possibilidade para uma construção de vínculos ou interação que ultrapasse uma forma impessoal.

Um elemento que foi possível reconhecer após algum tempo de convivência na sala de aula foi que, em vários momentos, os alunos passavam a reproduzir falas corriqueiras da professora, como: *eu já dei essa informação; vou precisar falar alto*. Poderia inferir que talvez isso possa ser uma forma de reprodução dos modelos que são absorvidos e aprendidos, como se fosse uma possibilidade de como atuar e ser no espaço da aula.

Houve uma atividade em que a professora iria contar uma história. Ela trouxe o livro e pediu silêncio aos alunos. Quando iniciou a leitura utilizou o perfil padrão corporal e vocal. Percebi que algumas crianças começaram a cochilar. Era um dia muito quente e a sala estava com a porta fechada, como de costume.

Em outro dia de aula, pude perceber o quanto algumas expressões poderiam auxiliar o desenvolvimento da turma, tanto na construção de vínculos quanto na manutenção do espaço, enquanto um lugar de aprendizagem. Em uma atividade de correção, quando a professora foi dar um exemplo, ela fez uma pequena brincadeira com as mãos, talvez até apenas um gesto exagerado. Os alunos demoraram um pouco para perceber o que de fato era, até porque, não era perfil da professora utilizar expressões ou uma postura mais descontraída. Após alguns instantes, alguns alunos deram risadas e, nitidamente, o clima da sala ficou mais leve. Esse fato se fez notório por perceber que os alunos que outrora também não sorriam muito,



estavam com uma expressão facial mais tranquila, serena talvez, com um ligeiro sorriso enquanto se comunicavam. O mesmo ocorreu em um exemplo de exercício de matemática, em que foi feita uma pequena dinâmica na qual os alunos deveriam colocar a mão na cabeça. Eles ficaram empolgados em poder fazê-lo e era nítida a euforia para saber o resultado da brincadeira.

Houve uma atividade proposta pela professora em que ela começava apresentando uma canção. Tratando de aspectos musicais, ela fez uma apresentação à capela, isto é, sem instrumentos ou apoio. Não houve uma afinação acurada, mas foi possível compreender e identificar qual era a música. Sua voz cantada se diferenciava nitidamente da voz falada. Aquela era mais suave e não era estridente, e mesmo assim, mantinha os aspectos de potência, porém, com dinâmica.

Chegando nos últimos dias de observação, percebi que todo aquele aparato de estímulo visual existente na sala não foi utilizado nenhuma vez, com a ressalva do calendário/semanário que era revisto diariamente.

Em algumas atividades em que a professora propõe aos alunos que se dirijam à frente da sala, ou para ler ou para escrever algo na lousa, noto que aumenta o nível de atenção da turma. Eles se concentram no que está acontecendo, aparentemente, pela curiosidade, pelo desejo de serem escolhidos, entretanto, eles o fazem com naturalidade. Em nenhuma das observações de atividades deste tipo senti que os alunos ficavam intimidados de irem à frente para participar.

No final das observações, fiz uma pequena reflexão em meu diário, descrevendo: Pensando que o aluno e o professor estão inseridos no ambiente (sala de aula), ambos se compreendem no espaço. Então, o espaço não é algo que está além da existência dos sujeitos. Eles são o meio e interagem nele de forma mútua, mas, quando qualquer elemento interfere neste meio, surgem novas perspectivas. Assim, o calor, o barulho, o silêncio, a movimentação, a calma, a quantidade de crianças, a organização do espaço; tudo isso traz novas perspectivas para o espaço tendo alterações ativas e passivas.

### **3.4 Os desdobramentos da performance na prática**

Ao conduzir a observação em sala de aula, foi possível ter uma dimensão de como são praticados os elementos que propus analisar, os quais estão diretamente relacionados à

performance: a espacialidade, a corporeidade e a abordagem. Estes, por sua vez, são fundamentais para compreender a profundidade de executar um ato performativo em sala, pois conforme os estudos já mencionados, é através da relação e interação entre sujeitos que nos identificamos, compreendemos e interpretamos o mundo. A performance possibilita ampliar as relações em sala de aula e constituir caminhos para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, um dos aspectos observado foi a espacialidade.

Nos encontros, como se pode notar pelos registros do diário de observação, a sala de aula sempre permanecia do mesmo modo, na mesma configuração de carteiras e dos demais objetos em seu interior como cartazes e figuras. Algumas poucas exceções foram vistas, em dias de atividade avaliativa.

Sobre a organização das carteiras dos alunos na sala, notou-se que em algumas situações pode favorecer a apresentação dos conteúdos pela professora, isso devido ao fato dos alunos estarem enfileirados o controle dos comportamentos por parte da professora acaba ficando mais acessível. Entretanto, alunos que se sentavam na parte do fundo da sala interagiam menos tanto com a professora quanto com outros amigos. Em alguns momentos, algumas crianças do fundo cochilavam e/ou até dormiam.

A sala de aula é sobrecarregada de estímulos visuais. Em todas as paredes é possível visualizar alguma informação. As informações não são organizadas, estando algumas sobrepostas às outras. Poderia dizer que existia uma poluição visual no espaço. Não havia nenhuma interação com os estímulos existentes na sala. Não pude visualizar os cartazes sendo utilizados para construir alguma atividade. Em geral, eles eram atividades realizadas pelos alunos em outros dias que acabavam sendo penduradas na parede. A única exceção era o calendário, que diariamente era visitado e reforçado.

A sala possuía ventiladores que, em dias de calor faziam um ruído muito alto, além dos ruídos externos. Isso, aparentemente, fazia com que a turma ficasse mais agitada. Em dias quentes em que os ventiladores estavam ligados, os alunos ficavam mais dispersos. A porta da sala ficava fechada para impedir que ruídos dos corredores e pátios adentrasse à sala, porém, isto tornava o espaço da sala de aula inadequado para se locomover e interagir.

Outro ponto que pode ser relatado é que todas as atividades se concentravam no mesmo espaço: a sala de aula. Não houve interação ou intersecção nos espaços da escola. As práticas se reduziam a uma sala que, segundo a professora, não atendia as necessidades.

A corporeidade também foi um dos pilares da observação. Procurei observar como a professora se movimentava no espaço, utilizava o corpo e suas expressões e a voz e os processos de comunicação verbal e não verbal.

Foi interessante observar que havia um padrão estático em relação a este fundamento. No decorrer das aulas a docente permanecia, geralmente, na parte frontal da sala, perto da lousa, porém, não a utilizava com tamanha frequência para justificar tal postura. Não movimentava o corpo e não fazia expressões com braços, mãos e face. Em geral, mantinha o mesmo perfil. Não demonstrava arrogância e/ou agressividade nas expressões, ou seja, não percebi uma conotação inibitiva ou coercitiva nos gestos. Em mesma medida, não havia expressões que figuravam leveza e tranquilidade ou até mesmo ludicidade. Em poucas situações pude observar um sorriso ou um gesto de descontração espontâneo.

Sua colocação de voz mantinha uma intensidade forte e uma frequência aguda. A comunicação se tornava ruidosa e cansativa. Era difícil delimitar, em alguns momentos se estava passando uma informação ou uma bronca. Havia contato visual com os alunos, mas pouco. Em algumas situações em que estava explicando alguma atividade, percebia que o olhar estava direcionado a um ponto cego ou generalizante, sem fixar em alguém. Mesmo assim, a linguagem utilizada pela professora era adequada para a faixa etária. Sempre que utilizava algum termo diferente, procurava elucidar e exemplificar permitindo que esta palavra ou conceito fosse assimilado pelos alunos.

O último elemento desenvolvido na observação estava relacionado à abordagem que teve por finalidade investigar e compreender através da performance, quais concepções epistemológicas a professora se embasava. Isto poderia estar relacionado à própria performance em si, como em escolhas de atividades, metodologia e material selecionado e instrumentos facilitadores, espacialidade e alterações no mesmo e, até mesmo, a utilização do corpo e a interação com os demais.

Neste ponto, pude observar que a professora apresentava um perfil de docência pautada na ideia da escola como um local de aquisição de saberes. Suas atividades eram em geral seguidas e orientadas conforme a apostila determinada pela escola (prefeitura). Em algumas situações, avançava além do material e trabalhava algum conteúdo extra apostila.

Em sua relação com os alunos, foi possível captar sua compreensão sobre a ideia de infância, no caso, a criança de seis anos e presente no primeiro ano escolar do ensino fundamental. Com base em sua relação, nessa fase, a criança deve ser alfabetizada, conseguir ler e escrever, além de ter a capacidade de realizar as operações matemáticas mínimas (adição

e subtração). Não há espaço para ludicidade ou jogos. O lúdico é algo que seria da pré-escola. Esses dados se apresentavam através do modo com o qual a professora interagia com os alunos, com poucas expressões ou representações de brincadeiras. O espaço de sala de aula era um espaço sério.

A compreensão da própria docência é algo que se demonstra neste modo de ser. O professor é aquele que além de desenvolver o processo de alfabetização também é responsável pela educação moral e civil. Mas isto, não sendo uma função escolhida, mas sim atribuída socialmente, pois, o professor deveria educar também para a vida.

Com estas características, não pretendo aqui fazer uma classificação do perfil da professora ou qual abordagem pedagógica ela se enquadraria, mas a partir destes pontos e dos que serão analisados em seguida (a entrevista), intenciono fazer um contraponto sobre a análise teórico-prática e a do discurso.

### **3.5. Análise da entrevista e resultados**

A entrevista realizada com a professora do 1º ano escolar procurava explorar, (re)conhecer, discriminar os elementos que seriam basilares para as observações. A partir da compreensão de performance e da busca para um aprofundamento de elementos da prática docente que possam trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, foi elaborado um roteiro de entrevista partindo de quatro eixos: a abordagem, espacialidade, corporeidade e a performance.

No eixo abordagem procurei explorar as concepções teóricas que norteiam a prática da docente, o modo com que ela compreende o próprio fazer dentro desta perspectiva, como ela elabora as concepções epistemológicas a partir de abordagem, o quanto harmoniza o discurso à própria prática e a relação existente entre prática e teoria. Neste ponto, procurei compreender como ela compreende o papel (a função) do aluno e da escola na sociedade contemporânea e se existem modelos, por mais que utópicos, ideais, tanto para docente, quanto aluno e escola.

Em espacialidade aprofundei em questões que trazem a reflexão da postura da professora para, primeiramente, o modo de organizar o espaço da sala de aula para a execução de uma atividade. Esse processo é racionalizado? É intuitivo? É automático? Nesta mesma direção, é feita a conexão entre preparação do espaço com base no conteúdo, na didática e recursos? O aspecto da espacialidade também tratou de como seria o local ideal para algum

tipo de atividade específica. Procurei explorar, principalmente, como a professora se relaciona com os objetos no espaço de sala de aula desde o mobiliário até outros objetos presentes no espaço. Trouxe questões para compreender, na concepção da professora, como deveriam estar dispostos os alunos na sala de aula e qual seria a organização que deveria ser executada para o melhor aproveitamento da relação professor-aluno. Nesse eixo sobre a espacialidade não se tratou de elementos como a orientação do corpo da professora no espaço.

No que se refere ao eixo da corporeidade trouxe a exploração do modo pelo qual a professora compreende o próprio corpo no espaço e se este corpo deve ser estático e ter um ponto definido. Além disto, trouxe questões exemplificadoras a fim de identificar o modo com o qual a entrevistada compreenderia o fenômeno do corpo no espaço. Neste sentido, questionou-se quais seriam os resultados de uma aula caso o profissional ficasse estático e no mesmo lugar durante toda a aula e como seria se ele ministrasse sua aula se locomovendo no espaço. Partindo do pressuposto que a expressão vocal é elemento presente do corpo, também foram elaboradas questões exemplificadoras sobre quais as diferenças entre tonalidade e intensidade vocal na experiência de sala.

O último eixo analisado é o da performance propriamente dita. Desbravar a ciência que o professor tem sobre este termo amplo foi o desafio. Procurei trazer questões que apresentassem a performance como uma prática em si, com exemplos de ações. Deste modo, as questões foram apresentadas como problemas para que a entrevistada pudesse construir seus argumentos para então podermos ter uma compreensão mais aprofundada.

### **3.5.1 Abordagem**

Quando iniciamos a entrevista, a primeira pergunta era se a professora seguia alguma abordagem, imediatamente, obtive a resposta:

*Construtivista. Eu gosto de Vygotsky. Ele fala que assim, que o meio, né? O meio é fundamental para a aprendizagem da criança. E eu concordo com ele. O meio é tudo para criança.*

Alguns pensadores são famosos em cursos de licenciatura, principalmente, por tratar de questões de construção de linguagem, desenvolvimento motor ou afetivo. No caso, a resposta em prontidão pode denotar uma pluralidade de questões. Deveras, sendo a professora uma profissional que parte de uma visão construtivista se supõe que, trará em suas práticas as mesmas concepções. A escolha dessa pergunta como pergunta inicial possibilita garimpar as

representações que serão apresentadas a partir daí, e pode orientar a compreensão dos dados observados em contrapartida ao discurso.

Quando perguntado quais as características dessa abordagem, as representações da docente se centralizaram no “meio”, porém, a docente incluiu como um elemento externo capaz de proporcionar situações para o aprendiz.

*É o meio, porque para ele o meio social que traz o conhecimento que a criança vai processar que é a informação que vai transformar aquilo em conhecimento. E eu acredito que se eu não apresentar algo, já que eu estou ali naquela convivência de aula, eles não vão conseguir saber sobre aquilo.*

Segundo o pensamento apresentado pela professora, quando se questionou como esta abordagem encara a relação professor e aluno ela pode, enfaticamente, demonstrar que é necessário o professor ser “mediador”.

Este tópico da entrevista continuou a explorar esta relação da abordagem com o modo pelo qual a docente se relaciona com ela e compreende seus fundamentos. Assim, trouxe uma questão para aprofundar mais na concepção de aluno que a docente traz.

*Primeiramente, quando assim, eu penso em aluno, eu sei que é alguém que vai precisar muito, assim, do meu trabalho. E aluno pra mim, é uma concepção tão ampla pra reduzir, assim, é... Eu entendo assim, que, é um.... Primeiro eu não olho para o aluno como aluno, que vem aqui só pra receber conhecimento. É uma pessoa, que vem aqui, que vai conviver comigo, que eu tenho que passar princípios, que eu tenho que passar teoria, que eu tenho abraçar, essa criança vai chorar, ela vai sentar no meu colo. Então, não é assim um indivíduo aluno, mas é um ser, que eu vou ter que trabalhar e conviver. Com esse “serzinho aí”. E descobrir, né? Porque cada criança é de um jeito. Alguns você consegue moldar um pouquinho mais, outros não. Mas eu não consigo ver como uma coisa teórica, mas é um movimento maior.*

Neste momento, pude perceber que talvez algumas ideias não estivessem muito claras sobre a própria prática construtivista. Partindo do pressuposto de que o construtivismo busca uma relação com base na interação e o aprendiz mediado dentro de uma dialética, qual seria a relação de tentar “moldar”? É claro que não pretendo aferir cada palavra que foi colocada, até porque, muitas delas partiram de um senso comum ou um discurso que é promovido dentro da educação, porém, é necessário observar como será desenvolvido este discurso na relação prática.

Quando se tratou de visualizar se existe um perfil ideal de aluno, para a docente, de forma generalizada, reconhece que a preferência seria um aluno disciplinado, porém, ao mesmo tempo prevê que não existe um aluno ideal, pois, na convivência, eles trazem experiências e são ativos, assim, o professor deve ser flexível.

Chamou-me a atenção quando foi abordado o tópico: “Para você, qual a função da escola e o papel do professor nela”? Confesso que ao procurar compreender a resposta e analisar o que foi dito, necessitei dividir em tópicos a própria fala, porém, neste ponto, ficou claro o quanto, de certo modo, a visão que temos da função da escola e nosso papel nela não é algo simples e objetivo, principalmente, pelo fato de podermos ver que nesta questão foi trazido uma infinidade de temas paralelos, desde a valorização do profissional até aspectos ideológicos e políticos que limitam a atuação da instituição escolar.

*R. A função da escola? É bem ampla a função da escola, né? Eu acredito que, hoje, .. é...*

*Eu acho que a escola, os profissionais da escola tem que correr atrás de um prejuízo, porque eu entendo assim, que se a gente deixar, no sentido de “eu sou desvalorizada, eu ganho pouco, para dar minhas aulas, em 30 minutos por dia, ele tirou, aquele dinheiro eu estava contando até o final do ano, essas questões assim, “e eu”, “tipo assim”, “eu vou trabalhar aqui cinco horas, quem aprendeu, aprendeu”, então eu acho que a educação, que muitos professores, tiveram esse comportamento, é, eu acho que a educação está organizada. Então acho que a função da escola não é educação somente as crianças, trazer conhecimento para as crianças, mas, numa sociedade com carisma, desenvolver essa crianças com uma visão, lá fora, “como eu posso guardar esse lixo e colaborar”, mesmo com o sutil, não é só o processo, aprender matemática e português. Não só assim. É em casa, se organizar, ser uma pessoa organizada dentro de casa, fora de casa. Ter uma ética. E não adianta assim, eu pregar uma ética na minha sala de aula e não praticar. Porque se eu vou falar de cigarro, que não pode, eu não posso ir ali no bar da esquina, numa festa, e o aluno chegar e eu... “Percebe?”. Então eu tenho que praticar também. É um coletivo. E a escola tem que oportunizar, ao professor, né? Eu sei que é meio difícil, por que o sistema, se fala muito e não se pratica, né? O sistema, você sabe que o sistema, ele engana as pessoas. E é um sistema que você não tem muito confiabilidade nas leis, na aplicabilidade dessas leis. Eles criam lá, e a coisa, depois apresenta dados e na prática não tem... as vezes tem lá uma pessoa que cria uma lei, mas não sabe o que é uma sala de aula, não sabe o que é uma escola, não sabe que é um aluno que o piolho está caindo na carteira, e você tem que chamar o pai e a mãe aqui para tirar o piolho da criança, e é uma coisa que não precisa nem falar. Mas como que eu faço? Como assim? Como faz? Então, a educação, assim, a escola, a escola está aqui. Eu acredito, o espaço físico das nossas escolas do Estado São Paulo são muito melhores que em outros estados. A gente tem que é pôr a mão pro céu, a gente tem sala com ar condicionado, não tem na sala de aula, mas tem outros recursos, entendeu. Eu tenho uma sala que se chover não vai chover na minha cabeça. O sol está lá fora, não está ... Alimentação, tem alimentação. Tem água geladinha. Então tem uma qualidade melhor. Só que eles também precisavam dar mais autonomia para a escola atuar, porque você vê, muitas coisas que acontecem dentro da escola, é... É muita política. Funciona assim. Ou a escola se enquadra no que a sociedade quer, mesmo que não seja o melhor, ou a sociedade vai contra a escola, como um todo. Então, muitas coisas que a escola poderia, no geral, né? mudar, a sociedade também não deixa isso mudar, “por que?”, porque para a sociedade, muitas coisas que a escola está fazendo está sendo bom. Eu deposito meu filho. Eu não estou trazendo meu filho para ele adquirir conhecimento, só. Né? Eu sei que é uma coisa ligada a outra, sei que é uma teia de aranha. Qual que é a função mesmo da escola? As vezes está perdida, não só por questões, mesmo, da sociedade, que os pais confunde e que a escola as vezes não esclarece bem, que os pais, o que é a sociedade na escola e sociedade não sabe bem o que é a sociedade na escola, que isso não é claro, então isso está meio perdido, e, questões políticas, né?, que acaba travando*

*todo um processo, aí, de educação. Então, na mesma forma que a escola tem a possibilidades de fazer um monte de coisas, não é permitido fazer algumas coisas.*

### 3.5.2 Espacialidade

O segundo eixo da entrevista foi o da espacialidade. Procurei compreender através da análise do discurso da professora qual a ideia e/ou propostas que ela possuía sobre o ambiente a sua construção. Como deveria ser organizado o espaço de aula, os instrumentos ali presentes, carteiras, etc.

A primeira questão colocada buscava reconhecer qual a dinâmica que a professora escolhia e utilizava para organizar o espaço em relação ao material aplicado<sup>11</sup> em aula. Foi levantado qual o critério que ela utilizava para organizar tais elementos: materiais, conteúdos e espaço. Me chamou a atenção observar quantos elementos estiveram presentes na resposta. A professora demonstrou que em relação ao material, infelizmente, não tem muitas alternativas, sendo que a Secretaria Municipal de Educação utiliza um sistema apostilado.

*Em relação ao conteúdo. Você sabe que nós temos um sistema aí, né?*

Porém, ela não utiliza o material seguindo as perspectivas que este mesmo traça:

*Eu sou até meio abusada com certas coisas, porque você tem a apostila e tem o manual do professor. Tem que seguir o manual do professor. Eu falo assim que as vezes eu sou até meio petulante em relação aquele manual, eu falo “não, não quero assim, eu quero que a resposta seja o que a criança vai me fornecer”. Aí, já me questionaram, “mas a resposta não é essa”, eu falei, “essa resposta é o que as crianças me responderam. Eles me responderam isso”. Então, eu assumo, sabe?*

Entretanto, ao perceber a carência em alguns aspectos, procura trazer outros conteúdos de forma a complementar o assunto que os alunos estão estudando no material

*Então eu tenho que seguir os conteúdos da apostila, mas, eu procuro inserir outros materiais para consolidar aquele conteúdo. Então, “aí, ó, isso aqui eu posso inserir esse outro cartaz, eu posso apresentar esse outro gráfico, eu posso apresentar isso com um material como contar livro.*

Deste modo, podemos observar de certo modo que existem duas diretrizes em relação ao conteúdo dado: uma oriunda do material prefixado e outra das necessidades que ela visualiza nas crianças, a partir dos temas do material.

---

<sup>11</sup> É utilizado, obrigatoriamente, um material apostilado cedido pela Prefeitura. Este material de referência é desenvolvido por um sistema educacional de uma rede privada de educação.



Já sobre a espacialidade, a professora manifestou não ter um espaço adequado para o desenvolvimento de atividades. A organização dos alunos em duplas ou trios auxilia-os no processo de aprendizagem, entretanto, o modo como ela organiza é mantendo os alunos “do mesmo nível” juntos. Argumenta que, se não fizesse deste modo, os alunos se sentiriam desmotivados. Neste sentido, percebi que a organização da sala parece ter sido feita de modo a manter os alunos em grupos homogêneos para facilitar a dinâmica da aula.

Quando perguntei se ela procurava utilizar outros espaços para a realização das atividades, a resposta foi inicialmente evasiva:

*Algumas atividades eu uso e faço extraclasse. Atividade de leitura: eu costumo pegar uns livros, aí eu coloco uma criança pra, é... de leitor e outra de ouvinte, daí vou invertendo e eu vou auxiliando e intervindo com aquelas crianças que têm mais dificuldade, mas o que já sabe...*

Quando entrou no aspecto da utilização de outros espaços para o desenvolvimento das atividades, ela relatou que não tem muitos espaços e que eles não são adequados para a devida realização das mesmas. Explicou que, as propostas que utilizam espaços extra-sala de aula seriam mais utópicas e menos funcionais.

*Essas coisas que a gente vê assim na televisão, não tem. Mas a gente se adapta a realidade para trabalhar com o que a gente tem e tentar dar o melhor para essas crianças.*

Tratando da organização do espaço de sala de aula, a professora reforçou que seu objetivo acaba sendo manipular as carteiras e alunos conforme o nível de “evolução” de cada um. Do mesmo modo, posiciona alguns alunos em lugares específicos para facilitar a interação no decorrer da aula e aumentar os níveis de atenção dos alunos evitando que se distraiam com facilidade.

Nesse sentido, quando colocada a questão de como deveriam ficar posicionados os alunos na sala de aula, a professora afirmou, concordando com as colocações anteriormente feita, que eles devem estar perto de outros alunos que estejam dentro de seus respectivos níveis. Para a professora, mesclar a turma torna cansativo para o aluno que “sabe” e desmotivador para o que “não sabe”. Entretanto, apesar de manter um padrão de posição dos alunos fixo, ela explicitou que não seria necessária essa rigidez.

*Todo dia vai ser cansativo, então eu não posso fazer isso com o aluno. Por isso que eu tenho que tomar muito cuidado, porque eu posso desmotivar o aluno inteligente se eu colocar com um aluno que tem mais dificuldade e... você vai auxiliar. Uma hora ele vai cansar, vai ser um saco aquela escola.*

Ao se pensar em um espaço ideal para a realização de atividades dos alunos de 1º ano, a professora argumentou que seria a escola em período integral, porém, onde os professores tivessem dedicação exclusiva, poderia facilitar o processo. Como o sistema utilizado na escola em questão tem atividades no contraturno dos alunos, a docente afirmou que o fato de não saber o que ocorre no Projeto (nome dado às atividades de contraturno que ocorrem em outro ambiente) dificulta a dinâmica da escola, principalmente, pelo fato de muitas vezes os alunos trazerem questões ou problemas de comportamento deste espaço. Também, em um sistema integral onde os professores tivessem mais tempo com a mesma e única turma seria possível realizar outras atividades em ambientes diversos, favorecendo o rendimento do aluno.

*Lá eu teria muitos outros espaços que eu poderia atuar com as crianças. Eu poderia dar uma matemática com um jogo na piscina, jogar uma bola... “Quantos minutos você chega até aqui? Vamos contar..” Então, eu já ia associar mais ainda com o conteúdo da apostila.*

Nisso, a professora tratou de um outro ponto considerado importante: a capacitação. Afirmou que para poder executar um trabalho diferenciado em locais adequados ou adaptados seria de grande importância executar e participar de treinamentos e capacitações.

Outras questões da entrevista tinham como objetivo trazer à reflexão a partir de situações. Assim, foi perguntado que tipo de atividade permitiria aos alunos se posicionarem diferentemente da forma tradicional (enfileirado). A docente entende que muitas atividades abrem essa possibilidade e, quando vai exemplificar relata uma atividade que fez, outro dia, com os alunos (não foi apreciada nas observações) no chão. Para ela, não tem muitas opções de locais de trabalho, sendo que a sala de aula é muito pequena.

Percebo no relato da professora que sua forma de trabalhar não estaria focada no ambiente e em sua alteração, mas sim, no desenvolvimento do conteúdo;

*As opções são meio que limitadas, mas eu gosto de trabalhar de forma diferenciada, principalmente, assim: “Vamos trabalhar matemática com um material concreto”;*

Desse modo, a espacialidade torna-se estática e efêmera, e os pontos que são valorizados estariam relacionados aos instrumentos e seus respectivos conteúdos.

Sobre a participação dos alunos, a professora acredita que uma postura ideal será conseguir manter a concentração de todos, para poder passar o conteúdo. Ela parte do pressuposto que para qualquer conteúdo existe uma “parte teórica”, e que esta parte não pode ser extensa, pois para ela, o fundamental é a própria vivência e a compreensão (entendimento) do processo.

*Todo conteúdo que você vai passar, ele tem uma parte teórica. Então essa parte teórica não pode ser muito demorada, principalmente no primeiro ano, porque se não a criança, você olha elas já estão dormindo, e outra está “assim”. Dispersa. Tem que ser muito rápido. É essa teoria que já entra com um processo, e é esse entendimento desse processo que pra mim é importante. De todo o conteúdo que você dá, ele tem um processo de tal atividade. Então é um entendimento desse processo. Por mais que o aluno erre, mas ele vai entender como chegar ao resultado final.*

Por fim, quando colocada a pergunta se existe alguma modificação no espaço que o professor pode fazer para deixar a aula mais interessante, o caminho da resposta que a professora trouxe foi em alterar a dinâmica com os alunos (de certo modo foi apenas um aspecto metodológico) para obter outros resultados.

*Você pode, é..., fazer grupo homogêneos, heterogêneos. Você pode, em termos assim, de aprendizagem, de conhecimento, né? Você pode, é... fazer grupo contra grupo, porque eu faço isso. [...] Depende da atividade eu vou encontrar a melhor estratégia para divisão dos alunos que possam participar, e depende, tem oras com conhecimentos iguais e diferenciados.*

### 3.5.3 Corporeidade

O terceiro eixo da entrevista tratou do aspecto da corporeidade.

Procurou-se detectar como a docente compreende a utilização do corpo, seu meio de acesso ao mundo, no desenvolvimento e planejamento das atividades.

Para tal, a primeira questão foi relacionada ao local onde a professora procura se posicionar na sala. Para a docente, o professor não deveria ter um local fixo. A priori, se colocando como exemplo, ela traz a questão se teria ou não um local fixo em sua atuação, mas, acredita que se movimenta.

*Na hora que estou explicando e eu preciso fazer uso da lousa, eu tenho que ficar próximo à lousa, mas eu circulo na sala de aula, eu não sento. Eu estou sempre assim, vendo a atividade do aluno ali. Eu não tenho um lugar fixo na sala de aula, e acho que não devo ter né? Porque acho que o professor tem que ir lá e ver se o aluno está fazendo, acompanhar e aproximar do aluno.*

Desse modo, relata que não faria sentido o professor ter um local fixo para o desenvolvimento da aula. Em outro momento, argumenta que o professor que ministrasse aula em uma posição rígida, ou seja, fixado em um lugar da sala, não estaria dando aula:

*Ele não ia dar aula, né!?. Um professor assim não consegue dar aula, né!? Ele está ali ganhando dinheiro.*

Acredita que o ideal seria o professor se movimentar e se aproximar do aluno, ver suas necessidades e fazer, de certa forma um olhar singularizado.

Outro tema ligado a corporeidade é a utilização da voz.

Quando colocada a situação problema à professora sobre o que aconteceria caso um professor ministrasse a aula falando forte durante o tempo todo, a primeira reação que ela apresentou foi se identificar (é importante salientar que o questionário fora feito antes de conhecer a professora e os alunos).

*Eu sou uma prova viva disso.*

Porém, ela acredita que este fato está relacionado a um mecanismo de controle dos alunos, justificando que eles são inquietos e falantes, e assim, ela pode ter certeza de que eles estão ouvindo. Esta questão trouxe outras reflexões à professora, pois, ela mesma reconheceu que em situações fora da sala (em sua casa), geralmente após o turno de trabalho a família fala:

*Ó, você está com voz de professora.*

A questão trouxe uma resposta que por vez fez a professora pensar sobre o uso da própria voz. Isto, principalmente pelo fato de que ela procurou se justificar apoiando que fala daquele jeito, também, em função do ruído externo existente no ambiente escolar, como o pátio do recreio, os corredores e outras salas.

*Principalmente em horário de intervalo, muitos ruídos externos, na hora da educação física, no recreio, sabe assim, daí é complicado você conseguir silêncio lá dentro. Daí eu tenho que gritar mesmo. Tenho que alterar porque se não, aqui fora não deixa com que eles ouçam lá.*

Na mesma direção, foi perguntado quais as consequências caso um professor ministrasse aula falando fraco durante todo tempo. Para a docente, seria uma situação natural e ideal, porém, ela acredita que hoje em dia, com o perfil de crianças que ela trabalha, as crianças são muito agitadas e qualquer elemento seria motivo para dispersar a atenção e causar uma situação de “falação”. Logo, qualquer elemento que faça com que os alunos saiam da rotina prevista pode dificultar a qualidade sonora da sala.

Neste constructo, ainda surgiram dois elementos interessante. O primeiro é que a professora demonstra que é importante para o professor saber delinear a entonação vocal, principalmente pelo fato de que algumas atividades demandam uma característica, outras exigem uma alteração. Já o segundo elemento são os exemplos que ela utiliza para voz.

Grande parte está relacionada à voz enquanto objeto de coação, ou seja, a voz sendo utilizada para disciplinar ou conseguir a atenção.

As questões que se seguiram em relação à utilização da voz procuravam elucidar a compreensão do pesquisador sobre o modo pelo qual a professora pensava sobre sua voz. Também tinha um caráter reflexivo, sendo uma questão em que denotava a percepção que se tem da voz e do modo com que o outro pode compreendê-la. Neste sentido, foi colocada à professora se ele achava que “a forma com que fala com os alunos pode ajudar ou atrapalhar na construção dos vínculos afetivos em sala. Por exemplo: falar muito forte (alto) ao invés de falar fraco (baixo)”. Para ela, era importante na construção de vínculos ter uma intensidade mais baixa e, principalmente, fazer contato visual. Além disto, denotava completa compreensão de que a entonação vocal pode trazer uma diversidade de interpretações.

*Então. Veja bem. Na hora que eu estou fortalecendo um vínculo afetivo com o aluno, o meu tom de voz é baixo e eu falo assim: “vem cá, olha lá no olho da tia”. Então, eu já... Na hora assim, da dinâmica de aprendizagem, todos são iguais e você fala, você tem um tom de voz com todos. Mas assim, eu acho, que essa questão, assim, do vínculo, assim, no particular, com a criança, o afetivo, no particular ocorre. Eu tenho melhor resultado*

*Faz muito diferença, por exemplo, uma palavra não. Eu posso falar: “não” (suave), então: “não” (curto e forte), ou então: “não” (longo e forte). É uma palavra só, mas olha só, ela está inserida em quantos contextos. Como você pode interpretar isso.*

A última questão em relação à corporeidade estava relacionada a quais características ou competências seriam necessárias para o professor poder atuar na sala. Para a docente, algo fundamental é poder apresentar conteúdos de modo a favorecer ao aluno a construção do pensamento crítico e autônomo e que ele possa desenvolver este em uma prática. Sobre as competências necessárias ao docente estaria a capacidade analítica de comportamentos.

Para a entrevistada, o docente ter uma postura tradicional não é algo ruim (ela compreende que o professor tradicional é aquele que não muda), o professor deve ter maleabilidade.

*Ah, mas o professor ele é...? Como fala aquela pessoa que não muda? (Tradicional? - Entrevistador) Tradicional! Isso essa é a palavra. “Ai, ele é um professor tradicional!” Eu acho que o tradicional é importante, também, mas você tem que saber mesclar. Hora de você ser um professor tradicional que é a hora que você vai falar: “Olha, agora é assim e o comportamento é esse, o conteúdo direcionado é esse”, até porque eu também sou avaliada. Eu sou avaliada na condição de professora, de docente. Então se eu não souber direcionar: “Ah, tal hora está passando um conteúdo que as crianças não podem nem mexer na sala de aula. Não pode eu quero atenção” (sendo sarcástico), “Ah, mas agora, então vamos”. Então acho que ela tem que mesclar. O professor ele tem que entender de comportamento, saber hora de ser tradicional, professor tem que saber a hora de ser construtivista, de ser dinâmico. É uma mistura. Não tem professor ideal.*

### 3.5.4 Performance

O último eixo da entrevista tratava-se da performance propriamente dita, compreendida como atuação docente e carregada dos elementos que já haviam sido conversados. Seria um todo, enquanto a corporeidade e a espacialidade seriam partes. A performance está relacionada ao modo-de-ser-no-mundo.

Para a professora entrevistada, uma característica fundamental da performance docente é a dinâmica. Conforme ela descreveu em outra questão, o professor deve, através da compreensão dos comportamentos dos alunos, poder adequar sua atuação de modo a calibrar as intencionalidades e conseguir “atingir” seus objetivos.

*Eu acho que é a adequação. Adequação mesmo, aos alunos, ao perfil dos alunos. Você tem que adequar, porque não adianta você ter alunos com um perfil e você ter muita distância. Você não consegue atingir. É um fator de adequação diária viu. Constante. Hoje eles estão assim, está chovendo, então o comportamento.. “então tá!” Vamos entrar na onda, hoje é assim, então vamos trabalhar assim, porque de outra forma eu vou conseguir? Então você vai também adequando seu comportamento aos dos alunos. Não tem como ser assim, só eu. Não tem isso. Eu tenho que respeita também, né?*

Ao ser levantada a pergunta que ações com o corpo um professor não deve fazer em sala? Que prejuízo estas ações poderiam causar? Notei que trouxe reflexão na postura da docente, principalmente em relação ao trato vocal. Isto, relacionando ao fato de que uma voz agressiva também pode distanciar a construção de vínculos. Para ela, o professor não deve ser agressivo, ao contrário, deve ser empático e se aproximar dos alunos. Nessa aproximação, o toque e o contato físico são elementos necessários para a construção de vínculos e para suprir as necessidades sócioafetivas.

*Esse negócio de que “ai, professor não pode botar a mão no aluno”, eu não tenho nada disso. Eu abraço aluno, eu arrumo cabelo de aluno, tem aluno que vem e chora, e me abraça chorando, eu não tenho... eu sento do lado de aluno. Eu não tenho esse distanciamento de aluno.*

A performance docente estaria ligada a este elemento sócioafetivo, na compreensão da professora. Através da possibilidade de suprir essas necessidades da criança da escola de hoje, teria então mecanismos e recursos para desenvolver o conteúdo.

*Então se eu não me aproximar desse aluno não vou conseguir alguns resultados. Acho que facilita o processo essa aproximação. Lógico, que tudo no limite, mas é necessário.*

A última questão da entrevista procurava observar para a professora, se existia algum elemento que o professor possa fazer com o corpo/voz, ou seja, em sua performance, para deixar a aula mais interessante. Neste momento, ela revela em seu discurso, o quanto a performance é um fator facilitador no processo educacional e que, acredita que com ela é possível alcançar resultados significativos em todas as esferas da aprendizagem, porém é necessário ao professor disposição, vontade e empatia.

*Ah, tem. Por exemplo: tem danças, que trabalha matemática. “Agora ergue a perna”. Concentração. Raciocínio lógico. Então você dança com o aluno, você participa ativamente como você fosse uma criança. Então, quem não tem essa disponibilidade, não tem essa... as vezes, é... porque hoje, para ser professor, principalmente de educação, nos primeiros anos, você tem que entrar no mundo das crianças. Agora um professor: “Ai não, não vou sentar ali que dói minhas costas”, “ai, porque vou cantar, não gosto de cantar”. É difícil. Ele não vai conseguir atingir o objetivo dele. Porque vai por uma música lá e não vai participar. Vai por uma dinâmica de gestos, que nem aquela música da Xuxa: “cabeça, ombro, joelho e pé”. Então vamos todo mundo. Eu vou junto com eles. E eu erro? Eu erro também. E não erro por querer... Eu erro porque eu erro mesmo.*

Terminado estes elementos, encontra-se na próxima seção o tratamento dos dados de modo a aprofundar a discussão dentro da abordagem referencial desta dissertação: a fenomenologia-existencial.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS DESDE UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

### 4.1 Construindo um caminho compreensivo pela fenomenologia: epistemologia e abordagem

Tratar a questão da performance envolve um elemento que é basilar à compreensão dela mesma, é o olhar sobre o ser. O ponto de partida para a fenomenologia é a busca do desvelamento do *dasein*. Termo que amplia a concepção dualista do homem e o coloca enquanto ser-no-mundo e ser-com-o-outro<sup>12</sup>. Nesse sentido, a gênese para compreender a performance e o modo com o qual ela pode interferir na relação em sala de aula, no caso a relação ensino-aprendizagem, é fazer um olhar para o modo de ser do indivíduo no mundo, mesmo cômico de que este olhar pode subverter-se apenas nas descrições ônticas do ser. Isto implica compreender suas bases epistemológicas, pois, sua compreensão de homem/mundo/sociedade é o elemento fundante que interfere no seu modo de ser.

A compreensão do fenômeno não é apenas uma análise externa da relação sujeito/objeto (HEIDEGGER, 2006, p.106), mas um estado de presença no mundo que permite que os fenômenos ônticos venham ao encontro do ser-no-mundo, ganhando “referências constitutivas da manualidade de um conjunto instrumental” (HEIDEGGER, 2006, p.125). O risco disso, é cairmos na cilada da familiaridade, que passará a determinar os elementos até então não temáticos, sendo por fim categorizados e limitados em sua própria constituição.

O que faz ser tão substancial a compreensão epistemológica do sujeito para a compreensão de seu modo de ser no mundo? Como Heidegger (2006) coloca, “só podemos entender um ente que é de tal modo que para ser não necessite de nenhum outro ente” (p.143), neste sentido, teríamos como unidade inicial à compreensão dos outros entes que apareceram a própria epistemologia do ser, sendo suas representações, características ônticas que denotam o próprio modo de ser em sua substancialidade.

O que faz disto um fator a ser observado é que como temos na educação uma diversidade de pensamentos com suas devidas práticas pedagógicas, não podemos ignorar que estas, por sua vez, ao serem desenvolvidas, foram e são pensadas a partir de uma perspectiva conceitual (epistemologia) que delimita a prática a um construto. Isto significa que para uma

---

<sup>12</sup> Martin Heidegger também coloca a questão do ser-para-a-morte, mas, em função da própria análise não entraremos no mérito da questão deste ponto.



prática construtivista é necessário um olhar para o outro que atenda as demandas do construtivismo, assim como uma prática tradicional pedagógica exige um olhar tradicional.

Fora este, talvez, um dos principais pontos da pesquisa foi poder analisar a epistemologia conceitual (do discurso) e da prática, e poder analisar de forma reflexiva seus dados e resultados. Isto porque, assim como em qualquer área do conhecimento, existem ideias difundidas que alicerçam um pensamento ideal para suas práticas e é possível que em alguns casos essas ideias fiquem apenas na ordem do discurso, pois, para compreender a profundidade de uma abordagem é necessário além de tempo, uma harmonização de tal abordagem com as concepções pessoais (próprias) sobre os elementos que ela trata.

Em outras palavras, o docente partindo de uma postura onde a escola é um local de descoberta e liberdade para o aluno, dificilmente irá se identificar com uma prática que sugere que o aluno faça atividades com repetições de forma mecânica. No mesmo sentido, um docente que se identifica com uma visão na qual a escola tem como objetivo orientar e ensinar os alunos a escrita, leitura e as operações matemáticas formais, com um programa apostilado e com tempos determinados para apresentação dos resultados, dificilmente se adequará com exercícios e vivências de descoberta e exploração.

Neste primeiro ponto, encontro um fator divergente, que possa talvez possibilitar a compreensão ou justificativa das ações da docente. Analisando suas práticas pedagógicas, o modo com o qual lida com a corporeidade, espacialidade e relação interpessoal com os alunos, pude perceber que a docente parte de uma concepção onde a escola é um local de formação e instrução; o papel do docente é transmitir um dado conhecimento e possibilitar que os alunos possam reproduzir e compreendê-lo, isto através de métodos e técnicas que manejam o conhecimento e o fazer. Isto não denota que é uma metodologia boa ou ruim, mas que, parte de um pressuposto epistemológico que carrega em si concepções de homem/mundo fundamentais, além de qual seria o papel da escola, e acaba sugerindo um perfil prático, logo, performático.

Comparando a entrevista com a professora e a observação em sala de aula, é possível perceber que sua postura em sala de aula não é condizente com o discurso reproduzido. Em diversas situações é colocado na entrevista o quanto é importante deixar em segundo plano os conteúdos e as atividades para atender as necessidades das crianças, porém, pouco se viu disto. Foi notório a percepção da importância dada aos conteúdos em sala de aula. Isto, principalmente, pelo fato de que em diversas situações a fala se tornava impessoal e não tinha abertura para alguns tipos de relação mais íntimas.

Este ponto não parte de uma prerrogativa negativa colocando a atuação da docente de forma pejorativa. Isto é algo que deve estar clarificado desde o princípio, pois, o objetivo, de certo modo, não é rotular ou afirmar que tal postura estava correta e/ou errada, mas, a partir da observação, descrever e compreender suas implicações e como isso pode favorecer o crescimento das práticas educacionais. Assim, o fazer na perspectiva fenomenológica é desvelar o fenômeno do modo pelo qual ele aparece e é percebido.

Outro fator que chamou a atenção foi observar na fala da docente algumas questões que estavam aparentemente nebulosas em sua compreensão, pois, associa aspectos didáticos e metodológicos com concepções e abordagens. Tal termo é representado quando em relação ao perfil ideal de docente ao exprimir que

*O professor, ele tem que entender de comportamento, saber a hora de ser tradicional; professor tem que saber a hora de ser construtivista, de ser dinâmico. É uma mistura. Não tem professor ideal.*

Poderia, então de certo modo, afirmar que as práticas da docente estavam voltadas a um construto que elabora as concepções existenciais em uma perspectiva determinada, onde a escola tem sua função articulada nas pautas ligadas à alfabetização e formação civil. Isto em um contexto formativo, sendo realizado através de um programa de estudo e de material reprodutivo. Neste mesmo sentido, inferindo que em seu relato no trato com os alunos, descreve um discurso difundido nos meios educacionais, que tem como premissa a importância de um olhar pedagógico construtivista.

#### **4.2 Tonalidades Afetivas**

A relação entre professora e alunos é marcada com pouca interação no sentido de buscar a vir a conhecer o outro, tendo um caráter muito profissional no próprio modo de ser: situação de aprendizagem. Não há, segundo padrões sociais morais, faltas éticas ou uma postura de inadimplência, pelo contrário, a docente procura executar seu trabalho e permitir que os alunos possam alcançar os resultados esperados por ela. Este fenômeno é prescrito na compreensão da fenomenologia de *impessoal*. Ele “prescreve o modo de ser da cotidianidade” (HEIDEGGER, 2006, p.184). Para o filósofo alemão “o impessoal vem ao encontro da presença na tendência de superficialidade e facilitação” (HEIDEGGER, 2006, p.185), se além faticamente à medianidade do que é conveniente, do que se admite como valor ou sem valor, do que concede ou nega o sucesso” (HEIDEGGER, 2006, p.184).

Este aspecto do impessoal também pode ser caracterizado nas análises do discurso, que se postam contrário às práticas. Denota uma visão determinada de um conceito pedagógico, generalizado e se apropriado em partes, entretanto, não encontra propriedades na atuação e representação do modo de ser. Assim, “por assumir tudo com a maior facilidade e responder por tudo, já que não há ninguém que precise responsabilizar-se” (HEIDEGGER, 2006, p.185).

Já o aspecto do modo afetivo com o qual a professora desempenha sua atuação em sala de aula ratifica o quanto a performance demonstra uma compreensão existencial e é representada por ela. Na fenomenologia, o aspecto afetivo é conhecido como humor ou disposição. “O que indicamos ontologicamente com o termo disposição é, onticamente, o mais conhecido e o mais cotidiano, a saber, o humor, o estar afinado num humor” (HEIDEGGER, 2006, p.193). E através dele é possível, de forma ôntica compreender o ser existencial, sendo que “o humor revela como alguém está e se torna” (HEIDEGGER, 2006, p.193).

O modo singular da performance da docente representa, de fato, a disposição (humor) que é revelada no próprio ato. Também harmoniza com as compreensões de espacialidade e significação que se dá a tais locais. Esta relação de significados e humores favorece a inserção de uma tonalidade afetiva, a qual influenciará o comportamento, ou melhor, a disposição do ser-no-mundo em um devido espaço.

Percebo que esta tonalidade afetiva se consolidou no ambiente de sala de aula, pois, aspectos como: “como devo me comportar na sala? Como posso me comportar no pátio? A biblioteca deve ser silenciosa!”; delineavam de modo a determinar o comportamento e as ações, logo, interferia nos humores. Isto significa que ao próprio ambiente é imputado uma tonalidade afetiva e através da atuação da presença (do modo-de-ser) reforçava aos participantes uma determinada postura, pois a postura em um local é determinada pelo modo o qual o compreendermos e “o compreender nunca se dá solto no ar, mas está sempre em uma disposição” (HEIDEGGER, 2006, p.425)

### **4.3 Corporeidade ou Impessoalidade?**

Também na análise epistemológica que é desvelada no modo-de-ser podemos traçar algumas observações pertinentes aos aspectos da corporeidade<sup>13</sup>. Em linhas gerais, o comportamento performático da docente com o corpo é transpassado por uma atuação estática e com pouca expressividade<sup>14</sup>. Compreende-se que uma ação corporal mais ativa facilita a comunicação e a relação entre os indivíduos, sendo que a própria expressão corporal é linguagem.

Por meio da intencionalidade o corpo fala e seus movimentos são expressivos. (...) A corporeidade tem, assim, uma intencionalidade que é dialógica, isto é, age de acordo com suas intenções. O movimento humano é, pois, a manifestação viva da corporeidade (SIEBERT, 1995, p.34 apud ANTUNES, 1997, p.99).

Do mesmo modo a voz também é carregada por esta característica, sendo um modo imperativo de pouca variação e tendo como principal uso enquanto objeto instrumental para conseguir atenção da sala. Porém, em entrevista a docente revela que compreende que ela (a voz) pode oportunizar uma diversidade de interpretações da situação vivenciada e também pode auxiliar o trabalho docente.

À fenomenologia-existencial apresentada por Heidegger a fala seria “o fundamento ontológico-existencial da linguagem” (HEIDEGGER, 2006, p.223). Através dela “nos servimos constantemente nas interpretações feitas até aqui das disposições, do compreender, da interpretação e do enunciado”, “a fala é a articulação da compreensibilidade” (HEIDEGGER, 2006, p.223).

Esta abordagem também compreende que a fala é um dos acessos à compreensibilidade do ser e de sua abertura para o mundo, porém, nela denota-se que as palavras “não são coisas dotadas de significados” (HEIDEGGER, 2006 p.224), elas recebem através da linguagem, que então articula a relação de significados com o mundo. A fala seria um ente, uma característica, pois, quando se fala, “se fala sobre”.

Percebendo que na observação relatei oportunidades em que na ausência da professora os alunos não se manifestavam livremente alegando que havia um professor na sala (o pesquisador), pode-se inferir que a presença de um adulto no ambiente da sala de aula age de forma a coibir alguns comportamentos e de certo modo constituir outros. O ambiente da sala de aula, carregado de sua tonalidade afetiva, acaba por ampliar e ter seu significado ratificado

---

<sup>13</sup> Relembrando que a fenomenologia não considera o indivíduo como um ser dualista. Neste caso, a questão da corporeidade é apenas um recorte para a análise da performance.

<sup>14</sup> É de grande importância lembrar que na corporeidade podemos ter desvelada o modo-de-ser da docente, onde, por sua vez revela a compreensão do ser enquanto um ser epistêmico.

no momento em que se tem a verbalização do professor, sendo que nas características de sua execução, sempre falando forte como se gritasse, passasse a figurar uma tonalidade e um significado do ambiente para os presentes. Não obstante, durante toda a observação os alunos não demonstraram nenhum comportamento desfigurado ou que pudesse atrapalhar significativamente a aula. A fala forte e constante, este ente (ôntico), também mostra um pouco das concepções da docente que já relatamos e sua visão de homem/mundo e escola.

#### **4.4 Espaço sem espaços**

Já por sua vez, o espaço da sala de aula e sua organização acabam por fortalecer a ideia da escola enquanto um espaço para a instrução verticalizada. Essa posição também é demonstrada através do modo com o qual as carteiras são organizadas, além dos outros elementos como corporeidade e abordagem. Com as carteiras nesta posição e a postura estática da docente, a comunicação com alguns alunos se deu em um afastamento, com pouca interação e comunicação. Acabou por dificultar as construções e possibilidades de exploração do saber e dos vínculos.

Partindo do pressuposto de que a sala de aula é um local para a construção de conhecimentos e ampliação de possibilidades de saberes, é imprescindível uma preparação para o local, com a finalidade de conseguir trazer os estímulos necessários e que sejam suficientes para o objetivo o qual se pretende alcançar. Olhando a sala e os objetos que a constitui, percebo que existe uma devida “poluição” na quantidade de informação e estímulo. Muito dos cartazes ali presentes não foram utilizados nenhum dia da observação.

Pensando que a aprendizagem acontece através das trocas e interações e que elas têm como mediador nossa percepção, que nos faz ter acesso ao mundo através do corpo, um local poluído de informações pode prejudicar ou dificultar o acesso, o foco e/ou a intencionalidade para com algo. A poluição pode denotar confusão. Neste caminho, pensando e analisando a própria performance docente, em função da dispersão causada pela poluição e inflação de estímulos desnecessários, acaba a docente sobrecarregando algum elemento performativo para poder trazer o foco dos alunos em sua intencionalidade. No caso o fato acontece na sobrecarga da utilização vocal.

A docente, na entrevista, em diversas situações acaba por analisar a importância de alterar o ambiente e sua disposição (organização). Considero que o espaço da sala de aula é mais um espaço a ser explorado de forma didática, pedagógica e metodológica, neste sentido,

qualquer espaço pode ser adequado para as trocas e estimulação. Neste sentido, dentro do quesito espacialidade, apesar de haver uma compreensão da docente de que existem outras possibilidades espaciais a serem exploradas, em sua prática, denotou-se apenas aquela que se expressa dentro de um olhar condizente ao fazer voltado à uma ideia epistêmica que coloca o aluno que é um sujeito que está sujeito no processo; como já citado, uma visão instrucional da escola e do educador.

Trazendo, por fim, a importância para uma organização espacial onde a percepção possa se beneficiar, é importante lembrar que nesta relação percepção com o mundo existe

um conjunto de interações, onde nenhuma parte existe independente ou isolada, onde nenhum pensamento ou sentimento existe sem um ato ou uma percepção que não seja corporal. Portanto, as vias de acesso à sua interpretação, compreende uma noção fenomenológica, que aborda as análises psicológicas, biológicas, fisiológicas e culturais num sistema dinâmico de interpretações específicas da estrutura humana (GUEDES, 1995, p.87 apud ANTUNES, 1997, p.13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que se pôde traçar objetivos que venham a trazer benefícios ao trabalho docente e aos outros construtos pedagógicos a pesquisa mostrou-se relevante. A observação, registro, descrição e análise dos processos educativos, formativos, pedagógicos, docentes e escolares em sua totalidade, seja em qual viés ou eixo a ser tratado, é de fulcral importância, sendo que possibilita um olhar da contemporaneidade sobre os processos de formação. Além disto, este tipo de pesquisa deveria servir como fonte de reflexão para compreender mais os perfis docentes e discentes existente em nossos tempos.

Uma observação de caso não tem por finalidade apenas descrever um evento e analisar um contexto, mas, de certo modo, através deste próprio processo, caso haja um olhar amplificado, podemos compreender que não estamos descrevendo apenas os processos educacionais e/ou uma mera relação professor/aluno (sujeito/objeto), mas apreciando uma compreensão de mundo com base nas vivências modernas e nos construtos individuais. Isto, faz desta pesquisa única e incomparável, porém, sua reflexão e análise deve ser como base para outros elementos a serem compreendidos.

Um dos elementos que foi observado e que apresenta sua relevância à educação é a dicotomia entre discurso e prática.

Durante a análise das observações fora possível constatar uma prática (performance) voltada a um modelo instrutivo e formativo, no qual a docente desenvolvia ações e práticas com o foco em alfabetizar e promover situações para os alunos praticarem a leitura e a escrita, além da matemática. Em contraponto a isto, seu discurso trazia como premissa uma ideia prática construtivista, que contemplaria as atividades lúdicas e as experiências sócioafetivas; valorizaria a construção de vivências no espaço de aula e permitiria uma maior exploração por parte do aluno.

Essa postura não invalida ou desqualifica a docente, apenas revela um pouco sobre o seu modo de ser em relação ao mundo e ao outro. É um ente. Neste, ela de certo modo acredita que o que faz é correto, bom e adequado, não apenas pelo fato de permanecer neste modo de ser (em sua performance), mas por receber estímulos e afetos que permitem que ela parta da premissa que essa visão epistemológica harmoniza com os objetivos externos, como os da instituição, verbalizados pela diretora que acredita que o perfil dela é adequado.

E por que não seria?

Se suspendermos nossas convicções por alguns instantes e observarmos os dados que estes fenômenos nos apresentam, talvez, poderíamos pensar que a compreensão epistêmica da docente e da direção parte de uma visão de homem/mundo onde a escola é um espaço de formação e alfabetização com estrito controle e disciplina. Assim, a atuação da docente estaria em consonância com os objetivos institucionais e mal nenhum, se é que podemos utilizar este termo, teria em se ater a uma rotina fixa, com uma postura corporal rígida e uma relação com o outro impessoal. Aliás, para eles, direção e docente, o objetivo está sendo alcançado, então qual seria o erro?

Este pensamento apresenta sentido quando lembramos que até mesmo a docente acredita estar ouvindo e tendo uma postura adequada com o alunos, pois afinal, neste momento, sua postura está harmonizada com sua epistemologia.

Seu discurso segmentado, suas falas confusas, imprecisas e muitas vezes incompletas, revela além de um ente de seu modo de ser mais originário, um pouco sobre o próprio cenário no qual a educação está imersa. Não se tem clareza de práticas, teorias/abordagens, princípios, metodologias, concepções, objetivos, etc. Está em uma fase de incertezas.

Entretanto, fazendo uma síntese com relação a pesquisa, constatei que o fato da docente explicitar tal discurso talvez poderia estar relacionado a duas possibilidades não excludentes: ou ela apresenta um discurso socialmente difundido nos meios pedagógicos que supervalorizam um modelo educativo construtivista ou a compreensão existente de uma proposta educativa nesta abordagem não conceituada em tamanha profundidade, sendo algo superficial ou dentro de um senso comum, ou a ambos.

Neste sentido, este é um dos elementos que a pesquisa, em seu olhar, traz enquanto aspecto a ser estudado e analisado. Até que ponto uma abordagem pedagógica ou um conceito didático é praticado em sua complexidade pelo docente? Estudar e conhecer uma abordagem envolve uma imersão nos construtos epistemológicos que a originaram e não apenas um olhar superficial. Talvez, por não haver tamanha imersão que ainda ouvimos nos corredores de cursos de formação pedagógica ou em licenciaturas: “na prática, a teoria é outra”!

Outro ponto considerável é a organização e pensamento sobre o espaço. Ainda vemos com muita frequência a disposição espacial da sala de aula do mesmo modo há décadas. Isto não significa que esteja errado, porém, que é necessário pensar na disposição espacial de acordo com a finalidade e objetivo de cada atividade.

Dentro da observação, pude constatar que esta organização espacial facilita o controle e organização dos alunos. Esta uniformização dá possibilidades ao professor poder verificar



de forma prática e individualizada aspectos relativos ao fazer de cada um. Porém, não traz benefícios nos elementos interativos, sendo que nem alunos interagem e também o docente tem a sua interação prejudicada, principalmente se este tiver uma postura estática, conforme se verificou na professora participante da pesquisa.

Pensar sobre a espacialidade e sua organização possibilitou compreender que o próprio espaço para o saber não é algo definido previamente, é um elemento que se determina quando se executa um ato de construção de saber. Ele não é determinado enquanto espaço, mas enquanto relação construída para tal. A sala só é de aula pela ação realizada ali. Isto, induz a devidas tonalidades afetivas que, de acordo com determinados ambientes, seduzem a um determinado humor. Logo, a forma com a qual o espaço interferirá de modo fundamental se relaciona, principalmente, com o modo pelo qual nós interagimos nele e com ele.

Como foi observado, o espaço era tido como um local efêmero, com uma multiplicidade de estímulos e eventos que não faziam relação com o cotidiano dos alunos. Os elementos presentes no espaço, como os cartazes, não tinham uma função orgânica no decorrer da aula e acabavam por poluir o ambiente. Talvez, seja uma exteriorização da própria confusão sobre o espaço em si.

Já no discurso, a professora demonstrou o quanto compreende a importância do espaço e o modo com o qual um local adequado pode possibilitar diversas vivências e experiências.

Algo que surpreendeu e obteve uma devida importância foi quando na entrevista, ao levantar uma questão sobre a utilização da voz, a docente revelou que tem compreensão que sua utilização é prejudicial tanto a ela, nos aspectos fisiológicos (sua saúde vocal), quanto na relação com os alunos. Demonstrou que uma voz bem colocada pode favorecer a relação e os vínculos afetivos com os alunos além de não produzir intencionalidades e compreensões equivocadas por eles, causando dúvidas sobre ser uma “bronca” ou apenas uma orientação.

A relação da docente com seu corpo é algo estático e enrijecido. Houve raras interações e utilização do corpo como fenômeno cênico. Não foi possível observar expressões faciais significativas ou exageros. Compreendendo que o corpo é o ente que dá acesso ao mundo e ao outro, uma performance corporal facilitaria a relação e poderia ampliar os aspectos cognitivos de atenção dos alunos, sendo que o próprio corpo em movimento atua de modo a conduzir uma interação natural.

A comparação entre entrevista e observação, em conjunto com as análises da abordagem da aula, trouxe contribuição sobre a importância de se harmonizar a epistemologia docente com uma proposta ou abordagem pedagógica. O professor precisa reconhecer o modo

com o qual compreende a instituição escolar, seu papel e a relação existente entre ele e os alunos na construção do saber. Apenas cômico disso, poderá desenvolver, pesquisar e adaptar atividades de diferentes abordagens. Como relatado nesta dissertação, uma proposta de atividade que vise uma interação discente dentro de uma proposta construtivista, não obterá o devido sucesso caso a postura do docente não esteja afinada com a mesma. Será cansativa e penosa.

Compreender as abordagens e suas epistemologias tais como as dos indivíduos presentes pode trazer imensos benefícios ao docente no trato com os alunos em sala de aula, além de dar ferramentas mais adequadas à própria didática.

Para tal, como relatado no transcrito desta dissertação, com a finalidade de trazer um elemento prático para a discussão construída, compreendo que é de fundamental importância o estudo das abordagens teóricas da educação, permeando desde suas concepções iniciais e seu surgimento até as técnicas e fazeres práticos, de modo a dar a devida fundamentação ao futuro docente. Fundamentação que compreenda os pontos ontológicos e epistêmicos da abordagem. De modo posterior, utilizar os momentos de conselhos e reuniões pedagógicas para problematizar tais questões, procurando assim harmonizar as visões que o docente traz à escola com as já existentes e instituídas pela própria instituição e/ou comunidade participante. Também, o processo de autoanálise, a partir destes elementos já discutidos, oportuniza as devidas alterações necessárias no ser-docente no espaço de aprendizagem, sendo que, como constatado, não existe um perfil definido ao sucesso da docência e do aprendizado, mas, com a compreensão epistêmica dos indivíduos e do meio é possível encontrar um caminho através da performance que interaja os saberes.

Por fim, caminhamos à compreensão da importância que existe no ato performativo. A performance possibilita a ampliação dos vínculos com os alunos, novas compreensões das relações deles com o espaço, o surgimento de novas tonalidades afetivas e desconstrução de ideias e propostas, independente da abordagem, que denotem ao espaço escolar algo rígido e cristalizado. Além disto, atua de modo a facilitar a compreensão e o acesso ao próprio conhecimento, sendo que o ato performativo em si também é uma linguagem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Rita de Cassia Franco de Souza. **Corpo**: a busca de si, esse estranho... no encontro com o outro. UNICAMP, 1997, p.134. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000127535&opt=4> com acesso em 15 de abril de 2017.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa dal. **Performances docentes**: um estudo a partir da prática de professores de teatro. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85184> com acesso em 15 de abril de 2017.

BIANCALANA, Gisela Reis. Reflexões sobre os processos de produção do conhecimento performativo nas culturas populares. In BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa dal. **Performances docentes**: um estudo a partir da prática de professores de teatro. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85184> com acesso em 15 de abril de 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre. **Escrito de Educação**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMASMIE, Ana Tereza. **Psicoterapia de grupo na abordagem fenomenológico-existencial**: contribuições heideggerianas. Rio de Janeiro: Via Verita Editora, 2014.

CAVALARI, Thais Adriana. **Consciência corporal na escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2005.

COHEN, Renato. Performance como Linguagem. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. In: RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer / Denise Pereira Rachel. - São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Óscar. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, 20, 2012. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n20/n20a06.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2012.

CONTE, Elaine. PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Pedagogia da Performance**: da Arte da Linguagem à linguagem da arte. In: BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa dal. **Performances docentes**: um estudo a partir da prática de professores de teatro. Tese

(Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85184> com acesso em 15 de abril de 2017.

DESCARTES, Réne. **Discurso do método**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.

GUEDES, Cláudia Maria. (1995). **Corpo**: Tradição, valores, possibilidade de desvelar. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Faculdade de Educação Física. .

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro, Petrópolis: 2006.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa dal. **Performances docentes**: um estudo a partir da prática de professores de teatro. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85184> com acesso em 15 de abril de 2017.

MARIN, Alda Junqueira. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Cultura Acadêmica, 2011, p.16-32-v.9.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. In SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cad. Pesqui**. vol.46 no.160 São Paulo abr./jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.

MORAES, Felipe. Uma proposta da psicanálise para a construção do saber. **Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação e Anais do IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação e III Seminário do I-mago** [recurso eletrônica]. Rio Claro: UNESP – IB – Depto de Educação, 2015

\_\_\_\_\_. Sujeito x Ator: Princípios filosóficos em análise. **Anais do X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação, IV Seminário do I-MAGO, I Seminário do Laboratório ESCRARTE e I Seminário do GREEFA** [recurso eletrônico]. Rio Claro: UNESP - IB – Depto de Educação, 2016a.

\_\_\_\_\_. Elementos da performance docente e como esta interfere na classe. **Anais do X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação, IV Seminário do I-MAGO, I Seminário do Laboratório ESCRARTE e I Seminário do GREEFA** [recurso eletrônico]. Rio Claro: UNESP - IB – Depto de Educação, 2016b.

MURAD, Carla Regina Rachid Otávio. **Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.) **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: SP, Papyrus, 1997.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/11.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática. Ciências da Educação. Pedagogia e Didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória, in: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - VIII ENDIPE**, Florianópolis, 1996, **Anais, Volume II**.

RACHEL, Denise Pereira, **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. Justa distância ou justa presença? **Revista Brasileira de Estudo da Presença**. Porto Alegre, V.1, n.1, p.43-60, jan/jun. 2011.

SANTIN, Silvino. **Educação Física** - uma abordagem filosófica da Corporeidade. Ijuí: Liv. Unijuí, 1987. In: CAVALARI, Thais Adriana. **Consciência corporal na escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Sartre e a psicologia clínica**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

SIEBERT, Raquel Stela de Sá. (1995). As relações de saber-poder sobre o corpo. In: Romero, Elaine (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus.

SILVA, Eliana Nunes. **As concepções e a construção da prática pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: [s.n.], 1999.

SILVA, Luizana Rocha Migueis Ferreira da. **Corpos de professores**: um tema quase ausente mas fundamental sobre o aprendizado simbólico da docência. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cad. Pesqui.** vol.46 no.160 São Paulo abr./jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 14ªed.São Paulo: Atlas,2006

WITKIN, Herman A.; MOORE, Charles A; GOODENOUGH, Donald R; COX, Philip W. L. Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. **Review of Educational Research**, 47, 1977, 7-64.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. Tradução. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naidy, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista



etica

#### UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP  
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 [www.uniara.com.br/comite-de-](http://www.uniara.com.br/comite-de-)

Título do projeto: **Perspectivas e Análises da Performance docente**  
Pesquisador Responsável: Felipe Moraes  
Telefone para contato: (16) 982339271, email: [felipe.moraes@ifsp.edu.br](mailto:felipe.moraes@ifsp.edu.br)

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:	Idade:
Formação:	
Instituição:	Ano de Conclusão:
Especialização:	
Instituição:	Ano de Conclusão:
Tempo de Docência:	

#### EIXO 1: ABORDAGEM (Epistemologia)

1. Você segue alguma abordagem teórica? Qual? Quais as características desta abordagem? Quais práticas elas propõem em sala de aula? E como ela encara a relação professor/aluno?
2. Qual é o seu conceito de aluno?
3. Qual é o perfil do aluno ideal, ou seja, o que habilidades/competências ou comportamentos este indivíduo precisa ter/desenvolver?
4. Na sua opinião, qual a função da escola? E qual é o papel do professor nela?

#### EIXO 2: ESPACIALIDADE

5. Quando você vai preparar as aulas, quais critérios utiliza para organizar materiais, conteúdos, espaços, etc.?
6. Quando as aulas são preparadas, você procura utilizar quais espaços para a realização das atividades?
7. Como você pensa na organização destes espaços para a aula?
8. Como deveria ser o espaço ideal para a realização de atividades com os alunos do 1º ano? Se possível, explique o tipo de espaço para o tipo de atividade.
9. Como devem ficar posicionados os alunos na sala de aula ou no espaço da aula?
10. Que tipo de atividades permitiriam os alunos se posicionarem de forma diferente da tradicional (enfileirada)?
11. Os alunos precisam ter um local fixo em sala de aula, ou seja, a carteira ou a posição deste na sala deve ser fixa?
12. Como seria a participação, ideal, dos alunos durante a aula?
13. Como deveria ser a atuação ideal do professor? Que características/competências ele deveria desenvolver?

14. Existe alguma modificação no espaço (sala de aula ou espaço de aprendizagem) que o professor pode fazer para deixar a aula mais interessante?

### **EIXO 3: CORPOREIDADE**

15. Onde você procura se posicionar durante as atividades com os alunos?  
16. O que você acha sobre não ter um local definido para o professor na sala?  
17. O que aconteceria se um professor ministrasse a aula de forma estática (sem se movimentar), como sentado ou parado no mesmo lugar, durante todo o tempo?  
18. O que aconteceria se um professor ministrasse a aula se movimentando constantemente durante todo o tempo?  
19. O que aconteceria se um professor ministrasse a aula falando forte durante todo o tempo?  
20. O que aconteceria se um professor ministrasse a aula falando fraco durante todo o tempo?  
21. Você acha que a forma com que fala com os alunos pode ajudar ou atrapalhar na construção dos vínculos afetivos em sala? Por exemplo: falar muito forte (alto) ao invés de falar fraco (baixo).

### **EIXO 4: PERFORMANCE**

22. Pensando que a atuação do professor em sala de aula é uma performance, como você acha que o professor deve ser na sala?  
23. Que ações com o corpo um professor não deve fazer em sala? Que prejuízo estas ações poderiam causar?  
24. Que ações com o corpo um professor deve fazer em sala? Que vantagens estas ações poderiam causar?  
25. Existe algum elemento que o professor possa fazer com o corpo/voz, ou seja, em sua performance, para deixar a aula mais interessante?



## APÊNDICE B – Protocolo de Observações



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP  
 CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 [www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

Título do projeto: **Perspectivas e Análises da Performance docente**  
 Pesquisador Responsável: Felipe Moraes  
 Telefone para contato: (16) 982339271, email: [felipe.moraes@ifsp.edu.br](mailto:felipe.moraes@ifsp.edu.br)

### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES

Data	Entrada/Saída	Turma

#### Espacialidade

Configuração da Sala de Aula: \_\_\_\_\_  
 Espaço destinado aos alunos: \_\_\_\_\_  
 Espaço destinado ao professor: \_\_\_\_\_  
 Descrição do espaço físico e dos materiais existentes: \_\_\_\_\_

#### Corporeidade

Como o professor se posiciona fisicamente: \_\_\_\_\_  
 Gestos tipificados com o corpo: \_\_\_\_\_  
 Características da voz (intensidade/altura/colocação): \_\_\_\_\_  
 Movimentação na sala: \_\_\_\_\_  
 Expressões faciais tipificadas: \_\_\_\_\_  
 Outras expressões verbais e não verbais: \_\_\_\_\_

#### Abordagem

Atividades propostas: \_\_\_\_\_  
 Modo de execução das atividades: \_\_\_\_\_  
 Instrumentos e ferramentas utilizadas para execução da atividade: \_\_\_\_\_  
 Interação no espaço físico em relação a atividade: \_\_\_\_\_  
 Utilização dos elementos corporais na atividade: \_\_\_\_\_

#### Relato cursivo e outras observações

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Documentos do Levantamento Bibliográfico

### Formação Docente

*COSTA, Leonardo Pereira da. Performance, histórias de vida e formação de professores: o teatro documentário como via. Campinas, SP: [s.n.], 2013. Orientador: Rogério Adolfo de Moura. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.*

*CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Óscar. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. Revista Lusófona de Educação, 20, 2012. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n20/n20a06.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.*

*SILVA, Eliana Nunes. As concepções e a construção da prática pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Orientadora: Helena Costa Lopes de Freitas. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.*

*RIBEIRO, Marlucy Maria da Silveira. Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador: Linda Gentry El-Dash. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.*

*SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. Cad. Pesqui. vol.46 no.160 São Paulo abr./jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.*

*OLIVEIRA, Anamaria da S. M. Gascon. Capacitação docente: um repensar dos professores sobre a sua prática. São Paulo: [s.n.], 1996. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.*

*OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/11.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.*

*LOURÃO, Luciana; ESTEVES, Vera Vergara. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a06v21n80.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.*

*JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/11.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.*

*VERGARA, Marcela Gaete. Didáctica, temporalidad y formación docente. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em*

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0595.pdf> com acesso em 4 de junho de 2017.

REZENDE, Wilton Carlos Amorim. *Teatro Ventoforte de 1985 a 1995: a formação de um artista e arte-educador*. São Paulo: [s.n.], 2009. Orientador: Prof. Dr. Reynúncio Napoleão de Lima. Dissertação (mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

## Práticas Pedagógicas

MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. *Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos*. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eunice Ribeiro Henriques. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SEIXAS, Ana Paula Jardim. *O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual*. Araraquara, SP: 2010. Orientadora: Dirce Charara Monteiro. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

SOUZA, Juceli Lima. *Influência da performance docente e da gestão escolar no desempenho dos alunos em matemática (estudo de caso)*. 01/06/2000. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC.

## Corporeidade

EVARISTO, Marcele Cristina. *A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações*. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bastos de Mattos. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

DASCAL, Miriam. *Eutonia "O saber do corpo"*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador: Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

ANTUNES, Rita de Cassia Franco de Souza. *Corpo: a busca de si, esse estranho... no encontro com o outro*. Campinas, SP: [s. n.], 1997. Orientador: Pedro José Winterstein. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

ANGELO, Marina Balastreire. *As práticas corporais no trabalho do professor de arte: um estudo em Várzea Paulista / SP*. Campinas, SP: [s.n.], 2013. Orientador: Márcia Maria Strazzacappa Hernandez. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CAVALARI, Thais Adriana. *Consciência corporal na escola*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador: Adilson Nascimento de Jesus. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

HÉRCOLES, Rosa Maria. *Eutonia: um processo de comunicação no corpo*. São Paulo: [s.n.], 2000. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## Performance Docente

TEIXEIRA, Thiago Camacho. *A arte da performance como proposta pedagógica de comunicação e expressão no Ensino Fundamental*. São Paulo, 2016. Orientação: Dra. Theda Cabrera Goncalves Pereira. Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Licenciatura em Arte – Teatro, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer / Denise Pereira Rachel*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes - São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa dal. **Performances docentes: um estudo a partir da prática de professores de teatro**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85184> com acesso em 15 de abril de 2017.

CONTE, Elaine. *Aporias da Performance na Educação*. 01/02/2012. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. UFRGS.

OLIVEIRA, Eliana Kefalas. *O corpo e a palavra: escrita, oralidade e performance no ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientadora: Lilian Lopes Martins da Silva. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

## ANEXOS

## ANEXO A – Autorização para Coleta de dados




---

**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Barretos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezado \_\_\_\_\_ (a) \_\_\_\_\_ Sr.(a)

(Função/Local) \_\_\_\_\_

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “Perspectivas e Análises da Performance docente” sob a minha orientação e com a participação dos discentes Felipe Moraes do curso de Mestrado Profissional da Universidade de Araraquara.

O trabalho tem como objetivo observar os elementos do desenvolvimento da performance, tais como a utilização do corpo, da voz e do espaço no ambiente de sala de aula em turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa será executada respeitando os aspectos éticos do espaço escolar e do outro, assim, será executado uma entrevista semiestruturada que procura compreender os aspectos pertinentes a performance docente, tais como elementos da atuação em sala de aula, e também será feito 20 encontros presenciais (observações da prática do professor). Estes encontros serão registrados em um protocolo de observação. Todos os dados serão mantidos em sigilo.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

\_\_\_\_\_  
Felipe Moraes  
Pesquisador responsável

---

**Para Preenchimento da Instituição Coparticipante**

Deferido ( )  
Indeferido ( )



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP  
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

---

**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Assinatura \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Carimbo: \_\_\_\_\_.

## ANEXO B – Termo de compromisso do pesquisador responsável



### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Felipe Moraes, portador do CPF: 33395671828, sou pesquisador responsável do projeto de pesquisa intitulado, “Perspectivas e Análises da Performance docente” comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara-Uniara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP da Uniara ou pela CONEP a qualquer momento;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Felipe Moraes  
Pesquisador responsável

## ANEXO C – Termo de consentimento e livre esclarecido



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP  
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

Título do Projeto: Perspectivas e Análises da Performance docente

Pesquisador Responsável: Felipe Moraes

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Perspectivas e Análises da Performance docente”, de responsabilidade do pesquisador Felipe Moraes.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por objetivo observar os elementos do desenvolvimento da performance, tais como a utilização do corpo, da voz e do espaço no ambiente de sala de aula em turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, considerando que neste período os alunos estão passando por um período de transição entre a educação infantil e uma educação escolarizadora/alfabetizante.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder o questionário de entrevista e permitir que o pesquisador possa colher informações durante a exposição das aulas que ministro na escola. Em relação a entrevista, estas ocorrerão em local a marcar e será acordado entre o entrevistador e o (a) entrevistado(a) se poderá ser gravada. Não serão feitos nenhum registro de imagem com pessoas, apenas, se for o caso, do local.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos mínimos, tais como algum assunto do qual o (a) entrevistado(a) possa se sensibilizar *que serão minimizados com orientação e acompanhamento do entrevistador*. Além disto, o participante pode, se desejar, não responder a questão, isto, sem nenhum ônus ao mesmo. Embora não tenham gastos/custos previstos, caso haja o participante tenha algum custo em relação à pesquisa, o mesmo será ressarcido mediante apresentação da nota fiscal e justificativa.
4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a compreensão dos elementos que interferem na construção do conhecimento e das relações sócioemocionais de alunos da referida série,





**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP  
 CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

além disto, sobre a importância de se observar tais fenômenos no seio da escola, tanto como formação inicial quanto continuada.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de 20 encontros.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido do mesmo modo que o gasto com apresentação dos comprovantes. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.

10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Felipe Moraes, telefone: 16-982339271, e-mail: [felipe.moraes@ifsp.edu.br](mailto:felipe.moraes@ifsp.edu.br), com a orientadora Maria Regina Guarnieri, email: [mreginag@fclar.unesp.br](mailto:mreginag@fclar.unesp.br), e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: [comitedeetica@uniara.com.br](mailto:comitedeetica@uniara.com.br).

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Barretos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

## ANEXO D – Termo de assentimento - alunos


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

 Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP  
 CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

 Título do projeto: **Perspectivas e Análises da Performance docente**

Pesquisador Responsável: Felipe Moraes

Telefone para contato: (16) 982339271, email: felipe.moraes@ifsp.edu.br

 Nome do participante: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

**TERMO DE ASSENTIMENTO - ALUNOS**

Convido você a participar, como voluntário, do estudo “**Perspectivas e Análises da Performance docente**” que pretende observar os elementos do desenvolvimento da performance, tais como a utilização do corpo, da voz e do espaço no ambiente de sala de aula em turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Procuro compreender e auxiliar as práticas performáticas e didáticas dos educadores que facilitam e/ou não as relações de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Não haverá interrupção das atividades dos alunos e do professor, sendo que o pesquisador estará apenas como observador, porém, você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar da pesquisa. Contudo, se sentir desconforto, será acolhido por mim e orientado adequadamente. No caso do meu apoio ser insuficiente, posso oferecer encaminhamento psicológico.

Os benefícios poderão ser muitos, devido a compreensão que faremos dos perfis de docência atual e a relação com os alunos.

Seu nome será mantido em sigilo e somente o pesquisador poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

Espero que aceite nosso convite.

Certificado do Assentimento

Eu, \_\_\_\_\_, entendi que vou participar de uma pesquisa que irá observar o modo que o(a) professor(a) age na sala, onde o pesquisador apenas irá olhar a aula e fazer anotações, podendo conversar quando puder. Os resultados da pesquisa ajudarão a melhorar as aulas e a forma que o(a) professor(a) atua na sala de aula

 \_\_\_\_\_  
 Nome e/ou assinatura do(a) aluno(a)

 \_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura dos pais/responsáveis

 \_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do pesquisador

## ANEXO E – Autorização dos pais e responsáveis - TCLE



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP  
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 [www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

Título do projeto: **Perspectivas e Análises da Performance docente**  
Pesquisador Responsável: Felipe Moraes  
Telefone para contato: (16) 982339271, email: [felipe.moraes@ifsp.edu.br](mailto:felipe.moraes@ifsp.edu.br)

### AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL - TCLE - PAIS

Nome do participante: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

#### Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

Meu filho está sendo convidado para participar de um estudo intitulado “**Perspectivas e Análises da Performance docente**” com a finalidade de observar a performance dos professores dos 1º ano do ensino fundamental, a fim de compreender os aspectos das práticas performáticas destes e o modo com o qual tal interação facilita no processo educacional.

1. Ao fazer parte deste trabalho meu filho contribuirá para que os professores possam buscar subsídios que colaborem para práticas didáticas facilitadoras na educação.
2. Os riscos referentes a pesquisa são mínimos e estão relacionados a situação de observação, porém, caso haja algum desconforto, o participante pode requerer a não participação do pesquisador no dia ou em sua sala. As observações do pesquisador não envolverá nenhuma alteração na rotina de aula, mas, caso sinta qualquer desconforto, será acolhido pelo pesquisador e se for o caso, encaminhamento para atendimento psicológico.
3. Meu filho não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
4. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.
5. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;
6. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica (16) 982339271 ou pelo e-mail [felipe.moraes@ifsp.edu.br](mailto:felipe.moraes@ifsp.edu.br)

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
responsável legal por \_\_\_\_\_, RG  
nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a participação  
de meu filho, como voluntário, não tendo ônus, ou seja, participará de forma gratuita, no  
projeto de pesquisa “**Perspectivas e Análises da Performance docente**”.

Barretos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador