UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004

ADRIANA MARIA PEREIRA WENDHAUSEN

Florianópolis, outubro de 2006.

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004

ADRIANA MARIA PEREIRA WENDHAUSEN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

Florianópolis, outubro de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004

ADRIANA MARIA PEREIRA WENDHAUSEN

Dr. Alexandre Fernandez Vaz – orientador
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

Dra. Vanessa Nahas Riaviz – co-orientadora
(Escola Brasileira de Psicanálise - EBP-SC)

Dra. Ingrid Dittrich Wiggers – examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira - examinador
(Universidade Federal do Paraná – UFPR)

Dr. Paulo Meksenas – examinador
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

Florianópolis, outubro de 2006.

Aos meus pais Francisca e Renato,
Acolhimento e sabedoria que se fazem
presentes em minha vida
Por tudo que me ensinaram
Pelos caminhos que me mostraram
Por compartilharem de minhas escolhas,
Por serem meus pais!

Ao meu querido Nilvio
Companheiro inseparável nesta caminhada

À minha querida filha Sofia
Que, despedindo-se para que eu
ficasse estudando, não cansou de dizer:
"Bom estudo mãe!"
Por torcer por mim
Por me desejar por perto
Pela sua amizade

À Deborah Thomé Sayão (in memoriam)
Pelas marcas que deixou em minha vida!

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Dr. Alexandre Fernandez Vaz, por proporcionar um feliz, porém, não balsâmico, encontro com a filosofia, por me apresentar Theodor W Adorno, Walter Benjamin, Sigmund Freud, novos amigos neste início de caminhada como professora pesquisadora e por me ensinar a assumir minhas opções.

A Dra. Vanessa Nahas Riaviz, por ter aceito o convite para ser co-orientadora deste trabalho, por me acolher, por sua escuta atenta, pelos cafés e pelas longas conversas onde me mostrou um possível caminho para articular os conhecimentos da psicanálise em meu trabalho... por confiar em mim.

Às professoras que emprestaram suas histórias para a realização deste trabalho. Por sua contribuição na leitura das entrevistas e na leitura da versão provisória da dissertação... por tudo aquilo que compartilhamos.

Aos professores Dr. Paulo Meksenas e Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que, na qualidade de membros da banca de qualificação, promoveram novas e significativas articulações em meu trabalho e por terem aceito o convite para a banca de defesa da dissertação.

À professora Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, por aceitar, carinhosamente, o convite para participar da banca de defesa da dissertação.

À Jaqueline, por me mostrar a dor, o prazer e o sabor de rememorar.

À Teresa, irmã que acolheu meus pedidos de ajuda, indicando um possível caminho dentro deste trabalho, por ter me mostrado a psicanálise como possibilidade de articulação teórica para além da clínica.

Ao meu pai, Renato, leitor atento de meu trabalho, pelas longas conversas, por me ensinar o prazer de escrever,... e de cantar.

À minha mãe, Francisca, por me ensinar a “ter força e garra sempre”.

À minha irmã Águeda, pelo seu carinho e pelas contribuições que deu para a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos e irmãs Vera, Denise, Paulo, Renato, Daniel, Jane e Pedro, pelo carinho, pelas festas, por torcerem por mim.

Às minhas queridas tias Dada e Cida, pelo carinho e amor a mim dispensados.

As minhas queridas amigas Lúcia, Lói e Ina, por sua amizade incondicional.

À Rejane, nova amiga, com quem compartilhei a condição de ser mestranda, pela sua generosa amizade.

Ao PPGE, por aceitar a prorrogação dos prazos.

Aos amigos do Núcleo, Jaison, Roger, Dani, Muleka, Beatriz, Ivan, Cláudia, Felipe, Taiara, Carol Machado, Ana Cris, Michele e Carmem, pelos momentos de festa e estudos que compartilhamos.

À Célia, pela presença em minha vida.

À Marilene, pela atenção que dedica a mim, ao Nilvio e à Sofia.

À Beatriz Albino e Danielle Torri, por sua contribuição na coleta de dados para a pesquisa.

À Ana Cris, pela leitura atenta do trabalho de qualificação e por suas contribuições.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis que, no ano de 2005 e primeiro semestre de 2006, concedeu-me licença do exercício das minhas funções, como professora, para que pudesse me dedicar à finalização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar um processo de formação continuada de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), oferecido entre os anos de 1993 e 2004, a partir das narrativas de alguns dos atores desse processo: professoras e consultores/as. Foram convidados para fazer parte da pesquisa cinco professoras atuantes na Educação Infantil na RMEF que vivenciaram, com maior ou menor intensidade, os vários momentos daquele processo. Foram entrevistados, também, dois consultores que coordenaram a formação em questão. Além destas entrevistas foram consultados documentos que selecionei de um conjunto coletado junto à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, também, documentos do acervo pessoal de profissionais que acompanharam o processo de formação que está sendo pesquisado. As professoras assumem o protagonismo desta pesquisa, com destaque para o material empírico recolhido nas entrevistas. É das memórias dessa história de formação que trata esta investigação. O fio condutor destas memórias, aquilo que as articula, é o conceito de formação que revelam na elaboração das narrativas. É a partir deste conceito, tensionado pelo referencial teórico estruturado com base nos escritos do filósofo Theodor W. Adorno, que analiso o processo de formação continuada em questão. Desta articulação entre as memórias expressas nas narrativas e o referencial teórico, foi possível construir quatro categorias de análise: Infância e práticas corporais; Formação inicial – da falsa representação sobre a Educação Física; A entrada no campo de trabalho; e Formação continuada – construção de um discurso descontínuo. Nas narrativas das professoras, articuladas nestas categorias, é possível encontrar as marcas de seu protagonismo na construção de sua história de formação, a busca da saída de uma condição de menoridade na relação com o conhecimento, de si e do mundo, nas relações que estabelecem com seus semelhantes e dessemelhantes ao longo das histórias aqui narradas, dizendo dos percalços pelos quais passaram, afirmando que é preciso resistir àquilo que se impõe como dominação nos processos formativos. As professoras nos propõem/advertem/alertam para a necessidade de nos vermos como sujeitos que fazem escolhas, que optam e, assim, que recusam uma condição de tutela nos processos de formação pelos quais optamos trilhar.

Palavras-chave: Formação; Formação Continuada; Memória; Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present thesis is the result of a research aimed at analysing the continuing education process of physical education teachers teaching children at Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Public Schools), offered between the years of 1993 and 2004, based on the narratives of some of the teachers and consultants. The participants were five teachers who were part of the process. Two consultants who coordinated the process were also interviewed. In addition to the interviews, documents from Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis as well as the professionals' personal collections were reviewed. The teachers take on the protagonist role of this research, with a focus on the empirical material collected during the interview. The investigation concerns the recollections of the stories involved in the continuing education process. The articulation factor of these recollections is the concept of education unveiled during the elaboration of the narratives. It is based on this concept and on the framework proposed in the writings of the philosopher Theodor W. Adorno that I analyse the continuing education process. From that, it was possible to construct four categories of analysis: childhood and body practices; elementary education – of false representation about physical education; the beginning of the work field; and continuing education – construction of a discontinuous discourse. In the narratives of the teachers, articulated in these categories, it is possible to find the traces of their protagonism in the construction of their histories of education, the pursuit to overcome the condition of inferiority in relation to knowledge, of themselves and of the world, in the relations established with their peers and non-peers, talking about the problems faced, stating that it is paramount to resist to what is imposed top-down on the education processes. The teachers point out to the need for us to see ourselves as subjects who make choices, who refuse the condition of dependence in the education processes chosen to be adopted.

Keywords: Education; Continuing Education; Recollections; Physical Education; Children Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 NOTAS TEÓRICAS PARA ORIENTAÇÃO DO TRABALHO 25

2.1 Produções que introduzem/propõem um diálogo entre Educação Física e o campo da Educação Infantil: coexistência de diversas abordagens 25

2.1.1 Experiência com Educação Física na Educação Infantil 30

2.1.2 Concepção de criança: sujeito coletivo e político 31

2.1.3 Educação Física na Educação Infantil e seus laços com a racionalidade instrumental 34

2.1.4 Educação Física e Educação Infantil, a interface com a Pedagogia da Infância: contribuição da Educação Física para constituição do campo da Educação Infantil 37

2.2 Pensar o presente com os pés no passado: sobre o tema da formação em Theodor W. Adorno – pensador da modernidade. 42

2.2.1 O laço entre o debate sobre formação em Adorno e aquele específico sobre a formação do professor 53

3 MEMÓRIA E HISTÓRIA: *PORQUE LEMBRAR É PRECISO* 56

3.1 Infância e práticas corporais: contradição/ verdade/realidade/necessidade, idealismo/ilusão, contradição/transgressão 62

3.1.1 Infância: contradição/verdade/realidade/necessidade 65

3.1.2 Infância: idealismo/ilusão 73

3.1.3 Infância: contradição/transgressão 75

3.2 Formação inicial: da falsa representação sobre a Educação Física 80

3.2.1 Formação inicial – sofrimento e dor 82

3.2.2 Formação inicial – reencontro com a infância 85

3.2.3 Formação inicial – a identificação com o esporte/ a diferenciação com o esporte – a entrada nos debates sobre o corpo. 88

3.2.4 Formação inicial – Educação Física: a identificação com o esporte e com a recreação – um curso “prático” 92

3.2.5 Formação inicial - a identificação com o esporte: rupturas e continuidades/ adaptação e resistência 93

3.3 A entrada no campo de trabalho: o retorno à infância 98

3.3.1 Retorno às experiências da infância, negação do esporte e retorno aos conhecimentos da recreação. 99

3.3.2 Rompendo com a prática do esporte: a entrada na escola; a opção pela infância – Educação Física escolar e psicomotricidade 103
3.3.3 Nas experiências no campo de trabalho depois de formada, o encontro com aquilo que foi posto de lado: escola, educação, infância. 104
3.3.4 "Recreação" 105
3.3.5 O trabalho com a infância como opção 105
3.4 Formação continuada – construção de um discurso descontínuo; a ruptura com o modelo escolarizante: a dúvida se expressa (no corpo) naquilo que retorna como marca e como resto 107
3.4.1 A aproximação com os debates da Educação Infantil 113
3.4.2 A aproximação com as teorias "progressistas" da Educação Física 131
3.4.3 Legitimidade e especificidade nos grupos de formação 134
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 148
REFERÊNCIAS 153
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA 159

1 INTRODUÇÃO

Professora de Educação Física há dezessete anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), dos quais doze em instituições de Educação Infantil[1], inscrevo minha história na pesquisa que se materializou nesta dissertação.

O interesse em trabalhar com a infância, na etapa que antecede a entrada na 1ª série do ensino fundamental, não estava incluído em meu universo de preocupações para atuar como professora, quando da entrada no campo de trabalho. Afinal, a formação recebida no curso de Educação Física já havia se mostrado frágil para atuar em outras instâncias formais de educação. Formação com enfoque técnico-funcional que teve como conteúdo principal o esporte e os conhecimentos da área da saúde, que muito pouco disse de crianças, infância, relações sociais, escola, educação, homens, mulheres, sociedade, contradições, enfim fraca nos aspectos da formação humana, pautada num receituário e em fórmulas intermináveis, para o que não podem haver fórmulas e, tampouco, receitas.

A despeito de todas estas questões, inscrevo-me para atuar como professora de Educação Física substituta na RMEF, no ano de 1989 e, assim, permaneço durante cinco anos, trabalhando com crianças de 1ª a 8ª série do ensino fundamental. É neste momento que tem início meu diálogo com os aspectos relativos à formação do professor de Educação Física. Influenciada pelos debates "críticos" da área[2] fui movida a discutir o tema da formação de professores em um curso de especialização em Educação Física Escolar. Os motivos desta abordagem estavam relacionados à apropriação de metodologias e conteúdos críticos da Educação Física por parte dos professores.

---

[1] A Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, em seus artigos 29 e 30, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e compreende o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade e será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade

[2] Ainda no século passado, a partir dos anos oitenta, surge um movimento de crítica à Educação Física tradicional que irá questionar sua atuação na escola, seu caráter disciplinador e autoritário, orientando-se para a questão sobre o papel social desta disciplina no contexto educacional. Este debate só recentemente se expande, ainda timidamente, para a Educação Física na educação de zero a seis anos. Abordo esta temática na seção 3, no item 3.4.2, intitulado: A aproximação com as teorias "progressistas" da Educação Física.

Em 1992 realizei concurso para professora da RMEF e, tendo sido aprovada e contratada, passei a atuar como professora efetiva também em creches, marca do meu encontro com a Educação Infantil e com os debates acerca da infância, encontro este um tanto fortuito, tendo em vista que minha expectativa era trabalhar em escolas de ensino fundamental. Neste novo espaço comecei a conhecer e experimentar uma série de dificuldades que, mais tarde, passo a descobrir, são compartilhadas por um coletivo: os professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação de 0 a 6 anos.

Atualmente, no Brasil, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em creches e Pré-Escolas é garantido como direito da criança e dever do Estado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988)[3]. Em consonância com este dispositivo, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, compreendida como o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade.

A responsabilidade do município de Florianópolis pela Educação Infantil teve início no ano de 1976[4] e, desde sua implantação até o momento atual, assumiu características diferenciadas nos campos político e pedagógico.

Quando em 1976 foi implantada a Educação Infantil, na época designada como *pré-escola*, por meio de *Programa pré-escolar*, ainda não havia uma Secretaria de Educação e sim a Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. Neste contexto, a educação de 0 a 6 anos assume características *compensatórias* priorizando o atendimento às crianças oriundas de populações carentes. Com relação à orientação pedagógica, pretendia basear-se, então, nos aspectos biologizantes e psicologizantes da Escola Nova[5].

No ano de 1985 a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) assume estatuto próprio e é desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social. A educação pré-escolar assume caráter educativo orientada por aspectos da teoria piagetiana.[6] Neste

---

[3] Artigos 7º, inciso XXV e 208, inciso IV

[4] Conforme dados coletados junto ao Departamento de Educação Infantil, SMEF, atualmente este atendimento acontece em 69 unidades, assim distribuídas: 37 Creches, que atendem crianças de 0 a 6 anos em tempo integral (7 às 19 horas); 20 Núcleos de Educação Infantil (pré-escola) que atendem prioritariamente crianças de 3 a 6 anos, em meio período (7 às 13 ou 13às 19 horas); e 12 Núcleos de Educação Infantil, vinculados a escolas do ensino fundamental, que atendem, geralmente, crianças de 4 a 6 anos, em meio período. São atendidas, aproximadamente, 7.319 crianças nas 69 unidades.

[5] Conforme Sayão (1996, p. 69) "[...] o movimento escolanovista, iniciado no final do século XIX e começo do século XX [...] detinha o olhar sobre a criança como ser individual, utilizando-se para tanto, dos avanços nos estudos da Psicologia e da Biologia."

[6] A incorporação da teoria piagetiana, como nos indica Sayão (1996, p.48) toma as seguintes orientações no campo da Educação Infantil: "Com o anteparo dos avanços nas pesquisas nas áreas biológicas e psicológicas em relação aos estágios do desenvolvimento, relacionando maturação orgânica e capacidade cognitiva, instalava-se,

período (entre 1985 e 1993) acontece a separação entre a pré-escola e o ensino fundamental e, por extensão, o questionamento à pré-escola como período preparatório para etapa posterior de escolarização. Registre-se, também, a implantação oficial da Educação Física na pré-escola por meio de concurso público no ano de 1987.

A partir do ano de 1993, a Educação Infantil no município assume para orientação de suas ações a perspectiva da Coordenadoria Geral de Educação Infantil do Ministério de Educação e Cultura (MEC), pautada no binômio *educar e cuidar*. O papel educativo nesta etapa da educação, inclui, para além da programação das atividades pedagógicas, o atendimento às necessidades de ordem física, emocional e cognitiva das crianças, de forma indissociada. A orientação pedagógica fundamenta-se nos pressupostos da psicologia histórico-cultual, em especial, nos escritos do seu criador, o psicólogo Lev S. Vygotsky.[7]

Em 1998 é proposto um debate sobre currículo na Educação Infantil, a partir do Referencial Curricular para Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. Na proposta da SMEF da RMEF este debate sobre currículo incide sobre a contribuição das diversas áreas do conhecimento para a Educação Infantil.

No ano 2000 a SMEF retoma como diretriz das ações pedagógicas da rede o binômio *educar e cuidar*, considerando a criança como sujeito de direitos e reconhecendo as múltiplas dimensões humanas procurando, assim, consolidar uma especificidade para educação de 0 a 6 anos que se caracterizasse a partir da Pedagogia da Educação Infantil.[8] A orientação para

---

uma educação a partir dos interesses da criança, através dos quais, o indivíduo se sobrepõe ao coletivo e um conjunto de métodos e técnicas, desenvolvidos 'cientificamente', eram fundamentais para colocar a criança no centro da aprendizagem."

[7] Conforme documento produzido, no período citado, pela SMEF: "Para Vygotsky, uma das questões teóricas centrais da Psicologia Histórico-Cultural, na análise que faz da educação escolar, é compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança e como essa relação se dá no período de escolaridade, período importantíssimo, segundo o autor, para a ativação do desenvolvimento dos seus processos psicológicos complexos." (FLORIANÓPOLIS, 1996b0.894202(o)-6.036156(p)-6.0241., 1

Conforme Roca(199 ain-6.0241(f)7705073âencia que permitiam um olar espeífico sobre o sujeio

da modernidade in-6.0241(s)3.45915(t)0.89126(i)0.89126(t)-11.1569(u)6.0241(i)]TJ 270.84 0 Td [çzão educativa ao aprori

concretização das ações pedagógicas neste período advém do campo da "Pedagogia da Infância."

Os diversos momentos pelos quais passou a Educação Infantil no município são reveladores de diferentes concepções de infância, criança e educação que ali se definem. Neste debate, que orienta as ações e políticas do município quanto à Educação Infantil, esteve presente também a preocupação com a inserção da disciplina Educação Física na Educação Infantil, com especificidade e presença do profissional da área nas creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI).[9]

O professor de Educação Física passa a fazer parte do corpo docente das instituições de Educação Infantil no ano de 1982[10] por meio da contratação de professores bolsistas, graduandos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, como já assinalei anteriormente, somente em 1987, através de concurso público, este profissional passa a compor oficialmente o quadro de docentes das creches e NEIs do município de Florianópolis.

Sayão (1996) em trabalho de dissertação realizado sobre a inserção da disciplina Educação Física nos currículos da pré-escola no município de Florianópolis, nos apresenta alguns aspectos que caracterizam a entrada do professor de Educação Física na RMEF: o primeiro deles diz respeito à contratação de professores do sexo masculino para suprir carências afetivas das crianças, provenientes da ausência da figura do pai na estrutura familiar; o segundo nos diz que o profissional de Educação Física é contratado para ser o

---

definido por adultos. A infância e particularmente as crianças passam a ser consideradas como produtoras de história, construtoras de representações sobre a vida e as relações sociais.

É neste contexto, de surgimento de uma nova visão, que vai se constituindo a Pedagogia da Infância que toma como objeto de preocupação a criança em seu contexto sócio-cultural. A Pedagogia da Educação Infantil, segundo Rocha (1999), se inscreve no âmbito de uma Pedagogia da Infância e tem sua especificidade no campo pedagógico determinado pela educação de crianças pequenas em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola.

[9] Na RMEF a pré-escola acontece nos chamados Núcleos de Educação Infantil (NEI). Fernandes (2000) esclarece que em função de diferentes denominações e organizações que as instituições de Educação Infantil recebem no cenário nacional e local, na RMEF há Núcleos de Educação Infantil que atendem crianças de 1 a 6 anos sendo que também o atendimento nas creches se estende de 0 a 6 anos. A diferenciação no atendimento das duas unidades, creches e NEIs, dá-se em função do atendimento: as creches atendem crianças em período integral e meio período e os NEIs atendem somente crianças por meio período.

[10] Conforme dados da SMEF – Departamento de Administração Escolar, atualmente a RMEF conta com 68 professores de Educação Física em creches e NEIs com a seguinte forma de contratação: 42 professores efetivos, ou seja professores concursados, regidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº 2.517/86) com Plano de Cargos e Salários, e 26 professores ACT (Admitido em Caráter Temporário) ou, como são designados na RMEF, professores substitutos. Os professores efetivos são contratados por 20 ou 40 horas. Os professores substitutos são contratados por 10, 20, 30, ou 40 horas. A forma de contratação é estabelecida de acordo com a Portaria nº 043/04. A carga horária máxima destes profissionais corresponde a três dias de trabalho ou 28 horas/aula semanais, sendo que cada aula corresponde a 45 minutos, conforme o Estatuto do Magistério Público Municipal.

responsável por organizar eventos; o terceiro versa sobre a contratação de profissionais excedentes no mercado de trabalho, fruto de uma ação clientelista do governo. A autora discute estas justificativas, descortinando mitos, discutindo a formação do professor e afirmando a existência de posições corporativas por parte dos profissionais de Educação Física. E afirma, então, que esta inserção não se deu sem conflitos. Dirá ainda que os vetores que conduzem a estes conflitos são: pedagógicos, políticos e corporativos.

Os de ordem pedagógica dizem respeito ao debate mais amplo dentro dos estudos sobre a Educação Infantil no campo da Pedagogia que discutem a presença de professores especialistas nesta etapa da educação. Isto significa dizer que está em questão a aproximação da Educação Infantil com aquela que ocorre no ensino fundamental, organizada a partir de disciplinas que geralmente pouco dialogam entre si. Na base do debate pedagógico está a fragmentação do conhecimento. Na RMEF este debate corporificou-se dentro da SMEF nos vários grupos que assumiram a coordenação da educação de 0 a 6 anos durante o período compreendido na pesquisa de Sayão, 1982-1995. Ora mais acentuado, ora menos, o debate pedagógico acerca da inclusão do professor de Educação Física na Educação Infantil esteve presente.

Os embates da Educação Física com a Educação Infantil no âmbito da SMEF ancoravam-se em vários momentos nas visões que estas duas áreas de conhecimento têm sobre infância, crianças e educação. Segundo Sayão (1996), as principais tendências teóricas que orientaram a Educação Física na RMEF de 1982 a 1995 foram a psicomotricidade, a recreação e a aprendizagem motora. A autora ressalta o sentido compensatório, preparatório e instrumental que as práticas apoiadas nestas perspectivas revelavam.[11] Estas perspectivas que orientavam a prática da Educação Física, como constatou a referida autora, chocavam-se com a orientação dada à Educação Infantil pela equipe da SMEF que, a partir de meados da década de oitenta do século passado, passa a questionar o caráter preparatório e compensatório assumido nesta etapa da educação. Com isso quero apontar o descompasso entre a apropriação do debate da infância no campo da Educação Física e da Educação Infantil, fato este que, no período estudado por Sayão (1996) acerca da inserção da primeira na segunda no âmbito da RMEF, acarretou uma dificuldade no diálogo entre as duas áreas.

[11] Evidencio ainda, pautada no trabalho de Oliveira (2005), que as visões de infância e criança que traduzem estas perspectivas mostram uma posição idealista com relação às crianças e às infâncias, desconsiderando os contextos históricos em que são produzidas.

Os conflitos de ordem política dizem respeito a status e posição de hierarquia na instituição ocupados pela professora de sala[12] e professora/professor de Educação Física.

Eu acrescentaria a estes motivos do conflito também outros, talvez mais prosaicos, advindos de minha experiência como professora em várias instituições de Educação Infantil, como, por exemplo, a compreensão por parte da professora de sala de que o momento da chegada do professor/a de Educação Física representa para ela e para a outra professora, a auxiliar que a acompanha, um momento de pausa para café ou para resolver problemas relativos ao seu trabalho; outro exemplo seria a utilização do espaço da Educação Física para organizar reuniões, grupos de estudos ou outros problemas de ordem administrativa e pedagógica da instituição, deixando a cargo daquele/a a organização de atividades com as crianças para estes momentos.

As questões levantadas por Sayão possuem uma radicação histórica que se estende de 1982, data em que o professor/a de Educação Física passa a compor o quadro de profissionais da Educação Infantil, até 1995 quando finalizou a pesquisa. No entanto como professora da RMEF, sinto-me autorizada a afirmar que várias destas questões permanecem presentes no cotidiano. O tom afirmativo de que me valho deve-se a minha participação em um processo de formação continuada, organizado pela SMEF para os professores e professoras de Educação Física que trabalhavam em instituições de Educação Infantil, que se estendeu do ano de 1993 ao ano de 2004. Nos grupos que se organizavam para tal formação foi possível observar, nos relatos de diversos professores/as, a permanência destes conflitos. Além deste fato acrescento que trabalhar em diferentes instituições de Educação Infantil durante os doze anos em que nelas estive (e ainda estou) presente, me aproximam desta realidade permitindo o contato com estas questões que levanto.

As experiências vividas pelos professores e professoras nos grupos de formação oferecidos fornecem indicativos para avançarmos/adentrarmos no debate acerca da formação do professor/a de Educação Física para atuar com educação de 0 a 6 anos. Os conflitos revelados pela autora entre a área da Educação Física e da Educação Infantil, fosse no campo administrativo da SMEF corporificado nas divisões de pré-escolar e divisão de Educação Física onde o debate pedagógico e corporativo se fez mais presente, ou nas instituições de ensino entre professoras/professores de Educação Física e diretoras, professoras de sala e professoras auxiliares, onde o debate político se fez mais presente, sugerem pensar como o professor de Educação Física estabelece uma resistência a esses processos. O sentido da resistência que pretendo elaborar é um sentido que atesta uma não capitulação dos professores de Educação Física diante dos conflitos, a partir do momento de sua inserção nas instituições de Educação Infantil. Uma resistência no sentido de romper com aquilo que se repete. Como o

professor consegue dar uma resposta original/criativa a estes conflitos? Acredito que estes conflitos geraram para os profissionais de Educação Física um impasse: Afinal o que é ser professor de Educação Física na Educação Infantil? Esta pergunta, em todos seus desdobramentos, provavelmente foi o que levou um grande número de professores a freqüentar os cursos de formação continuada, oferecidos, pela SMEF, aos professores/as de Educação Física que atuavam na Educação Infantil.[14]

Proponho então, neste trabalho, enfrentar este debate tendo como referência o tema da formação de professores. Isto nos coloca em um campo que nos faz questionar: O que promove uma visão de formação para o educador que se diferencie do receituário? O que *forma* o professor? E, ainda: É possível formar o professor?

Retomo então uma pergunta bastante antiga, quando de minha entrada no campo da Educação Infantil e que, por fim, desaguava na construção de um projeto para ingressar no mestrado: Deve haver ou não professor de Educação Física na Educação Infantil?

Se tal questionamento introduz uma problemática que me levou ao campo da formação, fui percebendo, a partir de minha inserção no campo teórico e prático, que a fixação em um dos pólos – exclusão ou permanência, levaria inevitavelmente a um ofuscamento das contradições. Horkheimer e Adorno (1985, p. 42) dirão que

---

[14] No período delimitado para esta pesquisa isto corresponde a doze anos de formação, quatro deles encaminhados pela administração da *Frente Popular* e oito pela administração denominada *Força Capital*. Estes processos de formação assumem características diferentes em função das composições políticas que governam a capital. Sayão (1996) aponta que até o ano de 1992, o que pôde constatar foi a existência de processos de formação esporádicos e cita apenas de forma breve uma mudança neste quadro a partir de 1993. De 1993 a 2004 duas composições partidárias governam a capital. De 1993 a 1996 está à frente do governo a composição de partidos denominada Frente Popular e de 1997 a 2004 a composição de partidos denominada Força Capital. Estas duas gestões da cidade têm caracteristicamente composições partidárias e ideológicas diferenciadas. A *Frente Popular* caracteriza-se pela coligação de partidos de centro-esquerda (PC, PC do B, PDT, PPS, PSB, PSDB, PT, PV) que se articularam para concorrer às eleições e governar a cidade pela 1ª vez na história do município. A *Força Capital* caracteriza-se pela coligação de partidos de centro-direita (PPB, PSDB,PTB), tradicionais no comando político da capital, que se articularam para concorrer às eleições e governar a cidade. Destacar este aspecto político no processo de formação em análise me parece fundamental pois o encaminhamento, nestas duas gestões, de um projeto de educação, no m2(i)0.89126(d)-6.0241(a)-1.78252(d)-(a)-1.78252(4a)-
da nesçõe co

> A exclusividade das leis lógicas tem origem nessa univocidade da função, em última análise no caráter coercitivo da autoconservação. Esta culmina sempre na escolha entre a sobrevivência ou a morte, escolha essa na qual se pode perceber ainda reflexos no princípio de que, entre duas proposições contraditórias, só uma pode ser verdadeira e só uma falsa. O formalismo desse princípio e de toda lógica, que é o modo como ele se estabelece, deriva da opacidade e do entrelaçamento de interesses numa sociedade na qual só por acaso coincidem a conservação das formas e a dos indivíduos.

Esta assertiva de Horkheimer e Adorno leva a pensar no discurso que se apóia na permanência ou exclusão da Educação Física na Educação Infantil, discurso que, como indiquei, dele também fui protagonista e que, como sugeriria Adorno, se apóia na idéia de que somente uma dessas proposições seria a verdadeira. No trabalho empírico desta pesquisa, o que se apresenta é o fato de que as professoras[15] transitam ou se constituem neste movimento contraditório, que revela a pluralidade de aspectos que compõem esta realidade que está sendo discutida. Portanto, neste trabalho, declino de manifestar-me favorável a uma daquelas posições. Contudo, quero afirmar a necessidade de analisar como as professoras vem se constituindo em seu processo formativo no contexto destas contradições.

A elucidação destes conflitos interessa, pois são eles reveladores de aspectos da história vivida por essas profissionais da Educação Física na RMEF, nas instituições de Educação Infantil, e permitem dizer, através de um olhar mais atento, que há um ponto pouco explorado sobre o qual devemos nos debruçar. Acredito que correm, no subterrâneo destas questões conflituosas levantadas por Sayão (1996), aspectos relativos à formação dos professores, com enfoque nos professores/as de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Preocupada com esta questão e sendo eu, também, uma professora que vivencia esta realidade, constatei que a SMEF tem realizado um investimento na formação deste profissional que atua nas instituições de Educação Infantil, mais especificamente nas creches e NEIs, oferecendo cursos de formação que passaremos, neste trabalho, a denominar e considerar como *formação continuada*[16]. Nos vinte e dois anos da presença deste profissional na Educação Infantil, vários caminhos na formação continuada têm sido oferecidos para que

---

[15] Refiro-me exclusivamente às professoras entrevistadas nesta pesquisa, num total de cinco, todas do sexo feminino.

[16] Nos documentos da RMEF consultados, nos quais há registros dos cursos oferecidos aos professores pela SMEF, encontrei várias referências com as seguintes denominações: cursos de qualificação, de capacitação, de formação continuada e de formação em serviço. Na revisão de literatura observei que há diferentes formas de se referir à formação que ocorre após a graduação, quando o profissional já está inserido no campo de trabalho. Os diversos conceitos que encontrei associados a esta modalidade de formação estão, também, marcados pela concepção dos autores que os abordam. Assim quero afirmar que neste texto farei a opção por usar o termo formação continuada, com o entendimento de que esta modalidade está relacionada às políticas públicas implementadas pelo Estado, que permitem ao professor aprofundar seus conhecimentos ao longo da carreira profissional, em que pesem as críticas às políticas públicas orientadas para formação de professores no Brasil.

os/as professores/as de Educação Física reflitam sobre sua ação docente, em que pesem críticas a eles dirigidas.

Conforme pude constatar no trabalho de Sayão (1996), a preocupação com a formação do professor de Educação Física que atua nas instituições de Educação Infantil, no período delimitado em sua pesquisa – 1982/1995 – ocorreu até o ano de 1992 de forma esporádica. A autora assinala que os anos de 1986 a 1988 foram, dentro do período estudado, aqueles nos quais revelou-se uma preocupação maior em debater questões referentes à Educação Física na Educação Infantil, assim como também em oferecer cursos de formação aos professores. De 1989 a 1992 estabelece-se um hiato neste processo, há um recuo nos debates e pouco avanço é verificado. Na voz de um dos entrevistados da pesquisa de Sayão, na época um dos chefes da extinta divisão de Educação Física, esta situação se expressava no forte vínculo da formação em Educação Física com o campo dos esportes e, como conseqüência, acentuava-se a impossibilidade de dialogar com o campo da Educação Infantil. As questões sobre a formação continuada entre os anos de 1993 e 1995 são apenas situadas na pesquisa da autora, não havendo um aprofundamento com relação ao tema, mesmo porque era outro o foco da pesquisa por ela desenvolvida.

São esses dados que me permitem dizer que o ano de 1993 é um marco importante neste processo porque nele se faz um investimento significativo na formação deste profissional, buscando-se articular a formação com o que se considerava conteúdos críticos acerca da função social e política da Educação Física. A partir daquele ano até 2004, a formação continuada do professor/a de Educação Física foi mantida. Ao investigar os documentos acerca da formação, junto à SMEF, verificamos que apenas no ano de 1997 não há registro desse movimento. O processo de formação que me propus investigar, sistematizado no período de 1993 a 2004, traz como característica a inclusão das discussões acerca da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia da Infância, dos debates sobre o Corpo, associados aos referenciais "críticos" da área da Educação Física[17].

É sobre este processo de formação, iniciado no ano de 1993, que desenvolvo uma investigação sistemática, procurando fazer emergirem as perspectivas que as professoras apontam a partir da sua participação.

---

[17] Neste período de formação, vários textos sintetizando as discussões feitas com os profissionais de Educação Física nos grupos de formação foram produzidos. São eles: *Diretrizes curriculares para Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 1996a); *A Educação Física na Escola de Educação Infantil: a construção da história possíve*l (BARRETO, 1998); *Infância, Educação Física e Educação Infantil* (SAYÃO, 2000); *O Fazer Pedagógico do(a) Professor(a) de Educação Física na Educação Infantil* (SAYÃO, 2004).

As perguntas que se colocam, então, são: Como se tem constituído este espaço da formação? O que tem sido partilhado pelas professoras com relação à formação? O que este espaço da formação representa para as reflexões no que tange à Educação Física na Educação Infantil?

Assim, o objetivo do presente trabalho foi analisar o processo de formação continuada oferecido aos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação de zero a seis anos, a partir das narrativas de alguns dos atores desse processo: professoras e consultor/a, evidenciando as perspectivas que as professoras e eventualmente consultores, apontam a partir da participação nesta formação. Para tanto faremos a pergunta nesta análise sobre um *efeito de formação*[18]. Significa que ao invés de prescrever uma formação como *deve ser*, pergunta-se aos atores como foi esta formação, quais caminhos trilharam. Assim, se não há uma norma de como tem que ser esta formação, buscamos as histórias de como cada uma das professoras fez/realizou experiências/atuou para se formar. Enfim, é possível dizer que este processo de formação continuada foi importante para significar algo? Que efeitos esta participação produziu? Significa perguntar que efeitos foram produzidos a partir da participação na formação.

Foram convidadas para fazer parte da pesquisa cinco professoras atuantes na Educação Infantil que vivenciaram em maior ou menor intensidade os vários momentos deste processo, conforme irei demonstrar ao longo desta dissertação. Além das professoras foram entrevistados um consultor e uma consultora que coordenaram a formação em questão. A seleção dos professores (as) a serem convidados deu-se a partir de uma consulta aos arquivos da SMEF e ao Arquivo Histórico do Município de Florianópolis, nos quais foi possível acessar parcialmente às listas de professores/as participantes em diversos momentos da formação. A seleção dos consultores teve como critério a seleção dos profissionais que por mais tempo estiveram em contato com o processo de formação ocorrido na RMEF.

Além destas entrevistas foram consultados documentos que selecionei de um conjunto coletado junto à SMEF e também documentos do acervo pessoal de profissionais que acompanharam o processo de formação pesquisado.

---

[18] Tomo emprestadas as reflexões de Miller (2002, p. 8) que circunscreve este efeito de formação no contexto da formação do analista (psicanalista), aqui guardadas as proporções entre a formação deste e de professores. Uma questão importante, mas não a única, é que o primeiro atua no contexto clínico (prioritariamente) e o segundo no contexto educacional/escolar. Enfim diz Miller: "Quando se coloca um efeito como exergo, é porque se admite haver uma hiância entre ele e sua causa, admite-se que o efeito conserva alguma coisa como uma surpresa, que ele não é da mesma ordem da sua causa, que não lhe é linear, e não apresenta solução de continuidade. Admitimos o efeito como empiricamente constatável, procuramos suas causas como hipóteses, sem prejulgar quais são elas".

Considero importante deixar explicitado que as professoras entrevistadas assumem o protagonismo desta pesquisa com destaque para o material empírico recolhido nas entrevistas. Afinal, é a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil que instala um impasse quanto à sua permanência neste contexto. Assim, as entrevistas com os consultores, bem como os documentos, passam a desempenhar um papel secundário na pesquisa, contribuindo contudo para elucidar e tensionar elementos que se evidenciam nos depoimentos das professoras.

O trabalho de dissertação está organizado em três seções: seção 1, *Introdução*; seção 2, *Notas teóricas para orientação do trabalho*; seção 3, *Memória e história: porque lembrar é preciso*; e *Considerações finais*. A seguir passaremos a explicitar como cada uma delas está estruturada.

Na seção 1, parte inicial da dissertação, desenvolvida nestas primeiras páginas, situamos o objeto do trabalho e a justificativa de sua investigação.

Na seção 2, item 2.1, realizamos um levantamento de trabalhos que trazem como elemento articulador o entrecruzamento da Educação Física com a Educação Infantil. Evidenciamos, assim, como, em nível acadêmico, a intersecção destas duas áreas tem sido abordada, apontando que, também neste âmbito, encontramos uma série de contribuições mas, também, de lacunas com as quais vem se enfrentando a área de Educação Física.

Na seção 2, item 2.2, apresentamos o referencial teórico escolhido para orientar este trabalho, ancorado, em grande parte, em escritos do filósofo Theodor W. Adorno.

As reflexões sobre a formação em Adorno estão radicadas na compreensão do próprio processo civilizatório que constitui a humanidade. O sujeito da formação, no entanto, tem lugar histórico definido: é o sujeito que se constitui a partir daquilo que na sociedade ocidental determinou-se chamar de modernidade, momento este definidor do conceito de sujeito.

Ao iluminar as reflexões que desenvolvo neste trabalho a partir dos escritos de Theodor W Adorno, é no conceito de *formação* por ele desenvolvido que me apoio para lançar luz sobre o debate acerca da formação de professores.

Adorno (1995a, p. 64) dirá que

> [...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo 'cultura geral'. Na verdade, ela nem ao

> menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (Grifo do autor).

O conceito de formação cultural atravessa a obra deste autor, da crítica à constituição da razão no mundo civilizado, da proto-história da razão, aos desígnios da indústria cultural no mundo moderno. Se, em obras como *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e *Teoria da semiformação* (ADORNO, 1996) há um movimento em direção aos processos sociais mais amplos, ainda que com um lugar privilegiado à constituição do sujeito, na obra *Minima Moralia* (ADORNO, 1992) o filósofo preocupa-se com o diminuto, onde ainda é possível encontrar um foco de resistência, não a partir de um discurso celebrativo, mas, sim, do trágico que se precipita sobre o social e o individual. No livro *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995), onde estão reunidos textos, conferências, e entrevistas abordando o tema da educação, estes dois movimentos em direção ao individual e social se mantêm. No entanto, é marcante o movimento que Adorno opera em direção ao indivíduo, ao que o caracteriza como singularidade, ao que lhe confere originalidade.

Assim no trabalho que ora apresentamos, a formação continuada não é vista como o momento final de um processo, senão como a história de indivíduos que transformam este processo em uma formação. Para compreender este processo de formação continuada é preciso então perguntar sobre o processo formativo pelo qual passaram os sujeitos que dela participaram; processo que está centrado em tempos da vida destes sujeitos que, hoje, no presente, têm lugar naquilo que estes elaboram em suas memórias, memórias que ligam o presente ao passado que, tanto para Adorno quanto para Benjamin e Freud, são os sítios arqueológicos que permitem reconstruir o presente. Rememorar o passado para significar o presente.

Na seção 3, quando realizamos o trabalho de análise e categorização das entrevistas, veremos que, se a entrada das professoras na Educação Infantil dá-se de modo fortuito, o fato de permanecerem nesta etapa da educação, representa uma *escolha*, que está radicada na história delas, que é anterior, inclusive, à opção acerca de sua profissão. Não quero aqui dizer de *vocação para*, mas de sujeitos que fazem *escolhas*. São estas que darão ao processo de formação continuada um significado que carrega a marca do singular, mas, também, daquilo que é construído coletivamente, compartilhado. Os depoimentos das professoras é que permitirão analisar a fecundidade do processo de formação continuada; o registro da análise é o de como significam este processo a partir de sua própria história, permitindo-nos, assim,

dizer, de um lugar ocupado pelos professores/as de Educação Física que atuam nas instituições de Educação Infantil no município de Florianópolis. Formação cultural, neste sentido, representa dizer dos sujeitos que se implicam nas relações sociais das quais são atores.

Isso significa dizer que aquilo que as professoras irão narrar acerca da formação continuada possui uma radicação histórica: 1) na subjetividade das professoras, de como foram se constituindo sujeitos/professoras de Educação Física ao longo de sua história; 2) na objetividade das condições de produzirem-se professoras na Educação Infantil na RMEF.

Se o eixo que mobilizou inicialmente esta pesquisa foi a intersecção da área de Educação Física com a Educação Infantil, o foco que estabeleço para debater o tema é o processo de formação continuada.

O sentido que as protagonistas dessa pesquisa atribuem a este processo encontra um lugar nas narrativas das experiências da infância; das experiências com Educação Física na escola; das experiências com jogos e brincadeiras fora da escola; da opção por cursarem Educação Física; da formação acadêmica. No movimento de rememoração, cada protagonista revela o lugar de onde vê a formação e o lugar onde se vê também neste processo e como se colocou nele.

Destes elementos, desdobro/desmembro três questões: O que forma o professor de Educação Física? O que o leva a trabalhar com a infância? Qual história sobre este não-lugar da Educação Física na Educação Infantil, sobre esta não-formação do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil contam-nos estas professoras?

Nas considerações finais apontamos que, ao nos defrontarmos com esta realidade, colocamos, com certeza, no centro das reflexões, o tema da formação, com destaque para as questões que se referem à experiência, ao trabalho do conceito e à autonomia.

Por fim, gostaria de dizer que vejo minha história confundida com as das protagonistas desta pesquisa em momentos variados, diversos. Ora com uma, ora com outra, minha aproximação com elas estreita-se a cada depoimento, a cada memória revivida. A entrada fortuita na Educação Infantil, os conflitos vividos como professora em um espaço pouco legitimado, bem como o sentimento de falta de especificidade no trabalho pedagógico, o de ser uma estrangeira na Educação Infantil, as parcerias estabelecidas com as professoras de sala e os conflitos vividos com elas, a infância idílica, a infância de dor, a formação acadêmica frágil etc. Enfim, uma série de elementos cruzam nossos caminhos. Seria então

dispensável dizer de minha implicação pessoal nesta pesquisa e de quanto ela revela, na multivocalidade das narrativas, uma história entrelaçada em outras histórias. Nossa história é a da formação como professoras e professores de Educação Física da Educação Infantil no município de Florianópolis – uma realidade que se revela multifacetada, multivocalizada.

2 NOTAS TEÓRICAS PARA ORIENTAÇÃO DO TRABALHO

2.1 Produções que introduzem/propõem um diálogo entre Educação Física e o campo da Educação Infantil: coexistência de diversas abordagens

Neste capítulo presto uma homenagem àquela que me fez acreditar em um projeto de pesquisa que encaminhasse meus questionamentos como professora de Educação Física da Educação Infantil. Refiro-me a Deborah Thomé Sayão.

Há pelo menos dez anos, conheço o trabalho de Sayão. Fui por ela entrevistada quando da coleta de dados para sua dissertação, citada algumas vezes neste meu trabalho. Tive o prazer de participar de debates por ela coordenados, fato este que promoveu a articulação de parte das proposições que se materializaram no projeto de mestrado. As reflexões desta autora abrem e fecham este capítulo e articulam-se aos diálogos que fui produzindo com outros autores ao longo dele. Expresso assim o quanto fui atravessada neste meu diálogo com a Educação Infantil por suas contribuições teóricas, produzidas ao longo destes dez anos.

A citação a seguir serve como uma provocação para todos nós, professores de Educação Física da Educação Infantil e demais profissionais da área envolvidos ou não com o tema:

> Em nossa experiência com pesquisas e debates a respeito da infância, partimos do ponto de vista de que ainda falta muito para a Educação Física poder adjetivar o vocábulo infantil para as práticas que desenvolve no âmbito de creches e pré-escolas e escolinhas maternais (SAYÃO, 2001/2002, p.3).

A autora afirma, com base em trabalhos que desenvolvia, que o entrecruzamento de campos como a Educação Física, Educação Infantil e Infância apresenta aspectos ainda problemáticos**.**

Tomando, então, como ponto de partida, estas reflexões de Sayão, realizamos, neste item, uma revisão de literatura que possibilita mapear como o tema tem sido abordado no campo acadêmico. Quais os debates que tem disputado a orientação da Educação Física no campo da Educação Infantil e, de fato, o que podemos abstrair destas produções? O que elas nos revelam? Considero necessário pontuar que estas questões serão respondidas nos limites

propostos no trabalho, ou seja, na medida em que contribuem para discutir o tema da formação.

Iniciamos com dois trabalhos de dissertação, que se orientam a partir da pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão.

Picelli (2002) realizou um trabalho relativo ao estado da arte sobre a produção científica relacionado à Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil, no pe-12( )-34odo de 1979 a 2000, no qual identificou 28 dissertações es3 Para o presente estudo cabe ressaltar os seguintes aspectos abordados pela autora: as concepções de infância e Educação Infantil contidas nos textos das dissertações e teses.

A autora procedeu a uma classificação dos trabalhos por área, ficando então os trabalhos selecionados distribu nas seguintes áreas: Biológica , Pedagógica, Psicológica, Sócio-histórico-filosófica, Treinamento f12( )-34sico-esportivo. A autora aqui os principais objetivos expressos nestes trabalhos, de mgeral, denotam:

> [...] o interesse dos pesquisadores em diagnosticar o desempenho motor, f sico e psicossocial das crianças, em comparar currículos, verificar a relação entre fatores biológicos e sócio-culturais de crianças ou diagnosticar as atividades motoras realizadas pelas crianças fora da sala de aula (PICELLI, 2002, p. 80) .

Indica, também, a ausência, nestes trabalhos, de um posicionamento c-12( )-3.00195(t)-2.001

[19] Com exceção de um grupo por ela citado, da Universidade Federal de Goiás.

A autora realizou pesquisa bibliográfica centrada em nove livros e oito artigos[21]. As publicações selecionadas encontram-se delimitadas no período situado entre meados dos anos 80 do século passado e o ano de 2002. As publicações foram examinadas a partir de duas categorias de análise: concepção de infância e projeto educativo inerente.

A autora, fundamentada em Sayão (1997a; 1997b), reafirma que as principais influências teóricas na pré-escola são a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor, e que estas influências têm promovido uma visão de conhecimento fragmentado e baseado em dicotomias como: corpo/mente, interno/externo etc. Oliveira propõe-se então explicitar estas influências e dicotomias a partir das publicações que selecionou em sua pesquisa. Segundo ela as abordagens da Educação Física para Educação Infantil que tomam como referência os conhecimentos da psicomotricidade, do desenvolvimento motor, da psicologia sociointeracionista, da recreação, promovem, de uma maneira geral, uma abordagem na qual as práticas corporais assumem um papel instrumental, compensatório e revelam uma concepção abstrata de infância, por serem abordagens que desconsideram o contexto histórico no qual infância e crianças se constituem. A autora coloca então que "[...] estas concepções idealistas, presentes ainda em grande parte da produção acadêmica da Educação Física, mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de 'salvadora' dos corpos infantis" (OLIVEIRA, 2005, p. 103). A autora nos diz:

> A preocupação da Educação Física com a Educação Infantil não é algo recente. A Ginástica, ainda no século XIX era utilizada para 'domar' os corpos [...] das crianças 'pequenas', especialmente aquelas que freqüentavam as instituições de caráter assistencialista, destinadas às classes populares (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

Quanto a esta assertiva da autora faço uma ressalva. Não acredito que seja possível dizer que haveria uma preocupação da Educação Física com a Educação Infantil já no século XIX, tendo em vista que esta, enquanto área de conhecimento, ainda não havia se constituído. Havia uma preocupação da educação com os corpos indisciplinados das crianças (e hoje ainda

---

[20] Segundo Oliveira (2005), a educação pré-escolar é àquela dirigida à crianças de quatro a seis anos de idade. Justifica esta opção pelo fato de a maioria das produções da área voltadas para a Educação Infantil enfatizarem a pré-escola.

[21] As produções selecionadas por Oliveira (2005, p. 96) foram: Livros - Coletivo de Autores (1992);Ferreira Neto (1995); Freire (1991); Gallardo, Oliveira e Aravena (1998); Guiselini (1987); Melcherts Hurtado (1987); Melo (1997); Negrine (1986); Tani, et al. (1988); Artigos - Ayoub (2001); Debortoli e Borges(1997); Oliveira (2001); Sayão (1997b, 1999, 2002); Souza (1999); Torres e Antonio (1997). Os critérios para referida escolha foram: publicações brasileiras; elaboradas por professores de Educação Física; abordarem a temática Educação Física na Educação Infantil (com enfoque na pré-escola); publicações de meados da década de 80 do século passado até o ano de 2002, segundo a autora o recorte deve-se ao fato de que no Brasil, a década de 1980 constituiu-se como marco da crítica aos modelos pedagógicos tradicionais, em direção à proposições voltadas para a transformação da prática pedagógica, especialmente a escolar (OLIVEIRA, 2005, p. 96-97)

há) e a ginástica ocupava o papel de atividade dirigida a este fim. Quero dizer com isto que a educação esteve e está preocupada com o controle/dominação dos corpos das crianças, adolescentes, jovens e, neste sentido, a Educação Física assume, na centralidade se sua ação pedagógica, o agir sobre este corpo para contê-lo. A Educação Física surge, então, com este sentido. É novamente a Sayão (1999a, p.226) que recorro para pensar a referida questão:

> Assim, é conveniente esclarecer que o estudo da Educação Física, como componente curricular da Pré-Escola, é algo bastante recente. Apesar de inúmeros pedagogos, filósofos e educadores preocupados com a infância terem considerado a atividade física fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a transposição e conseqüente sistematização deste conhecimento para o interior do espaço educacional de zero a seis anos, como objeto da Educação Física, surge no século XX e a partir da década de setenta mais frequentemente quando [...] é concebida como 'especialização'.

Oliveira (2005 p.101) compreende a infância como

> [...] construção social, que reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção existentes na realidade. Nessa perspectiva, consideramos a criança sujeito de relações sociais, um ser que *é* e não um *vir a se*r, que se encontra inserido num determinado contexto social (grifos do autor).

Neste sentido analisa que a maior parte das publicações selecionadas expressa um conceito de infância como *preparação para*, como fase preparatória/instrumental para a vida adulta, tomando a criança como ser ingênuo e inocente. A Educação Física, neste contexto, deveria promover a saúde e o desenvolvimento integral das crianças através de práticas lúdicas centradas nos conteúdos da área. Assim, estas abordagens expressariam um conceito de infância e um projeto educativo orientados por uma perspectiva idealista.

Novamente recorrendo a Sayão (1997b), a autora sugere como possibilidade de romper com uma visão tradicional de Educação Física na Educação Infantil, os estudos orientados na perspectiva histórico-cultural, baseada nos escritos de Vigotsky, associada à abordagem crítica do campo da Educação Física denominada *crítico-superadora*, referenciada no materialismo-dialético.[22]

Se a autora vê ainda como hegemônicas algumas perspectivas orientadoras do trabalho com a Educação Física na Educação Infantil, não deixa de indicar outras abordagens que têm sinalizado possibilidades que se contrapõem a estes modelos.

---

[22] Na seção 3, item 3.4.2, no qual realizo a análise do material empírico, situo esta abordagem no âmbito da área de Educação Física.

Estes dois trabalhos introdutórios são um convite para fazermos um diálogo mais aproximado com publicações que nos permitam estabelecer pontos a serem alinhavados quando da relação com o tema da formação de professores.

Assim afirmo que a revisão bibliográfica que apresento tem por objetivo trazer para o debate contribuições que a área de Educação Física tem apresentado para que se reflita sobre o tema acerca da intersecção destas duas áreas, Educação Física e Educação Infantil, e de que forma as questões tangenciam o debate acerca da formação. Se é possível dizer que há contribuições significativas, há também lacunas e estas devem ser explicitadas no sentido de acertarmos contas, também, com um passado recente da Educação Física.

Vou então dialogando com artigos que evidenciam concepções de infância e criança que se afinam e se contrapõem aos modelos hegemônicos apresentados nos dois artigos que escolhi para apresentar este capítulo.

Há artigos que tomam em primeiro plano os debates da Educação Física, procurando ressaltar seu lugar dentro das instituições de Educação Infantil. Há outros que evidenciam os debates da infância e da Educação Infantil levando-nos a refletir sobre a possibilidade de estabelecer um trabalho com a Educação Física na educação de 0 a 6 anos. Legitimidade, especificidade, conteúdos, metodologia, relatos de experiência, concepções de infância e Educação Infantil, são questões que emergem desses artigos. Os autores procuram, a partir de referenciais que se aproximam e se distanciam – referenciais críticos e tradicionais – dar um lugar para Educação Física na Educação Infantil ou questionar este lugar. É neste debate de muitas faces, recheado de contribuições e lacunas, que encontro articulação com o tema da formação de professores, formação humana, pois a possibilidade de avançarmos nos debates que aqui se entrelaçam está relacionada ao tema da formação humana, à possibilidade de colocarmos pelo avesso a realidade que se nos apresenta.

A seguir apresento os artigos selecionados nesta revisão organizados em tópicos que a partir de um título-síntese agregam um ou mais trabalhos:

2.1.1 Experiência com Educação Física na Educação Infantil

Soares (2001/2002) ao narrar uma experiência de pesquisa, por ela vivida, em uma instituição para crianças de 0 a 6 anos, sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil a partir de propostas orientadas pela pedagogia de projetos[23], nos conta as dificuldades encontradas quando da justificação de um trabalho com a Educação Física para a instituição e para a comunidade (pais das crianças que freqüentavam a instituição). Dentro da instituição a imagem relacionada à Educação Física tinha como parâmetros a recreação, a psicomotricidade e a aprendizagem motora. Nesta imagem estruturam-se, segundo a autora, pontos de acomodação e de conflito. A autora é enfática ao propor a necessária discussão das concepções de Educação Física, Educação Infantil e infância para implantação de um projeto para Educação Física na Educação Infantil.

Sem desconsiderar o mérito do trabalho, que analisa a implantação de uma proposta de Educação Física na Educação Infantil, abordando conflitos e avanços, críticas e sugestões, gostaria de fazer algumas ressalvas. A primeira é dirigida à ênfase na questão do "método". Apesar de a autora discutir a questão dizendo que atualmente a pedagogia de projetos é considerada uma proposta de ensino, entendo que está relacionada ao *como fazer.* Com isto quero dizer que pensar a pedagogia de projetos como caminho para consolidação da Educação Física na Educação Infantil enfatiza os meios e não os fins. Compreendo que a questão não está em como consolidar a Educação Física na Educação Infantil e sim por que fazê-lo, e então a pergunta se modifica: A que se destina o ensino da Educação Física na Educação Infantil? Ao privilegiarmos os meios e não os fins sabotamos a reflexão, que no caso da Educação Física na Educação Infantil, como alertou Sayão (2001/2002), ainda tem muito o quê problematizar, principalmente no que tange à aproximação da área com os temas da infância, com a própria discussão acumulada no interior da área quanto a sua especificidade.

Um outro destaque que faço com relação aos argumentos da autora diz respeito ao fato de apoiar-se em um dispositivo legal para lançar o desafio de consolidar a Educação Física na Educação Infantil. Refiro-me à LDB, que, em seu artigo 26, parágrafo 3º, dispõe "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]" (BRASIL, 1996). Não me proponho aqui discutir a lei, mas sim a fazer

---

[23] "A Pedagogia de Projetos é uma mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas" (FREITAS 2003, p.20).

a seguinte colocação: o desafio de consolidar uma prática de Educação Física na Educação Infantil pode dar-se a partir de um dispositivo legal? Este desafio não deveria ser colocado a partir dos próprios problemas que a área vem enfrentando quanto se defronta com este tema? É preciso lembrar que, em nome da lei, erros também podem ser cometidos. Considero prudente lembrar, mais uma vez, aquilo que afirmou Sayão (1996) sobre o fato de a área de Educação Física apoiar-se, com freqüência, em dispositivos legais para justificar sua presença nas instituições educativas, e não em debates/ produção de conhecimentos acerca do tema. Acredito que um desses desafios diz respeito à formação do professor de Educação Física. A década de 80, do século passado, foi profícua em produções e debates que desvelaram o caráter disciplinar/disciplinador presente na formação dos professores de Educação Física. A vinculação da área às instituições militar, médica e esportiva imprimiu, marcadamente sobre o profissional de Educação Física, o registro de educador/disciplinador do físico. Seria possível afirmar, como fizeram Molina e Molina Neto (2003), que hoje, apesar de ainda existirem, as práticas disciplinadoras diminuíram? Pergunto: a que deram lugar as práticas disciplinadoras? Neste sentido considero interessante observar o que coloca Vaz (2002c, p. 91-92):

> A multiplicidade da Educação Física escolar é grande, mas a observação cuidadosa nos mostra que as identidades corporais estão muitas vezes ainda vinculadas por exemplo, a práticas de preconceito, a uma pedagogia do ódio ao corpo, à sua reificação. Na escola, estruturam-se várias hierarquias, muitas delas, sem dúvida, ligadas aos esportes, à violência e ao desempenho em relação a outros indicadores da performance corporal. Nelas prevalece o que Max Horkeimer e Theodor Adorno chamaram de amor-ódio pelo corpo, que o louva como objeto de desejo, para ao mesmo tempo desprezá-lo e recalcá-lo, violentamente, como tabu. De forma geral, acredito que essas tendências sejam muito fortes, ainda que convivam com outros vetores preocupados com a formação crítica, com a diversidade cultural, étnica, de gênero.

Podemos pensar então que o desafio que nos propõe a LDB em seu artigo 23, parágrafo 3º, é também o de refletirmos sobre aspectos da formação do profissional de Educação Física, que podem parecer-nos superados, sob pena de pensarmos unicamente em uma forma, um método para consolidá-la na Educação Infantil.

2.1.2 Concepção de criança: sujeito coletivo e político

Debortoli et al. (2001/2002) ao tratarem, em artigo, da Educação Física escolar e sua relação com a infância, explicitam uma concepção desta comprometida com o ensino e a formação humana. Dizem estes autores:

Partilhamos do entendimento de que a Educação Física, como área de conhecimento

Além destes aspectos, os autores apontam que é preciso que um processo de formação permanente contemple a aproximação com os debates críticos que vêm sendo sistematizados na área, principalmente no campo das práticas escolares, promovendo, assim, uma formação de sua especificidade neste espaço e evitando a sua diluição em outras áreas de conhecimento escolar. Ao proporem uma relação entre Educação Física e infância, apontam a importância de uma concepção com relação a esta última que ultrapasse perspectivas, que a idealizem, caminhando em direção à compreensão das crianças a partir de sua constituição social, histórica e cultural.

Faço uma ressalva à posição dos autores quando estes afirmam que a organização escolar e pedagógica deve ser capaz de "[...] incorporar as crianças como sujeitos coletivos que devem participar de sua construção cultural e política" (DEBORTOLI et al., 2001/2002, p. 100).

A primeira ressalva seria ao fato de dizerem das crianças como *sujeitos coletivos*. O sujeito se refere a um lugar de singularidade, que irá, ao longo da infância, se constituir (ou não), como decorrência de saída de uma posição de heteronomia para uma posição de autonomia. Promovem estas situações as múltiplas relações que as crianças experimentam (com as pessoas, com os espaços, com o tempo com os objetos, enfim, nas interações que vão sendo construídas). Tomar as crianças como sujeitos que podem participar da construção cultural e política da sociedade pode representar outorgar-lhes uma condição de autonomia. Na educação isto pode ter sérias implicações, como, por exemplo, delegar-lhes autoridade para tomar decisões, retirando dos adultos esta responsabilidade. Isto é o que nos diz Arendt (1992) quando discute em um texto intitulado *Crise na educação*, o declínio da autoridade no mundo moderno.

A segunda ressalva, que está relacionada à primeira, diz respeito ao fato de considerarmos as crianças capazes de atuar no campo da política. Adorno (1995), por sua vez, defende a idéia de uma educação política com vistas a uma sociedade democrática. Explica-nos o autor que uma sociedade democrática só pode ser construída por sujeitos emancipados, leia-se autônomos. A educação política, neste sentido, para o autor, representa um projeto que tem na sua base a intenção de formar o sujeito emancipado. A política ali é o campo da pluralidade, do debate, da opinião. Aponto a necessidade de revermos algumas posições no sentido de considerarmos as crianças como sujeitos capazes de participar da vida política. Tem sentido então o convite que fazem Debortoli et al. (2001/2002) aos professores de Educação Física para pensarem: "Quais os olhares historicamente construídos sobre a

infância?" (DEBORTOLI et al., 2001/2002, p. 102) Qual a concepção de criança presente nas propostas de Educação Física para o ensino fundamental e para Educação Infantil? Os autores remetem-se às produções elaboradas no campo da Educação Física que se dirigem à infância, enfatizando uma necessária reflexão crítica sobre aquelas.

2.1.3 Educação Física na Educação Infantil e seus laços com a racionalidade instrumental

No artigo de Manoel et al (2001) identifico que o enfoque do trabalho dirigido à Educação Infantil inscreve-se nos estudos de aspectos motores. Para tanto, os autores relacionam conhecimentos da fisiologia, da biologia, da neurologia, para explicar o desenvolvimento do ser humano no aspecto motor. Há um entendimento de que aplicar os conhecimentos como a criança aprende e se desenvolve com relação a este aspecto é função da Educação Física na Educação Infantil. Destaco um trecho do artigo onde são colocadas estas posições: "No presente trabalho, a intenção é enfocar aspectos da dinâmica do comportamento motor e seus processos de mudança. O pressuposto é o de que o ensino da Educação Física só pode auxiliar a criança se estiver claro como ela aprende e se desenvolve" (MANOEL et al., 2001, p. 33)

O texto aborda aspectos do aprendizado do movimento numa perspectiva instrumental, na busca de padrões de movimento para estruturação do espaço físico. Com isto ficam excluídas reflexões acerca de como determinados padrões se estabelecem. Afinal, as relações que estruturam estes padrões são baseadas na dominação ou no diálogo?

Os aspectos cultural, social, psicológico e histórico que estão na base das relações de estruturação do sujeito, são excluídos. Há uma prevalência do aspecto técnico do movimento, expressão da razão instrumental, o descontínuo e singular são desconsiderados. Sobre isso considero significativo propor uma reflexão de Adorno (1992, p. 32): "A tecnificação torna, entrementes, precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas." Considero que estas reflexões de Adorno podem ser dirigidas a mais dois artigos, que comento a seguir.

Outro contexto de debate da Educação Física com a Educação Infantil pode ser observado no breve artigo de Rosa (2001) no qual a autora irá falar da inclusão da Educação Física na Educação Infantil no município de São José (SC). A autora relata que a prática de Educação Física nas instituições de 0 a 6 anos no município no ano de 1998 era ainda

incipiente. Com a intenção de incluir a Educação Física nesta etapa da educação básica, o setor pedagógico da área da Educação Infantil encaminhou a contratação de uma consultoria específica. Orientou a construção desta proposta o "Paradigma da Inteligência Motora", que pretende: "[...] desenvolver competências físico-motora, percepto-cognitiva e sócio-emocional" (ROSA, 2001, p. 74). A implementação da proposta implicou também formação dos professores da rede municipal de São José para atuar nesta etapa da educação básica. A autora dirá que os professores participaram do processo de construção, decisão e aperfeiçoamento. Coloca também que a construção desta proposta partiu do pressuposto de "[...]que tínhamos uma lei a seguir [...]", e cita a LDB no que concerne a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física, como componente curricular, da educação básica. (ROSA, 2001, p.73). Questiono então de fato os pressupostos que orientaram a construção da proposta em questão e, em especial, como afirmei anteriormente, não acredito que a via legal seja o argumento que irá justificar a presença da Educação Física na Educação Infantil.

Analisando um último artigo referente a este tópico encontramos em Tani (2001) a afirmação de que há uma produção significativa na área da Educação Física escolar que vem crescendo desde a década de 1980. Segundo este autor, são abordagens que rompem com os modelos hegemônicos do esporte, da aptidão física e da prática baseada em manuais. Afirma que este fato não provocou transformação significativa na prática pedagógica dos professores e pergunta-se, afinal: por quê? Para o autor esta questão expressa uma indefinição quanto à identidade da área no contexto da educação escolarizada, problema que na sua opinião a área deve enfrentar. Discute então a partir daí algumas idéias e temas de investigação acerca da Educação Física na Educação Infantil. Sugere que a Educação Física ao inserir-se na Educação Infantil seja capaz de estudar/compreender este contexto, que se diferencia dos demais níveis de ensino por não organizar o conhecimento por disciplinas. O autor se propõe a discutir a Educação Física na Educação Infantil a partir do binômio Educação Física-Atividade Física. Assim, entendo que o autor propõe que a Educação Física deve ser pensada como área de conhecimento que trata especificamente do físico.

O binômio Educação Física-atividade física confere ao mesmo o registro da tecnificação, reduzindo seu espectro de sentidos, esgotados no físico. Vaz (2002c) dirá que há uma racionalidade que forma/educa o corpo – este eixo de reflexão, conforme sugere, deve estar presente para que possamos pensar sobre a constituição de propostas de Educação Física nas escolas.

Destaco dois trechos de Tani (2001) que considero ilustrativos da questão levantada. Pergunta o autor: "Qual seria então, o projeto pedagógico que confere status de atividade curricular à atividade física, sem lhe atribuir identidade de uma disciplina curricular embora devidamente identificada com a escolarização?" (TANI, 2001, p.112). Sugere então:

> Por exemplo, se o desenvolvimento das capacidades de agir, pensar, comunicar, expressar e interagir socialmente fosse o pilar desse projeto pedagógico macroscópico da Educação Infantil, poderia ser atribuída à Educação Física a responsabilidade de garantir por meio da atividade física*, o desenvolvimento ótimo do potencial motor* das crianças, promovendo a melhora na sua capacidade de se movimentar. Essa capacidade possibilitaria a elas que interagissem de maneira *harmoniosa e eficiente* com o meio físico, social e cultural em que vivem (TANI, 2001, p.112, grifos meus).

Os destaques que fiz evidenciam o registro da tecnificação nesta proposta de Educação Física que o exemplo dado pelo autor carrega. Neste sentido é interessante observar a seguinte colocação de Sayão (2002b, p. 54):

> As atividades de planejamento, registro e avaliação, se conceberem a criança como um ser integral, completo, não podem ficar compartimentadas em domínios estanques (afetivos, psicomotores, cognitivos, etc), pois as crianças quando brincam e se movimentam, fazem-no com sua totalidade e não a partir de um único domínio.

No mesmo volume onde encontramos este artigo, abre a revista um artigo de Kishimoto (2001). Ao conduzir um debate acerca da Educação Infantil a autora irá falar de uma possível superação de fragmentações e compartimentações de aspectos do desenvolvimento infantil e posiciona-se com relação à Educação Física da seguinte forma:

> A Educação Física, no processo de construção de seu campo disciplinar, prioriza a ginástica e o esporte. Despreza a singeleza da natureza que criou o ser humano dotado de dimensões que se integram. Separou o homem em biológico, social, emocional e cognitivo. Criou esferas de estimulação para cada dimensão e esqueceu-se de que o ser humano é o conjunto delas. A nova taxionomia criada pelas áreas do conhecimento desintegrou o ser humano, impediu o brincar, emoções que conduzem ações, possibilitam relações e representações. (KISHIMOTO, 2001, p.10)

Seria leviano desconsiderar que esta imagem da Educação Física corresponde à própria história desta área do conhecimento/disciplina no contexto das instituições educacionais. Quero dizer com isto que há na posição da autora uma verdade, que se inscreve na própria história da Educação Física. A Educação Física é tributária de uma relação de dominação sobre o corpo. E é neste sentido histórico que quero afirmar que hoje é possível dizer que a área de Educação Física já acumula uma série de reflexões sobre o tema do corpo, promovendo uma ruptura (pelo menos no campo acadêmico), a partir da relação com os

campos da filosofia, história, sociologia e psicologia, com uma visão de corpo mecanicista, pautada unicamente nos conhecimentos biológicos, fisiológicos, neurológicos.

Numa rápida incursão neste tema é possível apontarmos alguns autores que propõem esta discussão. Autores da área de Educação Física como Bracht (1999), Silva (1999, 2001), Soares (2003), Vaz (1999a, 2000, 2002a, 2002b 2003) e Taborda de Oliveira (2003, 2000) têm se ocupado deste problema e da interlocução com outros campos de conhecimento na abordagem da temática do corpo. Nas produções citadas, encontrei indicativos deste debate, quando os autores trazem referenciais advindos da Filosofia, Sociologia e História ou quando fazem o recorte específico desta temática para a Educação Física. Suas contribuições vão no seguinte sentido: situar o corpo (a dimensão corporal, a expectativa de corpo) na sociedade contemporânea; abordar como o homem construiu através da história a dimensão corporal e a relação corpo/natureza; evidenciar as formas como a Educação Física e a Educação se apropriam dos discursos acerca do corpo.

2.1.4 Educação Física e Educação Infantil, a interface com a Pedagogia da Infância: contribuição da Educação Física para constituição do campo da Educação Infantil

Em seu artigo, Silva e Pinheiro (2001/2002) afirmam que houve uma preocupação inicial em seu trabalho com a prática pedagógica da Educação Física em creches e pré-escolas que, para elas, ocorre sem a devida fundamentação. Este fato as orientou em direção à formação inicial. Contudo, sua aproximação com o tema fez com que percebessem que questões anteriores a esta, quanto à especificidade do trabalho em creches e pré-escolas, precisavam ser avaliadas. Para elas a questão principal, que estaria articulada à sua preocupação inicial, era investigar a produção teórica voltada a esta demanda, ou seja, da produção de conhecimento que trate das relações entre a Educação Física e a Educação Infantil. As autoras propõem então investigar a interface que a área de Educação Física tem realizado com um campo de conhecimento sobre a Educação Infantil e que vem se estruturando sob a nomeação de Pedagogia da Educação Infantil. Destacam a produção na pós-graduação como momento privilegiado desta interface.

Silva e Pinheiro (2001/2002) afirmam que a Educação Física, ao tomar como campo de pesquisa a pré-escola, tende a estreitar suas relações com a Educação Infantil, fato que evidenciam a partir da década de 80 do século passado, quando a área de Educação Física, no bojo da redemocratização do país, insere-se num movimento de crítica à ordem social vigente,

advogando para o campo a necessária discussão do caráter social e político de sua intervenção.

As autoras, em investigação realizada sobre a produção da Educação Física na Educação Infantil na pós-graduação no período de 1979 a 1997, dirão que os dados "[...] revelam uma realidade de pesquisa que não privilegia a Educação Infantil como campo ou objeto de estudo da Educação Física, tornando a produção nesta área incipiente e esparsa" (SILVA; PINHEIRO, 2001/2002, p. 49). Acrescentam ainda que "[...] há uma pulverização de interesses de pesquisa, sem apontar para a construção de uma organicidade entre a Educação Física e a Educação Infantil" (SILVA, 2001 apud SILVA; PINHEIRO, 2002, p. 49). Segundo as autoras, a articulação mais consistente entre Educação Física e Educação Infantil revela-se nas produções dos campos da psicomotricidade, do desenvolvimento motor e da ludicidade, aspecto este já abordado na introdução deste trabalho, quando tomo por base os escritos de Sayão (1997b), bem como na introdução deste item, ao me referir aos trabalhos de Picelli (2002) e Oliveira (2005), quando as autoras revelam que permanece nesta intersecção da Educação Física com a Educação Infantil uma visão ainda instrumental do movimento humano e idealista de criança/infância.

Para as autoras é a aproximação aos debates da Educação Infantil que irá conferir organicidade ao debate que a área desenvolve sobre a infância, a partir de sua problemática central "[...] o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem." (BRACHT apud SILVA; PINHEIRO, 2001/2002, p. 54)

Propõem que a articulação da Educação Física com a Educação Infantil deve seguir no sentido de "colaborar para a consolidação da Educação Infantil como um campo de conhecimentos que, para existir, necessariamente se cruza com outros campos de saber." (SILVA; PINHEIRO, 2001/2002, p. 54-55)

Ayoub (2001), ao discutir a relação da Educação Física com a Educação Infantil, propõe como ponto de partida um momento de inflexão, marcado pela promulgação da LDB e do lugar que a lei determina à Educação Física na educação básica. A aproximação que estabelece com o campo da Educação Infantil inclui o campo político, situando como tem sido gestada em nível de políticas públicas esta etapa da educação, mas também a aproximação com debates acadêmicos que advogam para a Educação de 0 a 6 anos a produção de conhecimentos que tomem como referência os estudos da infância como categoria social e as crianças como seus referentes empíricos. Ao abordar a relação entre Educação Física e

Educação Infantil, aproxima-se das considerações de Sayão (1996) que dizem respeito às questões já abordadas na introdução deste trabalho, acerca dos impasses que se colocam para as duas áreas quando da entrada do professor de Educação Física em instituições de Educação Infantil. Ayoub (2001, p. 54) articula o texto a partir de duas questões: "[...] as hierarquizações presentes entre os (as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e [...] os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança."

As questões referentes às hierarquizações a autora discute dentro do campo da formação dos professores e paralelamente ao status que cada etapa da educação e do profissional que nela atua carrega consigo. Enfim, dirá que esta questão perpassa o contexto educacional e as possibilidades de transpô-la é tarefa que deve ocupar a reflexão dos educadores.

Quanto à questão da fragmentação do conhecimento, a autora se pergunta: "Mas a presença de professoras (es) 'especialistas' para trabalhar com linguagens específicas conduz necessariamente à fragmentação do conhecimento e a hierarquização profissional?" (AYOUB, 2001, p. 56).

Apoiada em reflexões do campo da Educação Infantil e em discussões do campo da Educação Física que tangenciam a primeira, a autora trabalhará com limites e possibilidades da questão que aponta. Afirma que há uma especificidade da Educação Física a ser considerada na Educação Infantil:

> [...] não podemos negar que a especificidade da Educação Física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos esta especificidade sem a pretensão de sermos os 'donos' da expressão corporal das crianças pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas do conhecimento (AYOUB, 2001, p. 58).

Ayoub não se furta em apontar as dificuldades que estão postas para o professor de Educação Física no campo de sua formação, que não revela uma preocupação maior com um debate contextualizado na sociedade contemporânea acerca da Educação Infantil e da infância. Para a autora,

> Quando esta preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidos com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. (AYOUB, 2001, p. 57)

É preciso registrar que as posições da autora estão amparadas em suas experiências como professora da pré-escola e como professora universitária da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, quando orientou graduandos-estagiários de Educação Física em suas intervenções em instituições de Educação Infantil. Estas experiências levam a autora a acreditar

> [...] que a presença do (a) profissional da Educação Física na Educação Infantil pode colaborar muito na educação das crianças desde que esta presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalho em parceria, sem hierarquizações [...] (AYOUB, 2001, p. 59).

Quanto ao debate acerca das relações hierárquicas com que se defrontam os professores, em especial aquelas entre professores/as de Educação Física e professoras da Educação Infantil, gostaria de trazer reflexões que Adorno(1995d) desenvolve no texto *Tabus acerca do magistério*. Nele, o filósofo faz ver que a disputa por status e poder está também relacionada à saída de uma condição de menor importância que o professor ocupa em nossa sociedade. Com isto diz que o professor busca algo que defina sua importância a partir de fora, o que revela sua condição de heteronomia. Adorno dirá que na Alemanha, na década de 60 do século XX, a imagem do professor como ligada à pobreza pertence ao passado, contudo uma discrepância de status e poder permanece. Com certeza este não é o caso do Brasil, nem no passado, tampouco na atualidade. Não descarto que relações de salário desiguais, assim como a discriminação do professor em função do nível de ensino em que atua, é produto de uma sociedade que se constrói e se alimenta da produção de desigualdades culturais, econômicas, sociais. No entanto transpor tais questões para o plano das relações revela uma condição heterônoma, no caso, do professor, que Adorno adjetiva reveladora de uma infantilização do professor. Diz Adorno (1995b, p.138) que esta discrepância de status e poder afeta o espírito e "[...] contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento". Com este comentário quero dizer que a construção de parcerias sem hierarquizações, como sugere Ayoub (2001), precisa necessariamente incluir um debate acerca da autonomia do professor, ou da constituição do professor como um sujeito autônomo/emancipado.

Diria que, além disto, é necessário que a área de Educação Física amplie sua produção no que concerne aos debates acerca da infância e da Educação Infantil. Como apontou Sayão (2002b), a produção teórica na área de Educação Física tem se voltado principalmente para o ensino fundamental, especificamente a partir da 5ª série. Esta situação indica a necessidade de

a área constituir um campo teórico a partir do qual possa estabelecer um debate que não a coloque à reboque das produções no campo da Educação/Pedagogia, senão que em condições de um debate crítico com este. Caso contrário, a instituição de parcerias pode facilmente resvalar para uma condição de subordinação da área e não de *complementaridade* no campo da educação/formação.

Outra abordagem que propõe um debate no sentido de articular as possibilidades de diálogo entre a Educação Física e Educação Infantil expressa-se nos artigos de Sayão. A autora indica a necessidade de a Educação Física aproximar-se das produções que vêm sendo desenvolvidas no campo da Pedagogia da Educação Infantil. Ela nos diz então:

> Para que a Educação Física no âmbito da educação de zero a seis anos possa situar-se no PPP das instituições educativas, faz-se necessário incorporar a produção decorrente das discussões acerca da Pedagogia da Educação Infantil e iniciar um processo de formulação/reformulação das práticas pedagógicas, pensando-as à luz dos espaços de vivência das crianças nas instituições voltadas para as crianças pequenas e da reflexão/sistematização/produção desses processos (SAYÃO, 2002b, p. 48).

Podemos encontrar na produção desta autora, escritos que problematizam a interface das áreas de Educação Física e Educação Infantil, com destaque para as reflexões que promove acerca do corpo e da infância, que se constitui como referencial nacional para o debate. Refiro-me aos seguintes textos: a) A disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico (SAYÃO, 1999b); b) A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil (SAYÃO, 2001/2002); c) Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil (SAYÃO, 2002b); d) Rotinas que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche (SAYÃO, 2004); e) Cabeças e corpos adultos e crianças. Cadê o movimento e quem separou tudo isto? (SAYÃO, 2003). Nestes a autora fará uma aproximação da Educação Física com a Pedagogia da Educação Infantil, com os debates acerca da infância, procurando tematizar a partir deste cruzamento a educação do corpo nas instituições de Educação Infantil.

Sayão, para além do debate disciplinar ou corporativo da institucionalização da Educação Física na Educação Infantil, procura ampliar as reflexões. Em alguns textos traz de forma crítica seu posicionamento sobre a inserção desta área de conhecimento na Educação Infantil, como está expresso na citação com que introduzo o debate deste item. Em outros, afirma a necessidade de os conhecimentos acerca do corpo serem também apropriados pelos

demais profissionais que atuam na Educação Infantil, colocando a necessidade de "[...] compreender como a pedagogia moderna adultocêntrica e racionalista investe nos corpos de crianças ainda pequenas, pela incorporação de padrões de contenção do corpo [...]" (SAYÃO, 1999b).

Em outro artigo, a mesma autora discutirá as relações entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil, elegendo como tema o corpo, colocando uma reflexão que considero fundamental:

> No caso da Educação Infantil e da Educação Física, cabe também aprofundar os estudos relacionados a formação das profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos. Isto implica questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos. (SAYÃO, 2002a, p. 58)

Para fechar este item, diria que os artigos e dissertação que selecionamos para esta revisão, considerados significativos para debater o tema desta pesquisa, encontrarão lugar nas narrativas das professoras, não só naquilo que diz respeito especificamente à formação continuada, mas, também, àquelas que a antecedem, e encontram eco numa história que deixa de ser individual e corporativa para ser uma história social da questão aqui abordada sobre a formação.

2.2 Pensar o presente com os pés no passado: sobre o tema da formação em Theodor W. Adorno – pensador da modernidade.

Para Horkheimer e Adorno (1985a), o processo civilizatório ocidental representou desde sempre a busca do domínio do homem sobre a natureza. Esta representa as coisas sobre as quais ele não tem controle o, a princípio, inexplicável. Se em determinado momento esta relação com a natureza é mítica, quando o homem busca nela as respostas para suas dúvidas fora de si mesmo, numa interpretação mágica do mundo, com o advento do Iluminismo o homem inaugura a modernidade; a humanidade se propõe agir tendo como fundamento a existência da razão. As explicações não estão mais fora do homem, mas sim nele mesmo, senhor da razão e do saber.

A modernidade caracteriza-se como um período de profunda crença nas possibilidades de emancipação do homem por meio da razão, do abandono de uma relação mítica com a natureza, na qual o homem a esta se submete, para postular, com ela, uma relação mediada pela razão. O projeto moderno propõe a saída do obscurantismo e que a razão sirva para tirar

o homem de um estado de ignorância/ menoridade (KANT, 1995). A relação mítica é substituída por outra, racional, e a ciência surge deste enfrentamento como a nova verdade instituída, como nova possibilidade de explicação da realidade. Mas, o projeto de abandonar uma relação mítica com a natureza para instituir uma relação esclarecedora com ela é malogrado. A ciência, como guardiã deste projeto iluminista/esclarecedor aposta numa relação de dominação com a natureza que se expressa na modernidade por um implacável desenvolvimento técnico. Os fins do projeto são solapados em nome dos meios, do progresso técnico e científico.

A crítica operada à tradição do Idealismo (Kant e Hegel) e à do materialismo histórico (Marx) por Horkheimer e Adorno (1985) assinala que a racionalidade instrumental passa a universalizar o processo de constituição do pensamento e da vida, em detrimento da razão, como forma sensível de apreender o mundo. Sendo assim, a crença na razão como libertadora é abalada; o progresso como positividade desconsidera a violência mobilizada para constituí-lo. Esta crítica à razão não representava desconsideração no processo constitutivo da formação social. "Trata-se de advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma." (MAAR, 1995, p.20).

É possível afirmar que há nestes autores um movimento de redimensionamento da razão. No entanto, para fazê-lo, não se referem à sua constituição a partir da sociedade moderna, mas procuram saber como o homem a constrói socialmente ao longo do processo civilizatório. Para Horkheimer e Adorno (1985) a dominação da natureza orientou os caminhos da razão e da ciência, entendida a natureza como manifestação daquilo que é mais primitivo no homem: as pulsões. A razão busca explicações para o mundo/o homem/a natureza: sobre aquilo que não pode fazer operar seus conceitos ela recalca, obstrui, quantifica, desqualifica como irracional. A modernidade é portadora deste ideal de dominar a natureza, mas, também, da possibilidade de emancipação da humanidade pela consciência da existência da razão e de os homens fazerem uso dela para compreenderem o mundo, a natureza, as relações sociais e a si mesmos, deixando assim de estarem submetidos a uma consciência mítica que prende os homens a uma condição de menoridade. Neste movimento a ciência afirma-se como autoridade conceitual. *Somente a ciência explica*. A ciência *democratiza* a razão, o uso da razão universaliza-se e coloca-se como possibilidade a todos os homens, por isso seria libertadora. Kant, Hegel, e Marx são pensadores que traduzem esta *fé* na razão ou *fé* na ciência. Disso os frankfurtianos desconfiam.

Adorno dirá que há uma ruptura na razão como possibilidade de emancipação/libertação, que dá lugar a uma razão dominadora/identitária. Esta ruptura imprime um caráter no projeto de formação humana emancipatória, promessa da modernidade. A univocidade da razão se expressa, na ciência, como racionalidade instrumental:

> Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos. Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fatual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado (ADORNO, 1995a, p.70).

Diz-nos o filósofo que se, como afirmou Freud, o processo civilizatório é a saída da condição do homem de sua condição animal instintiva, situação que provoca um mal estar por produzir no homem a contradição entre aquilo que se expressa como natureza e o que a domina (processo de adaptar-se à nova condição) esta "pressão civilizatória [...]multiplicou-se em uma escala insuportável" (ADORNO,1995b, p. 122). Isto representa dizer que neste processo o momento de adaptação tem se afirmado, solapando de forma radical a expressão daquilo que no homem a cultura reconhece como resquício de natureza. Adorno dirá que a própria forma como a sociedade produz e reproduz a vida no mundo ocidental, objetivado em um sistema social e econômico capitalista, promove aquilo que os frankfurtianos chamaram de *sociedade da alienação radical* da *socialização radical*, sociedade na qual as contradições foram suspensas.

Esta formatação da razão no mundo moderno condiciona a experiência do sujeito na sociedade. Neste contexto de compreensão do desenvolvimento da razão no mundo ocidental, do mito à ciência, o tema da formação assume lugar privilegiado na obra do autor. Principalmente, mas não exclusivamente, nos textos sobre educação. Assim a escola como lócus privilegiado no mundo moderno de socialização do conhecimento e formação ocupará várias reflexões do filósofo. Cabe aqui uma ressalva importante que nos fazem ver Bassani e Vaz (2003, p. 15):

> Se é possível procurar um Adorno educador, não se pode nele encontrar recomendações didáticas ou de "metodologia de ensino" [...] Aliás, se quisermos mesmo insistir nesta procura, ela não encontrará um bom destino, uma vez que Adorno jamais se rendeu a qualquer tipo de facilitação, aos didatismos que

> frequentemente se exigem ao professor. Ao contrário, e de maneira coerente com seu pensamento sem concessões, Adorno afirmou que "Ao que tudo indica, o [meu] êxito como docente acadêmico deve-se a ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer." (grifo do autor).

Em uma de suas produções, materializada a partir de uma conversa em um programa de rádio, que abordava temas da educação para o qual era com freqüência convidado, o filósofo diz ao seu interlocutor e amigo Helmutt Becker: "Quando sugeri que nós conversássemos sobre: 'Formação – para quê?' ou 'Educação – para quê?', a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?" (ADORNO, 1995c p. 139, grifos do autor). Nesta introdução à conversa faz coincidir os conceitos de educação e formação fazendo-nos um convite provocativo e irrecusável.

Aceitamos o convite de Adorno e nesse sentido trataremos de compreender, a partir de seus escritos: para onde deve conduzir a formação/educação? Esta é a pergunta de fundo que conduzirá as reflexões que faremos acerca do tema da formação de professores.

A concepção de educação de Adorno, representa a "produção de uma consciência verdadeira." (ADORNO, 1995c, p. 141) A esta concepção atribui um sentido político, relacionado à construção de uma sociedade democrática, que não é possível sem pessoas emancipadas. A emancipação está relacionada à *produção de uma consciência verdadeira*. Novamente recorro a Bassani e Vaz (2003, p. 15) para expressar o sentido de uma educação política em Adorno. Para os autores citados ela pode ser explicitada como:

> [...] uma inclinação na direção de resguardar o particular, o que resta ainda de expressão subjetiva nos seres humanos, sobre o qual a educação talvez tenha algum efeito. Em outras palavras, como se lê em várias passagens, uma educação contra a barbárie, que procure resistir à compulsão paranóica da repetição, que traga ao plano da consciência as condições que tornaram possível Auschwitz[25], para que este momento fronteiriço da história não se repita.

---

[25] "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995b, p.119). Esta frase que abre o texto *Educação após Auschwitz* traz a marca da universalidade do pensamento de Adorno e sua profunda capacidade de olhar para o presente com os pés no passado. Auschwitz representou, tanto para aqueles que viveram o horror na própria pele tanto para aqueles que testemunharam o horror (e talvez outros mais aqui pudessem ser acrescidos) do nazismo, um campo de extermínio/concentração para onde eram deportados os restos as sobras remanescentes do inconsciente dos nazistas: judeus, ciganos, homossexuais etc. Em termos psicanalíticos o recalcamento atua no sentido de expulsar da consciência aquilo que vai contra os ideais do ego e aquilo que é insuportável para esse mesmo ego. A eliminação sumária do outro. Aquilo que representa o pensamento totalitário. A marca social da desconsideração/aniquilamento do outro se expressa no processo de coletivização das massas (nazismo, indústria cultural, totalitarismo socialista). Para a psicanálise "o Outro" (este outro é o Outro com maiúscula) é aquele que produz a falta – ele funda o sujeito. O "outro" com minúscula é esse espelho através do qual eu constituo o meu eu – meu ego – eu me reconheço como eu, eu preciso desse outro só que essa relação de semelhança de igualdade é uma relação onde eu imaginariamente sou

Para Adorno a produção de uma consciência verdadeira orientada para emancipação não pode desconsiderar, primeiro, o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente e, segundo, que a educação compreende também um momento de adaptação, que Adorno equipara a um *saber orientar-se no mundo*.[26] Considero importante assinalar a posição do interlocutor de Adorno, Becker, quando o filósofo participou, a convite deste último, de um programa de rádio. Diz Becker (apud ADORNO, 1995c, p.144):

> Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade e a um conformismo uniformizador. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky - adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente.

O binômio adaptação e resistência leva a pensar na relação geral e particular bem como nos processos de inserção do indivíduo na cultura.

Diz Adorno (1995c, p. 153-154): "Eu não diria que é possível conservar a individualidade das pessoas. Ela não é algo dado. Mas talvez a individualidade se forme precisamente no processo da experiência que Goethe ou Hegel designaram como 'alienação', na experiência do não-eu no outro"[27].

Adorno aqui nos dá pistas para compreender neste processo formativo, no qual o momento de adaptação se sobrepõe, um lugar para o indivíduo: "Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência" (ADORNO, 1995c, p. 154). O indivíduo *núcleo impulsionador de resistência* é aquele capaz de realizar experiências

---

como outro é uma relação narcísica – o outro é como se fosse eu e eu como se fosse outro, essa relação é narcísica, especular e, ao mesmo tempo, que é amorosa, basta que o outro faça qualquer coisa que não me agrada para que ela se transforme em ódio. Por isso Adorno fala da impossibilidade do sujeito na sociedade administrada. Nas sociedades/regimes totalitários onde "o outro" deve ser eliminado, os indivíduos se constituem por uma série de dispositivos de identificação consigo mesmos. São as coletivizações, as massificações, o narcisismo coletivo. Assim combater Auschwitz é mais do que a expressão de um ressentimento, como alguns desavisados atestam, em função da origem judaica de Adorno.

[26] Entendo que este momento característico da educação que Adorno define como adaptação está muito próximo daquilo que, na teoria psicanalítica, Freud chamou de princípio de realidade, que não representa uma acomodação/conformação, pois não representa perda de individualidade. Em Catherine Millot (1987, p. 62) encontramos que o princípio de realidade "[...] não apenas leva em conta o que produz prazer, isto é as representações agradáveis, mas também o que é verdadeiro – quer dizer , a adequação das representações com a realidade, mesmo que estas sejam desagradáveis."

[27] Produzi algumas reflexões sobre esta experiência do não-eu no outro, a partir de referências da psicanálise lacaniana. O *Outro* (este outro é o Outro com maiúscula) promove tanto a identificação quanto a desidentificação, processos que se inscrevem na constituição do sujeito. A identificação está relacionada com aquilo com o que me identifico a partir daquilo que o Outro nomeia em mim. Eu sou aquilo que acho que devo ser/que quero ser a partir daquilo que o outro nomeia em mim. A quebra desta imagem da identificação consigo mesmo,é que promove a desidentificação é a quebra do espelho para o narciso.

subjetivas abertas ao outro. O lugar de indivíduo em Adorno, está relacionado à realização de experiências subjetivas. Para Miller (2001), no entanto, indivíduo e sujeito não coincidem, o segundo vai além do indivíduo que realiza experiências subjetivas, o que não representa poder dele prescindir[28]. Contudo esclareço que neste caminho não percebo em Adorno qualquer idealismo ou essencialismo, já que, para ele: "O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor" (ADORNO, 1995c, p. 148/149).

Adorno dirá que esta inaptidão expressa nas pessoas uma aversão à educação que, por sua vez, se manifesta por um desejo de se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias. Recorrendo a Niestszche, diz que isto pode ser chamado de um fenômeno de ressentimento. É um ódio ao que é diferente, ao que não é moldado porque dificulta sua *orientação existencial*, algo que supõe e produz um sujeito totalmente adaptado incapaz de expressar seu desejo. "Se hoje o indivíduo desaparece – não tem jeito, sou um velho hegeliano -, então também é verdade que o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou." (ADORNO, 1995c, p. 153)

Para Adorno (1995c, p.150):

> A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam.

Volto mais uma vez a citar Becker (apud ADORNO, 1995b) interlocutor de Adorno em programas de rádio, quando aquele sugere que as questões que estão sendo discutidas na conversa, em torno do tema *Educação Para Quê?,* servem a um espectro amplo da formação que vai desde a educação na infância até a formação para idosos, passando, inclusive, pelo campo da formação profissional que estaria voltada às questões práticas. Adorno dirá, então,

---

[28] Penso que poderia ajudar a elucidação de um trecho de J. A. Miller (2001, p.218) onde diz: "[...] qué es el sujeto?, [...] este va mucho más allá de lo que el individuo experimenta subjetivamente, que el sujeto va tan lejos como la verdad que puede alcanzar. Esta respuesta tiene um valor muy preciso: afirma que el sujeto es el de la verdad y la verdad, un sentido que se inscribe más allá del individuo". Com isso quero dizer que falar de sujeito é mais do que falar de indivíduo, e que este talvez seja um limite da educação-formação. O trabalho formativo se dá com o indivíduo/no plano da individualidade, no âmbito das experiências que este realiza.

que o debate está "vinculado intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência." (ADORNO, 1995c, p. 151).

Assim, pode-se dizer que o conceito de formação em Adorno tem forte vinculação com o debate que sistematiza acerca da racionalidade/consciência no mundo ocidental. Ele faz uma crítica à forma limitada de apreensão deste conceito como "capacidade formal de pensar" (ADORNO, 1995c p. 151), necessária, mas que limita o conceito de racionalidade. Expõe então seu entendimento de racionalidade: "Mas aquilo que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiência. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para experiência é idêntica à educação para emancipação" (ADORNO, 1995c, p. 151).

O filósofo afirma que uma educação que se pretenda emancipatória, diante destes fenômenos que revelam um processo de reificação da consciência, deve estar aliada aos conhecimentos da psicologia profunda.[29]

Ao expressar que este sujeito, a que se refere, representa a consciência reificada, não propõe isto como uma fatalidade. Entendo que Adorno sugere uma reflexão sobre esta questão a partir do contexto histórico, ele se opõe a uma posição idealista de prescrever um caminho ou estabelecer um a priori conceitual. Sugere que o sujeito/indivíduo busque aquilo que o mobiliza a partir da reflexão e da auto-reflexão crítica. O sentido objetivo disto é a "insatisfação em relação ao mero imediatismo da coisa, a experiência de sua aparência" (ADORNO, 1995a, p. 72). Assim a auto-reflexão e reflexão críticas devem buscar ultrapassar esta aparência aprofundando-se naquilo que não satisfaz, sem novamente buscar saídas fáceis ou respostas imediatas. Nas palavras do autor: "É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas conseqüências para o próprio trabalho [...]." (ADORNO, 1995a, p.73).

Sobre a consciência reificada acrescenta: "Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamentos como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este talvez seja o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir" (ADORNO, 1995a, p. 63). O sentido que o autor dá à expressão *apolíticas e implicações*

[29] Era uma maneira de referir-se à psicanálise.

políticas, quando se refere à consciência reificada, desvela a ausência de contradição, uma tendência à homogeneização; assim, a implicação política deste fato é exatamente a ausência daquilo que caracteriza o campo da política: a pluralidade de posições, o debate.

O projeto formativo em Adorno tem como referência o sujeito, não como um conceito transcendental, absoluto. Mas o sujeito pensado com uma radicação histórica e cultural.

Na sociedade atual há uma desobrigação dos indivíduos/sujeitos em se afirmarem, ou seja, dizerem sua verdade, o que pensam, o que refletem, o que auto-refletem, de dizerem de si e a partir de si – resultado da relação não-eu no outro. Nas palavras de Maar (1995, p. 25):

> O modelo da experiência formativa é a dialética do trabalho social. Para Adorno, o problema aparece ao acompanhar a metamorfose dessa experiência no capitalismo tardio, onde aparentemente o trabalho social vivo desaparece frente a uma onipresença do capital, que se apresenta como subjetividade exclusiva. A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. Perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo. A crítica imanente, pela qual se opõe a promessa ao que é realizado realmente, dissolve-se perante a impossibilidade de contato com uma realidade fora da sua representação no discurso oficial. O lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza. A formação seria anulada pela integração, por ser imediatamente controlada. "A semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria", diria Adorno no ensaio *Teoria da semiformação.* A experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico.

O projeto formativo em Adorno toma como ponto de partida, neste sentido, um giro sobre o sujeito. Pucci et al. (1999) dirão que Adorno enfatiza o lado subjetivo em um momento em que mudanças radicais dos pressupostos sociais- econômico-políticos que geram a barbárie se mostram impossíveis. Nesta volta ao sujeito operada por Adorno, a edificação de um projeto de formação cultural traz na base a educação, a psicanálise e a auto-reflexão crítica, esta última como retomada do projeto iluminista, como instrumentos a serem utilizados em um projeto de desbarbarização.

Explicitarei minha compreensão acerca da apropriação que Adorno faz do uso da psicanálise no debate de um projeto formativo. O filósofo toma dos ensinamentos de Freud aquilo que se constitui como uma posição ética em relação ao sujeito – à singularidade do sujeito, e isto será explicitado no projeto/conceito de formação cultural, projeto/conceito este

que mantém a tensão entre os momentos de adaptação e resistência nos processos de subjetivação humana. A absolutização de um destes momentos, Adorno registra como semiformação. Na sociedade contemporânea o filósofo afirma a semiformação como uma tendência que registra a absolutização do momento de adaptação. Para dizer da singularidade do sujeito, Adorno apropria-se de conceitos como pulsão, inconsciente, identificação, falsa projeção, repetição, narcisismo, diferenciação, castração. A apropriação /aproximação dos conceitos psicanalíticos afirma, sobretudo, a necessidade de fazer um movimento contrário à homogeneização do sujeito, ao processo de *desubjetivação* ao qual este se subordina. Assim, o conceito de formação atravessa a obra de Adorno, fazendo incidir suas reflexões sobre os mais diversos campos: educação-escola, arte, música, indústria de entretenimento. Dirá então que no amplo espectro de situações formativas produzidas na cultura, há um constante desobrigar-se do sujeito. A incidência deste processo sobre o corpo é uma das marcas de seu debate sobre os processos de formação cultural no mundo moderno. Adorno nos mostra que a sociedade promove uma pilhagem sobre o corpo – corpo que é *resto*, descontinuidade, hesitação –, roubando-lhe a possibilidade de protagonizar a história do sujeito. Processo este que pode ser observado no espraiamento, nos mais diversos campos da cultura, da racionalidade instrumental que na contemporaneidade objetiva-se a partir das relações de produção impostas pelo capitalismo, o que tem levado a humanidade ao retorno a um estado de barbárie. Bassani e Vaz (2003, p.16) nos indicam como a questão sobre o corpo está posta na obra de Adorno: "[...] o domínio sobre o corpo como expressão dialética da natureza subjugada que forja o sujeito esclarecido".

Para concluir sobre os elementos que sugiro estarem presentes no projeto formativo de Adorno retomo aquilo que coloquei acima: a auto-reflexão crítica. Nesse sentido, segundo Pucci et al. (1999, p. 122), o filósofo "[...] defende a atualidade da proposta de Kant sobre a necessidade de que os homens abandonem o estado de menoridade em que se encontram. Eles devem se emancipar da tutelagem feita pelos outros, ousando fazer uso público de sua própria razão".

Há em Adorno um projeto de formação que tem na base de sua reflexão o processo de barbárie na qual está mergulhada a humanidade, processo, que, na constituição da civilização estabelece-se não como exceção, mas como regra.

Conforme Pucci et al. (1999, p. 132) Adorno "[...] quando fala de barbárie, refere-se diretamente ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio, à tortura, tão presentes na sociedade de seu tempo e também na nossa."

Se estas são expressões objetivas da barbárie, o caminho que propõe Adorno, segundo os autores, é de compreender os motivos que desencadeiam o horror; isso deve ser tornado consciente, esclarecido, e este é o papel da educação.

A escola, neste contexto, é uma instituição de destaque que tem como responsabilidade transmitir o legado cultural da sociedade, propondo um caminho para desbarbarização. Nesse sentido, diz Adorno (1995d, p. 117): "Por isso, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo."

A educação contra a barbárie inicia-se dentro da própria escola que deve "[...] fomentar uma educação que não mais valorize a dor e a capacidade de suportá-la" (PUCCI et al., 1999, p. 133), mas ser capaz de dizer para onde deve a educação conduzir.

Por desbarbarização da educação os mesmos autores interpretam que Adorno sugere a educação para o esclarecimento e a emancipação. Esclarecimento entendido como educação para auto-reflexão crítica e emancipação como autonomia – a força para a reflexão, para auto-determinação e para a não-participação.

Neste projeto afirma-se como momento fundamental a compreensão de como a humanidade constrói seu projeto formativo; afinal o que o orienta. É caminhando neste sentido que Adorno indica uma tendência, como já afirmei anteriormente, que se espraia na sociedade atual. Ele chama este processo de semicultura ou semiformação, que traz como característica a desobrigação do sujeito em afirmar-se.

No texto da *Teoria da semicultura* (ADORNO, 1996), o filósofo discute a crise da formação cultural na conversão desta em semiformação, colocando que: "A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede" (ADORNO, 1996, p. 389). Afirma, contudo, que para refletir sobre este fato "[...] a idéia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva" (ADORNO, 1996, p.389). A idéia de cultura como sagrada destitui o homem de um lugar histórico, de produtor de cultura, colocando-o numa posição de heteronomia. Pensar a cultura como sagrada significa pensá-la como algo absoluto, dado, ideal e, assim, no seu rastro, também o processo formativo. Adorno dirá que não podemos pensar o processo formativo a partir de conceitos

estáticos absolutos, ao contrário, é preciso conhecer o processo formativo por dentro dele mesmo, realizar a crítica imanente[30]. Dirá que o conhecimento (bens culturais) não contém em si aquilo que forma o sujeito. Para Adorno não há relação direta entre conhecimento e formação. Assim explicita Maar (1995, p. 25):

> "O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural."

O filósofo nos dá o exemplo de pessoas dedicadas com paixão à compreensão dos bens culturais, mas que foram capazes de cometer as maiores a

Para compreender a noção de formação em Adorno há que se respeitar este contraponto que faz ao discutir a semiformação, tomando ambos os conceitos não como monolíticos, essenciais, estáticos, indicando aí uma característica da formação cultural, o abandono de posições idealistas/essencialistas. Nesse sentido, retomo a diferenciação que faz Adorno entre formação cultural e aquilo que os sujeitos representam como ideais/modelos. Para o autor uma formação que se pauta em ideais e modelos já é, de pronto, um impedimento à formação cultural - é exatamente aí que se constitui como semiformação. Assim, "Os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram. Estas noções estão de tal modo carregadas afetivamente, que a *ratio* não pode desalojá-las aleatoriamente." (ADORNO, 1996, p. 397). A semicultura promove uma identificação do sujeito com estes ideais/modelos ideológicos. O sujeito entende que sua verdade é corresponder aos ideais, isto passa a ser sua verdade. Verdade que o aliena de si mesmo, que lhe é externa.

É preciso afirmar que Adorno não toma/desenvolve o conceito de semicultura como uma assertiva universal que permitiria dizer, por exemplo, que *todos são semicultos*. Este conceito, segundo ele "[...] delineia uma tendência. Esboça a fisionomia de um espírito que também determina a marca da época [...]." (ADORNO, 1996, p. 395).

A absolutização do momento da adaptação, evidenciado neste processo que Adorno conceitua como semiformação, define limites impostos ao processo de emancipação.

Adorno dirá que a educação para consciência e racionalidade, educação para emancipação, comporta esta ambigüidade (entre o momento de adaptação e resistência), da qual não podemos nos desviar. Assinalo que a meu ver o filósofo declina de uma posição de superação do existente, para assumir uma posição de compreensão radical do existente.

2.2.1 O laço entre o debate sobre formação em Adorno e aquele específico sobre a formação do professor

O conceito de formação cultural em Adorno é de tal profundidade que permite, além de tudo, que se reflita sobre a formação do professor. Adorno (1995d), no texto intitulado *Tabus acerca do magistério,* diz que socialmente o professor cumpre uma função de *agente do processo civilizatório*, que o professor deve perceber/compreender/refletir o quanto esta função encontra eco em si mesmo efetivamente e a qual potencial responde quando assume a função de agente civilizatório.

Adorno dá a contrapartida de como as relações/estruturação social encontram eco no sujeito, mobilizam nele afetos (sentimentos). Isto não representa, contudo, uma culpabilização do sujeito individualmente/pelo social, algo muito presente nos dizeres como: basta que cada um faça sua parte.

O fato é que Adorno faz operar aí a contradição indivíduo/sujeito e sociedade. Declina de uma análise a partir da sociedade de classes da qual o professor /trabalhador seria vítima desta sociedade e agente da transformação, para uma posição na qual, sem prescindir desta análise, colocará o professor numa posição de quem contribui para a adaptação dos sujeitos/indivíduos à ordem social. O professor precisa ver-se também como aquele que promove a integração social. Assim não encontramos em Adorno um discurso laudatório com relação ao professor, mas, sim, o exercício da dialética em toda sua negatividade: nesta não há sínteses, não há equilíbrio; há o desvendamento do real em toda sua crueza e potencialidade.

Pensar o professor como agente do processo civilizatório representa "Uma crítica à hostilidade contra a inteligência" (informação verbal)[31]. Hostilidade que está representada na forma superficial com que é tratada a questão da educação/formação. Enquanto a ênfase nos problemas educacionais concentrar-se nos métodos e conteúdos novos apregoados pelas reformas pedagógicas, organizadas em cartilhas a serem cumpridas, permanecerá inquestionada a origem, como expresso na reincidência das mesmas questões na educação.

Formação para Adorno é posicionar-se na contramão do próprio processo (de)formativo pelo qual passa e vive a humanidade, que tem como resultado a barbárie, que cresce avassaladora como possibilidade de relação entre os homens. Neste sentido o conceito de formação cultural se amplia, se identifica como utopia, mas como utopia realizada ou a realizar-se pelo homem a partir da interpretação da história como tragédia em contraposição à história celebrativa.

É significativa a referência do projeto formativo de Adorno para pensar a formação do professor, em especial neste trabalho do professor de Educação Física. O que nos diz o professor acerca de sua formação que indica um caminho para pensá-la além do registro prescritivo, utilitário, receituário, mas sim no registro da educação crítica como sugere Maar (1995, p 27): "A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência,

[31] Tomo emprestada esta expressão do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz, utilizada no debate em aula, do Seminário Especial: Teoria crítica e educação II, proferida durante o curso de mestrado.

insistindo no aprendizado aberto à elaboração histórica e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado."

Assim o sentido da formação expressa-se na afirmação do sujeito enquanto potencialidade: imaginativa, simbólica, lingüística, bem como no seu oposto, atestado por Adorno, como evidência, no mundo atual, do declínio da experiência e do trabalho do conceito, bem como da autonomia, sendo estes os sentidos que orientam este trabalho.

Este contexto nos convida a pensar sobre a seguinte questão: *É possível formar o professor?*[32] De fato, a partir das reflexões que Adorno propõe sobre a formação cultural, eu afirmo que não é possível formar o professor. Num primeiro momento isso significa admitir um caráter não prescritivo para a atividade de formação que associa a esta uma função pragmática que, nas palavras de Adorno (1995a, p. 69): "[...] é a ruptura entre aquilo que constitui o objeto de elaboração [...] e os sujeitos vivos". Ele vê nesta relação o caráter instrumental da formação. A ruptura de que fala Adorno se estabelece pela relação útil com o conhecimento, este só é válido enquanto utilidade pragmático/técnica, entra então o valor da técnica como apropriação necessária para tornar possível esta relação útil com o conhecimento. É negligenciada nesta relação sujeito e objeto não só o aspecto de dominação do sujeito sobre o objeto, mas que este sujeito também se modifica ao modificar/dominar o objeto. Esta dimensão é negligenciada, o sujeito, sua subjetividade está inscrita neste movimento de dominação - na construção de uma personalidade totalitária. E, num segundo momento, admitir como possibilidade o abrir-se a escuta de como a formação em suas mais diversas formas tem-se constituído.

Para finalizar, diria que Adorno propõe/elabora/discute um conceito de formação cultural, e a educação como caminho para emancipação. Maar nos diz (1995, p.15): "Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política". Uma formação cultural que tenha como utopia o sujeito emancipado. Emancipação esta que não está lançada para um futuro ideal mas enraizada nas condições da sociedade atual. Por isto a negatividade como método, a radicalização da negatividade, a opção por não indicar saídas fáceis. É preciso no movimento negativo contraditório da sociedade que o sujeito se inscreva num movimento de emancipação. É preciso saber o que esta formação social não é – radicalmente – para pensar/debater/indicar o que pode vir a ser.

---

[32] Pergunta feita pelo Prof. Dr. Marcus A. Taborda de Oliveira, nas considerações elaboradas no parecer da qualificação.

3 MEMÓRIA E HISTÓRIA: *PORQUE LEMBRAR É PRECISO*

O caminho trilhado neste trabalho tem início no momento de minha inserção no mestrado em educação no ano de 2004. Os estudos realizados a partir das disciplinas cursadas permitiram-me fazer escolhas, decidir por referências nos momentos de orientação e, neste sentido, experimentar a responsabilidade das opções que fazemos, nem sempre muito fáceis de serem conduzidas. Se, no primeiro ano de mestrado foi possível decidir por uma revisão bibliográfica sobre o tema da formação, após a qualificação abandonamos a idéia de aprofundá-la e decidimos por discutir o tema neste trabalho, a partir de um dos principais expoentes da Escola de Frankfurt – Theodor W. Adorno. Desta opção surgiu, no momento da qualificação, o desejo de uma aproximação também com a psicanálise. Os estudos das produções de Theodor W Adorno tornaram visíveis a influência daquele campo de conhecimento nos seus escritos. Podemos dizer que no caso dos ensaios organizadas no livro intitulado *Educação e emancipação* há uma referência significativa à psicanálise, ao seu fundador Sigmund Freud, às obras dele e aos temas e conceitos psicanalíticos, ainda que não se possa dizer a dimensão que tomam estes últimos, em sua obra. Enfim, desta constatação resultou um convite à psicanalista Vanessa Nahas Riaviz para participar da banca de qualificação e para co-orientar o trabalho em desenvolvimento. Aceito o convite por parte dela, defino minha aproximação com a psicanálise e, paralelamente ao curso de mestrado, participo na Escola Brasileira de Psicanálise-Seção Santa Catarina (EBP-SC)[33] de dois cursos, um já concluído com duração de seis meses e outro em andamento com duração de dois anos. Assim, a incursão pelo campo da psicanálise revela-se como possibilidade de ampliar as leituras de Theodor W. Adorno, mais especificamente, as que nos aproximaram do tema da formação. Foi também da qualificação que resultou uma incursão na bibliografia sobre história oral para que o tratamento destinado às fontes fosse melhor conduzido e, por último, também a partir do exame, foi apontada a importância de tomar como ponto de partida

[33] "A EBP-SC compõe, juntamente com as demais seções e delegações, a Escola Brasileira de Psicanálise, escola da Associação Mundial de Psicanálise (AMP) e que faz parte da rede da Fundação do Campo Freudiano".

A escola tem por objetivo a psicanálise e por finalidade a restauração de sua verdade, a transmissão de seu saber, oferecendo-o ao controle e ao debate científico, e o estabelecimento, em conseqüência, da psicanálise. Ela busca favorecer o desenvolvimento da psicanálise freudiana segundo a orientação de Jacques Lacan." (APRESENTAÇÃO, 2006)

para debater o processo de formação em questão, aspectos da vida das professoras desde a infância, passando pelos momentos aqui evidenciados. Memória, história e formação são os conceitos aglutinadores que irão se articular a partir do quadro que irá, então, configurar a pesquisa.

Dois conjuntos de fontes foram utilizados: *entrevistas* e *levantamento e classificação/análise de documentos.* Os dados coletados a partir destas fontes foram analisados qualitativamente por categorias que se desenvolveram no cruzamento entre os objetivos da pesquisa e os dados oriundos do objeto de investigação. Como dissemos na introdução deste trabalho, a entrevista como fonte ocupa lugar de destaque/protagonismo quando da análise dos dados. As demais fontes levantadas formam um anteparo aos dados revelados nas entrevistas.

Foram coletados junto à SMEF e Arquivo Histórico do Município de Florianópolis dados que possibilitaram identificar os diferentes atores[34] que participaram do processo de formação continuada oferecido aos professores e professoras de Educação Física do município no período de 1993 a 2004. Relaciono a seguir esses atores:

- Professores e professoras de Educação Física efetivos e substitutos do quadro do magistério
- Consultores contratados pela SMEF para ministrarem os cursos de formação
- Técnicos da SMEF responsáveis por organizar o processo de formação continuada
- Diretores das instituições de Educação Infantil
- Supervisores educacionais das instituições de Educação Infantil

De posse desses dados, decidimos que trabalharíamos com entrevistas realizadas com os professores e professoras de Educação Física efetivos e os consultores, tendo em vista serem estes os atores que mais se envolveram com o processo de formação continuada nestes 12 anos. Inicialmente entrevistamos duas professoras e dois consultores, num estudo-piloto que orientou o trabalho de qualificação. Nesta fase do trabalho optamos por trabalhar com a entrevista aberta, centrando a questão orientadora sobre o tema da formação, elaborada da seguinte forma: Como foi vivenciar o processo de formação continuada para professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil oferecido pela SMEF? Segundo Bogdan

[34] No artigo de Becker (2001) encontrei as expressões: depoentes, testemunhas e atores, como sinônimos. Em Tourtier-Bonazzi (2001) encontrei as expressões testemunha e entrevistado como sinônimos além da expressão entrevistador. Neste trabalho as expressões adotadas serão depoentes, atores e entrevistadas.

e Biklen (1994, p. 17), ao utilizar este tipo de entrevista o investigador procura compreender, de forma aprofundada, aquilo que os informantes da pesquisa pensam e "como é que desenvolveram seus quadros de referência."

Se nesse primeiro momento focamos prioritariamente o tema da formação continuada, quando o protagonismo das professoras não estava evidenciado, após a qualificação passamos a privilegiar as entrevistas com as mesmas, aumentando o número de entrevistadas para cinco além de ampliarmos o enfoque das entrevistas. Incluímos outras questões por sugestão da banca, abordando desde a infância destas professoras até o momento da formação continuada, procurando, assim, fazer da memória a expressão de uma história:

> A memória [...] é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, "coletiva", como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao "tempo que muda", às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Mas essa percepção difere, segundo nos situemos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social ou mesmo de toda uma nação. Se o caráter coletivo de toda memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da idéia de que existe uma "memória coletiva", isto é, uma presença e portanto uma representação do passado que sejam compartilhados nos mesmos termos por toda uma coletividade. (ROUSSO, 2001 p. 94/95, grifos do autor).

Na segunda fase da pesquisa, após a qualificação, vimo-nos diante do desafio de constituir um roteiro para as entrevistas, neste caso, com as professoras. A leitura de Zago (2003) contribui para refletir a utilização e elaboração do instrumento. A autora trabalha com o conceito de *entrevista compreensiva.* Para ela a flexibilidade deste recurso de pesquisa bem como a sua estruturação, de forma que o objeto se constitua ao longo da investigação, são características que assinala como fundamentais para o trabalho de pesquisa qualitativa: "Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre" (ZAGO, 2003, p.296).

O processo das entrevistas foi encaminhado por um roteiro[35] a partir do qual foi estabelecido um corte temático: - a formação. A partir daí os aspectos organizados no roteiro incidiram sobre as experiências das professoras que aproximassem o tema da formação das questões relativas à Educação Física e à infância. Sendo assim, abordamos este espaço a partir

[35] Apêndice A

da infância até o final de sua vida escolar; da infância foram, também, lembradas as práticas corporais fora do ambiente escolar; da fase que antecede a graduação contam-nos as professoras sobre a sua opção por ingressar em um curso de Educação Física; falam-nos, também, das experiências no período acadêmico e, findo este, de sua entrada no campo de trabalho; por último, a entrada na formação continuada oferecida aos professores de Educação Física da RMEF. Quero evidenciar que a organização de um roteiro orientador não representou uma fixação a ele já que, no dizer de Zago (2003, p. 296):

> Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar a investigação.

A opção por esta modalidade de entrevista deve-se, em primeiro lugar, à posição que ocupo nesta pesquisa, como alguém que compartilha, juntamente com as informantes, a experiência de participação neste processo de formação, conforme já explicitei na introdução desta dissertação. Neste sentido encontrei amparo naquilo que diz Velho (1989, p. 17) acerca de entrevistas que realizou durante uma pesquisa que desenvolveu:

> Lido com indivíduos que narram suas experiências, contam suas histórias de vida para uma pesquisador próximo, às vezes, conhecido. As preocupações, os temas cruciais são, em geral, comuns a entrevistados e entrevistador. A conversa não é sobre crenças e costumes exóticos à socialização do pesquisador. Pelo contrário, boa parte dela faz referência a experiências históricas, no sentido mais amplo, e cotidianas também do seu mundo, e às minhas aflições e perplexidades. Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas [...], estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento.

Em segundo lugar, porque a opção por depoimentos acerca do processo de formação amplia as possibilidades de o informante buscar na sua memória, a partir da experiência vivenciada, sua visão da formação. Sendo assim, as entrevistas são orientadas por um processo de rememoração das experiências dos atores que vão desde a infância até a formação continuada.

No total foram realizadas sete entrevistas, entre final de 2004 e final de 2005. Com os consultores as entrevistas centraram-se sobre o processo de formação continuada que estes conduziram, sendo que uma das entrevistas durou uma hora e meia e a outra duas horas. Apesar de termos entrevistado um consultor e uma consultora, somente a entrevista de

Deborah Thomé Sayão[36] foi citada na seção que diz respeito à categorização dos dados, pois foi a que permitiu estabelecer um diálogo com os depoimentos das professoras.

Com as professoras as entrevistas foram mais longas e realizamos mais de uma entrevista com cada uma delas, sendo que com duas professoras chegamos a realizar três entrevistas. O retorno para realizar mais entrevistas deu-se por vários motivos: por problemas nas gravações; para esclarecer questões colocadas pela entrevistada; por cansaço da parte delas; para ampliação da abordagem sobre o tema. O tempo das entrevistas variou de 2h e 30min à 4h e 30 min em função da disponibilidade da entrevistada e também daquilo que sua memória permitia recuperar.

O procedimento de categorização das entrevistas foi organizado de modo a eleger os aspectos levantados pelas depoentes que se mostravam reincidentes ao longo de sua própria fala e nas diversas entrevistas. Esta forma de trabalhar permitiu construir um quadro com os aspectos levantados e estabelecer um diálogo entre as entrevistadas e destas com o referencial teórico e a revisão bibliográfica realizada. Ao selecionar os trechos das entrevistas assumi o papel de, como coloca Velho (1989, p. 20), autora do texto "[...] cortando falas, agrupando-as segundo meus critérios, resumindo, sintetizando, intervindo"[37].

A seguir faço uma caracterização das entrevistadas, indicando os critérios utilizados para selecionar os sujeitos.[38]

a) **Professoras de Educação Física** efetivas do quadro do magistério[39] que tenham participado da formação continuada. No universo da base de dados coletados junto à SMEF e Arquivo Histórico do Município, foi possível identificar os professores/as que participaram do processo de formação continuada no período delimitado para esta pesquisa. O critério para selecionar os professores/as para as entrevistas foi a sua inserção nos diversos momentos da

---

[36] Com relação à identidade da consultora do processo de formação, decidimos manter seu nome pela importância do testemunho histórico, pois o mesmo não pode ser refeito, por tratar-se de pessoa já falecida.

[37] Nos trechos das entrevistas selecionados para este trabalho utilizo como recurso de comunicação colocar entre parênteses explicações e comentários para melhor compreensão do depoimento.

[38] Optei por adotar nomes fictícios para as professoras, ainda que tenha havido consentimento por parte de algumas para que seus nomes fossem divulgados. Thomson et al. (2001) assinalam dilemas éticos e políticos vividos por pesquisadores que utilizam em suas pesquisas material empírico advindo de depoimentos orais. Avalio que o fato de manter não identificados os sujeitos da pesquisa, em função do vínculo que estes mantêm com a RMEF e os demais profissionais que nela atuam representa um procedimento ético para com aquelas depoentes tendo em vista o teor de seus testemunhos. Destaco que outro procedimento ético que tomamos na pesquisa foi de as depoentes disponibilizarem os dados das entrevistas através de uma declaração, após a leitura da transcrição das mesmas. Com o mesmo objetivo repassamos para as entrevistadas cópia da dissertação, antes da sua redação final, para que as mesmas acertassem detalhes quanto às informações contidas nos depoimentos.

[39] Não foram encontrados professores/as substitutos/as que tenham participado nos vários momentos do processo de formação continuada.

formação, bem como o grau de proximidade da pesquisadora com os atores. Foram selecionadas cinco professoras efetivas, do quadro do magistério, para as entrevistas. Todas realizaram sua formação em Educação Física entre 1978 e 1988. Quatro possuem licenciatura em Educação Física, e uma tem habilitação na área em nível médio. Três possuem especialização e quatro formação também em Pedagogia.

b) **Consultores:** Professores contratados pela SMEF para coordenar e sistematizar os cursos de formação oferecidos aos professores/as da RMEF. A atuação dos consultores no processo de formação assumiu características diferenciadas ao longo desses 12 anos. No período de 1993 a 1996 os consultores não atuavam diretamente com os professores/as da Rede, mas, junto à equipe de Educação Física da SMEF que organizava e coordenava aqueles cursos. Era da sua competência, também, elaborar, com o grupo de Educação Física da SMEF, documentos-síntese deste processo de formação a serem posteriormente publicados pela SMEF

No período de 1997 a 2004 os consultores passaram a atuar diretamente com os professores de Educação Física da RMEF, sendo os únicos responsáveis pela organização e sistematização dos cursos, ou seja, o processo compreendia a eleição dos temas a serem trabalhados na formação e a elaboração dos documentos-síntese para posterior publicação pela SMEF.

Segundo documentos fornecidos pela Divisão de Educação Infantil da SMEF, quatro consultores participaram dos cursos, sendo que dois deles foram selecionados em função de sua participação mais prolongada no processo de formação continuada. Como já afirmei anteriormente, foram entrevistados um consultor e uma consultora, sendo que optamos, pelos motivos também já assinalados, por trabalhar com o depoimento da consultora Deborah Thomé Sayão.

A professora Dra. Deborah Thomé Sayão ingressou na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – no ano de 1999, com lotação provisória – era oriunda da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – tendo atuado junto ao Centro de Ciências da Educação no Departamento de Metodologia do Ensino. Foi professora dos cursos de Pedagogia e de Educação Física, bem como do curso de especialização em Educação Física Escolar no Centro de Desportos – CDS. Graduara-se em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – 1981. Possuía especialização em Ginástica Escolar pela UFPEL, mestrado e doutorado em Educação pela UFSC.

Deborah foi consultora da RMEF durante dois momentos politicamente diferenciados em Florianópolis. A primeira vez, durante o governo da *Frente Popular* (1993/1996), atuou nos anos de 1995 e 1996, e depois, durante o governo *Capital da Gente* (1997/2004), atuou nos anos de 2000,2001,2002. Nos dois momentos esteve envolvida com os cursos para os professores/as de Educação Física da Educação Infantil.

Apresentamos a seguir os quatro itens, que compõem a seção 3, nos quais os dados analisados foram reunidos a partir de categorias.

O item 3.1, aborda o tema da infância das professoras, com destaque para suas experiências na instituição escolar e, fora dela, nos demais espaços de socialização. No contexto da escola, relatam principalmente, mas não exclusivamente, suas experiências com as práticas corporais nas aulas de Educação Física. No contexto fora da escola destacam as experiências que se relacionam às práticas corporais no espaço não formalizado.

No item 3.2, as professoras relatam os motivos que as levaram a escolher a formação na área de Educação Física, bem como suas experiências no campo da formação acadêmica.

No item 3.3, as narrativas das professoras abordam suas experiências quando realizam a entrada no campo de trabalho. É neste relato que dirão como iniciaram sua atuação como professoras na educação de 0 a 6 anos.

No item 3.4, ganha força o tema da formação continuada. Veremos como as experiências narradas pelas professoras quanto a este processo, encontram pontos de intersecção com aquelas relatadas com singularidade anteriormente e ganham um novo sentido quando articuladas a uma experiência que foi vivida coletivamente.

3.1 Infância e práticas corporais: contradição/ verdade/realidade/necessidade, idealismo/ilusão, contradição/transgressão

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via também o seu eu (ADORNO, 1995e, p. 48).

Partindo desta citação elaborei a relação entre formação e infância a partir de reflexões de Adorno, devo dizer, nos limites possíveis deste trabalho. Nos textos de Adorno sobre educação não serão poucas as vezes em que este irá retomar aspectos da infância para pensar sobre a formação cultural e dentro desta especificamente a formação do professor; isto é

válido para o livro *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995), mais especificamente e, com menor intensidade, para o texto *Teoria da semiformação* (ADORNO, 1996) e o livro *Minima Moralia* (ADORNO, 1992). Nestes, a infância é tratada tanto como um tempo do vir a ser, em seu sentido substantivo, quanto permanência de uma condição na fase adulta e aí ela aparece como adjetivo para caracterizar o adulto infantilizado ou a infantilidade do adulto. A infância substantivada em Adorno representa o movimento em direção à saída de uma condição de indiferenciação e heteronomia para a constituição de um sujeito autônomo, a infância como um vir a ser, como potencialidade, como promessa, mas não como essencialidade (ADORNO, 1992).[40] Quanto a esta última, Adorno não se furta em trazer a nu uma infância que no contemporâneo é atravessada também pelo espírito da semiformação (ADORNO, 1992)[41]. O filósofo não nutre qualquer tipo de ilusão essencialista com relação à infância, de pureza, ou ingenuidade. Faz ver que a infância é tempo de heteronomia e de indiferenciação e que a educação deve caminhar no sentido de promover junto às crianças a construção *de um espaço* no qual autonomia, experiência e autoridade façam parte de um projeto formativo (ADORNO, (1995/1992).

No texto *Teoria da semiformação* Adorno (1996) fala da necessária implicação do semiformado como possibilidade de reverter sua condição, daí a necessidade de uma atuação da psicologia profunda, como possibilidade de retorno à infância. Ou seja, diante de uma tendência que se espraia como semiformação, na qual a alienação do sujeito substitui a experiência destruída, como nos coloca Adorno nesta passagem: "Os sistemas delirantes coletivos da semiformação cultural conciliam o incompatível; pronunciam a alienação e a sancionam como se fosse um obscuro mistério e compõe um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída." (ADORNO, 1996, p. 407). É preciso então refletir sobre as possibilidades de trazer à cena o sujeito. Uma dessas possibilidades apontada pelo filósofo é a atuação da psicologia profunda, sendo seu foco central aquilo que se manifesta a partir do sujeito. Pois, como indica o próprio Adorno: "[...] na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter [...] forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância." (ADORNO, 1995b, p.121-122). No mínimo, poderíamos dizer que Adorno considera a aproximação às teorias desenvolvidas no campo da psicologia profunda como necessárias à construção de um projeto educativo/formativo.

---

[40] Especificamente aforismo 146.

[41] Especificamente aforismos 77 e 123.

Nestes termos, expressa sua preocupação com a educação na infância e, afinal, o que isto representa:

> Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à Educação Infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição portanto um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995b, p. 123).

Pensar a infância representa pensar o passado. Em Adorno(1995/1992) o olhar para a infância é um olhar dirigido ao passado, é como realizar um trabalho de arqueologia, que procura nos restos as marcas que constituíram uma cultura/civilização. Adorno, ao apropriar-se da infância em seus escritos, aponta-a como *resto* no passado e no presente, substantivo e adjetivo.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, o recorte sobre a infância incidiu sobre as práticas corporais dentro da escola, com enfoque específico sobre as aulas de Educação Física, e fora da escola nos espaços de convívio familiar e social. As questões que as professoras evidenciam a partir deste recorte são articuladas no contexto da infância que compõe sua narrativa.

Quanto às práticas corporais fora da escola, percebi que não é possível delimitá-las dentro de um período específico, as professoras falam de lembranças que datamos em função de seus depoimentos como sendo a partir dos cinco/seis anos. Nos relatos ficam as marcas das várias formas como a infância é experienciada, rememorada e elaborada pelas professoras.

No caso das práticas corporais vividas nas aulas de Educação Física, apenas uma afirma não ter tido efetivamente a disciplina de 1ª a 4ª série, em função de haver freqüentado uma escola isolada[42]. Uma outra lembra, de fato, algumas experiências e as outras três afirmam que podem ter tido, mas efetivamente não lembram. Em todas no entanto é marcante a lembrança da Educação Física na escola depois dos nove anos, ou, como é comum dizer na área de Educação Física , quando começa o trabalho com os jogos pré-desportivos, e neste âmbito da experiência da infância vale assinalar as diferentes formas como as professoras experimentam este momento: preconceito, exclusão, sucesso, identificação, feitiço, estas são expressões que marcam as histórias das professoras.

---

[42] Estabelecimento de ensino da rede pública estadual constante de uma classe única (uma só turma), regida por um só docente. As aulas são ministradas simultaneamente para alunos de 1ª, 2ª, 3ª e até 4ª série, do ensino fundamental. É denominada oficialmente de Escola Isolada (E.I).

As narrativas das professoras trazem uma mescla de elementos que nos permitem olhar para a infância como tempo/espaço de marcas, signos que retornam à memória exatamente como aquilo que representam: um caldeirão de sentimentos, afetos que são de diversas formas elaborados, rememorados, revisitados.

Quando as professoras relatam suas experiências nas instituições educacionais, estas se apresentam variadas de sentido, o que me levou a entender estas relações com as instituições da forma como se refere Vaz (2002c, p. 98):

> Os ambientes educacionais ensinam formal e informalmente, elaboram discursos e práticas que frequentemente se contradizem; são espaços ao mesmo tempo de angústia e gratificação. Compreendê-los em suas múltiplas expressões e determinações, em sua localização histórico-social, como um entrecruzar de diferentes valores e normas, em idéias e sentimentos que potencializam (ou não) uma série de demandas e vetores de nossa sociedade, muitos deles contraditórios, é o primeiro passo. Em outras palavras, é preciso entender os ambientes educacionais como um lugar onde se realiza a vida humana em todas as suas contradições.

Ao analisar neste tópico as entrevistas, individualmente, traduzindo em categorias, as falas das professoras, não pretendo com isto aprisionar a narrativa de cada uma delas, mas sim dizer a partir de sua fala aquilo que mais se evidencia e que permite, enfim, fazermos relações com o tema desenvolvido nesta dissertação. Afirmo, então, que se há um enclausuramento das narrativas em categorias específicas, isto não impede que os depoimentos aqui destacados estejam atravessados pelas demais.

3.1.1 Infância: contradição/verdade/realidade/necessidade[43]

Narrativa de Márcia:

Nos trechos selecionados da entrevista de Márcia, o retrato que ela imprime às experiências da infância revela-se como um verdadeiro convite ao passado. Sua família mudava-se de cidade com freqüência em função do trabalho realizado pelo pai. Das lembranças da infância na escola: vagas lembranças, boas lembranças, lembranças de saudades:

> [...] [No pré-escolar] a gangorra dava pra várias crianças sabe, e era um barquinho, eu tenho uma memória daquilo, acho que eu vivia naquela gangorra [...] na primeira série eu entrei com cinco anos [...] eu ainda lembro o nome da professora Antonia

[43] Usei as expressões *verdade*, *realidade* e *necessidade* na tentativa de aproximar-me daquilo que diz Millot (1987, p. 90): "Portanto, ideal e narcisismo deveriam ser situados em um mesmo lado, que Freud designou com o termo ilusão – por oposição ao que às vezes chama de verdade, às vezes de realidade, e em outras ocasiões de necessidade, cuja significação em sua obra nos resta elucidar".

> Nemi [...] mas não me lembro nada da escola, não me lembro da Educação Física porque eu fazia muitas mudanças [...]o que eu tinha mais saudade era da casa da minha avó aqui em Florianópolis (informação verbal).[44]

No período que sucede a pré-escola lembra-se das brincadeiras e da professora: lembranças que parecem felizes

> [...] lembro mais da minha vida com cinco anos que foi uma coisa marcante, que foi na escola que eu tenho bastante lembrança, das brincadeiras [...] aquela professora era muito delicada ela tinha um óculos preto, com aro preto era uma pessoa muito delicada, muito, mesmo, aquele jeitinho de falar [...] (informação verbal).[45]

Experiências com Educação Física na infância – a Educação Física na escola, rigidez; o retorno à casa da avó materna, alegrias:

> [...] quando eu fui para 3° série, eu não tenho a memória boa da Educação Física, era uma coisa repressora, não tinha liberdade [...] era assim tinha que estar sempre formado, [...] tinha que estar sempre organizado, sempre em linha, sempre uma coisa bem rígida [...] mas era uma época muito feliz, porque eu fui morar numa casa perto de minha avó porque na minha avó [...] eu brincava na rua, no beco [...] mas na escola, era uma coisa rígida [...] (informação verbal).[46]

A Educação Física na escola – feitiço:

> [...] depois da 5ª série já começou a esportização, os jogos, as gincanas era muito bom aí sim, acho que virou feitiço eu estava sempre envolvida sempre fui boa em atletismo, sempre apesar de ser baixinha, corria muito [...] eu sempre gostei, não tenho trauma nenhum, não tenho aquela coisa da competição tu ganhou, tu perdeu, não tenho trauma de nada disso [...] (informação verbal).[47]

Narrativa de Raquel:

> Muitas vezes um discurso é organizado na contraposição de uma coisa com outra, o que é bom e o que é ruim, ou para falar daquilo que é bom fala-se daquilo que não se gosta. É uma espécie de negativo em relação aquilo que é bom. Estabelece-se a identidade de um discurso por aquilo que ele não é, aquilo que é negativo em relação a ele aquilo que é outro em relação a ele (informação verbal).[48]

---

[44] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[45] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[46] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[47] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[48] Esclarecimento do Prof. orientador Dr. Alexandre F. Vaz, em encontro de orientação, acerca da organização do discurso articulado nas narrativas.

Percebo que a construção do discurso de Raquel segue neste sentido colocado em epígrafe. Nas memórias narradas há momentos que remetem a uma infância idílica e momentos que remetem a uma infância de dor. Entendo que há uma maior evidência dos momentos idílicos, porém a entrevistada permite que se reconheça em sua fala, rastros daquilo que representou a dor/tristeza. A permanência do elemento contraditório na construção de sua história. É esta permanência que impede aquilo que Adorno (1995e, p. 32) chamou de "destruição da memória". O filósofo fará uma crítica a destruição da memória, o que, segundo ele, levaria as pessoas a se posicionarem da seguinte forma com relação ao passado: "é tal como se não tivesse ocorrido." (ADORNO, 1995e, p. 32)

Dirá ainda que "Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento" (ADORNO, 1995e, p. 33). Enfim, a memória permite que também entre em cena a resistência, fazendo oposição ao seu oposto dominante que é a adaptação.

A seguir narrativas da infância da professora: a caminho da escola e na escola.

> [...] eu estudava sempre de manhã, era muito frio naquela região, muitas vezes a gente ia a pé, 3km da minha casa e usávamos cavalo também. Da 1ª a 3ª série eu ia com meu irmão depois ia sozinha. A gente brincava muito de correr de competir com os próprios cavalos, a gente saia da escola e fazíamos corrida com os cavalos...nossa eu tenho a maior paixão por cavalos de cavalgar porque me reporta à infância [...] a professora e nós, ela sempre estava junto, ela organizava e a gente passava o dia junto no campo de futebol, corríamos o dia todo, trocávamos o lanche, planejávamos o que a gente ia levar, colocávamos na cesta. Hoje o campo não existe mais, tem lavoura mas era bem legal, nós gostávamos. A gente brincava muito no caminho da escola quando nós íamos a pé de tirar fruta dos pés, dessas árvores que nascem ...pé de vergamota, de laranja, de ameixa, a gente brincava muito de apanhar as frutas na volta da escola, nunca na ida [...] (informação verbal).[49]

A infância fora da escola:

> [...] esse tempo que eu passei foi muito bom, o contato com a natureza, de mexer com barro, de fazer casinha com barro e encher de florzinhas de inventar esse mundo das bonecas... bonecas de espiga de milho... peteca... gostava muito de brincar de peteca a gente construía as petecas com palha, quando a mãe matava as galinhas a gente pegava as melhores penas do rabo pra colocar na peteca e... a gente brincava muito com barro com terra, enchia de florzinhas, a gente inventava bastante... até de cemitério a gente brincava... (informação verbal).[50]

A infância tal qual a idealizamos assume outra característica para Raquel, que necessariamente precisará trabalhar para poder continuar os estudos. A professora nos diz:

---

[49] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[50] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

"Então era isso, as diversões eram assim, bem na infância porque eu saí de casa com 11 anos, eu saí muito nova de casa, então da 1ª a 4ª série eu me lembro disso" (informação verbal).[51]

A professora em seu depoimento conta-nos, então, que foi necessário sair de casa aos 11 anos para poder continuar estudando. Na cidade onde morava, o recurso que as famílias encontravam para este problema era de procurar uma outra família que acolhesse seus filhos na cidade mais próxima em troca da realização por parte destes de trabalhos domésticos. Isto representava cuidar da casa (limpar), fazer almoço e outros serviços, ou seja, aos onze anos, para poder estudar, Raquel precisou trabalhar.

A narrativa convida a nos encontrarmos com a contradição, na verdade poderíamos nos deixar levar por estes saborosos momentos que ela relata que de certa forma dizem de um lugar ideal da infância, que se absolutiza em um idílio, ao qual recorremos nos momentos de dor. O movimento em direção ao passado que permite enxergar a contradição é tarefa difícil, pois em geral ela aparece como *rastro*, resto, resquício, ruído, sombra. Este não se funda no esquecimento, nem propõe uma reconciliação a partir da celebração da felicidade.

Aqui, na fala de Raquel, a experiência se nos apresenta como algo que atravessa o corpo, os momentos ditos idílicos atravessam o corpo naquilo que é uma representação do lúdico, os momentos de dor naquilo que atravessa o corpo como interdição a este lúdico A infância aí não é unidade, homogênea. Apresenta-se como diversidade somática de prazer e dor.

Trata-se de uma narrativa de um tempo em que a infância ainda não possuía um estatuto legal que a amparasse e reconhecesse como direito, expresso hoje nas leis brasileiras como Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996), leis que garantem, dentre outros, o direito à educação. Nunca é tarde lembrar que esta situação vivida por Raquel há quase quarenta anos, não é diferente das condições vividas na infância hoje pelos filhos das classes menos favorecidas. Não seria descontextualizado lembrar também a apresentação que Eduardo Galeano (1996, p. 52) faz da infância em seu brevíssimo texto *A infância como perigo,* onde diz:

> Os fatos zombam dos direitos. Retrato da América Latina no final do milênio: Esta é uma região do mundo que nega a suas crianças o direito de serem crianças. Elas são as mais presas entre todos os presos. O sistema de poder, no qual o único vínculo é o pânico mútuo, maltrata as crianças. As crianças ricas, trata como se fossem dinheiro.

[51] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> As pobres como lixo. E mantém atadas às patas do televisor as crianças da classe média.

Expressão de um mundo em que as crianças não representam mais sequer o anúncio de um futuro melhor, um ideal, lugar que bem ou mal lhes garantia uma proteção, senão uma condição objetificada que se apresenta como mão de obra barata, como nada, ou como vorazes consumidores de bens de consumo. As infâncias evidenciadas por Galeano nos sugerem uma aproximação com o conceito de *sociedade administrada* elaborado por Adorno para designar uma sociedade que se sustenta pela ausência de contradições, pela eliminação das contradições e orientada para um processo de adaptação total ao existente.

Aproximarmo-nos das narrativas na tentativa de fazer ver as sombras, os ruídos, os restos, os rastros, os resquícios na intenção de fazer oposição ao movimento que lineariza o discurso, é um desafio para este trabalho.

Experiências com Educação Física na infância:

A professora lembra das experiências que teve com Educação Física durante o seu período escolar, são lembranças bastante agradáveis, o que faz com que neste momento da sua vida se identifique com o ser professora de Educação Física. Note-se que, neste momento, Raquel está afastada da família e trabalhando para poder estudar, talvez por isso a experiência com a Educação Física apareça como algo que se destaca, afinal ela estava longe de casa e da família. Acredito que é em contraposição a esta experiência vivida com a Educação Física, neste período, que ela irá constituir, no item da categorização da formação acadêmica, o discurso, marcado pelo sofrimento e pela dor.

> [...] tinha [Educação Física] na escola de 5ª a 8ª série, era a Assunta a minha professora, me lembro o nome dela, eu gostava das aulas sempre participava, estava sempre em todas, participava do 7 de setembro fazendo aquelas evoluções com arcos, com bola, eu sempre estava no grupo, então eu tenho uma memória, uma lembrança boa de Educação Física da 5ª a 8ª serie, a gente gostava da professora, fazia todas as atividades, não era excluída... eu me lembro muito bem assim... [que pensava]... poxa que bom... acho que deve ser bem legal ser professora de Educação Física ... a professora Assunta, eu gostava muito dela [...] a gente brincava de futebol, de voleibol misto, não tinha essa coisa de separar na época, ela dava também ginástica [...] eu tinha um vínculo bem forte com a professora, até hoje eu me lembro dela (informação verbal).[52]

[52] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

Narrativa de Ana:

As memórias de Ana também trazem a marca da contradição. Ao iniciar a narrativa acerca da infância diz lembrar-se de alguns fatos, mas que estas lembranças são maiores depois dos seis/sete anos. Chamou-me a atenção a pergunta que faz sobre as memórias da infância anterior aos seis/sete anos, que sintetizo da seguinte forma: se começamos a guardar mais as experiências depois desta idade e se, enfim, seria normal não lembrar-se de fatos anteriores a esta idade, afinal ela não tem lembranças que antecedem a este período. "[...] a minha memória de infância é bem mais forte desse período em diante [...]" (informação verbal).[53]

Diz isto lembrando-se dos relatos de seu irmão quando este conta de lugares que freqüentavam com dois ou três anos de idade. Observe-se que ela não se queixa da falta de memória, mas questiona-se: afinal porque não me lembro do período que antecede aos seis/sete anos? É normal? Guardamos mais as coisas depois desta idade? Minha intenção aqui é menos de julgar a memória da professora, senão de dizer que a pergunta por ela realizada toma uma outra dimensão se pensarmos que ela trabalha em uma instituição de Educação Infantil e aquilo que pergunta acerca de sua experiência na infância pode deslocar-se como produção de conhecimento para compreender na infância aquilo que as experiências representam para as crianças. E a partir daí algumas questões podem ser elaboradas. Afinal qual relação é esta que estabelecemos com o tempo que nos impede de referir o passado no presente, de atualizar o passado, de dar-lhe um sentido de *agoridade*. Porque não é fácil lembrar das situações vividas antes dos 7 anos? Por que lembrar/rememorar?

Poderíamos aqui trazer uma reflexão de Adorno (1995e, p. 34): "Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes."

Ana marca na sua fala aquilo que na infância qualificou como lembranças tristes, boas lembranças, lembranças traumáticas. Vejamos:

> [...] tenho uma que é muito triste o meu irmão é que me buscava, eu estudava a tarde, eu acho que ele estudava de manhã, e eu lembro de um dia que ele me esqueceu, e chegou a hora de ir embora, devia ser 5 horas por exemplo eu lembro de irem todas as crianças, é uma cena que até hoje eu me lembro, então toda vez que eu fico com alguma coisa como agora que eu estava tirando este restinho de band-aid aqui [da minha mão] eu lembro disso, ou se eu vou mexer com colagem, [é que] nós tínhamos trabalhado com colagem, e tinha ficado muita cola [na minha mão], então eu lembro de uma escadinha na saída mais próxima da sala do pré, eu lembro da professora sentada nestes degraus tirando a cola dizendo, "calma teu irmão já vêm, calma teu irmão já vêm" uma imagem bem forte [...] lembro de colegas que

[53] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> choravam, eu tive uma colega que depois me acompanhou até a 8° série ela chorou todos os dias deste ano no pré, ela chorou o ano inteiro, todos os dias ela chorava. [...] eu lembro dessa coisa do artístico, colagem com papel laminado, colagem com areinha, recortes, dobraduras então isso eu tenho uma boa lembrança [...] eu lembro da gente na 1° série brincar de roda, brincar de jogo [...] (informação oral).[54]

Algumas leituras da psicanálise (KUPFER, 2001) têm indicado que a criança desde o nascimento vive, com intensidade, situações não só de prazer, mas, também, de desprazer e que, além disso, as situações de prazer e desprazer não estariam relacionadas a bem estar e mal estar físicos. O corpo que passa de um corpo biológico para um corpo erógeno também irá expressar o prazer e desprazer para além da sensação física. Podemos pensar esta questão da seguinte forma: sobre o corpo biológico vai se criar um traçado de um corpo marcado pelas experiências de prazer-desprazer. Assim, além desse corpo biológico, teremos esse corpo erógeno, marcado pelo outro com o qual essa criança está numa relação de dependência. Essa incidência do *Outro* sobre o corpo biológico/o corpo vivo vai produzir um corpo significado, delimitando o que Freud chamou de zonas erógenas.

A lembrança da sugestão da mãe de entrar no balé e o trauma com a dança na escola:

> [...] e a mãe dizia que queria que eu fosse com ela na aula de balé [...] eu dizia pra mãe: imagina que eu vou fazer isso, nem pensar, bati pé, e sei que não entrei no tal balé essa área de dança nunca me despertou, me traumatizaram na escola [...] olha o que me fizeram, isso foi traumatizante, fui perder o trauma há pouco tempo [...] era algum passeio, alguma coisa assim, e eu não fui de uniforme então eu não pude ir, simplesmente botaram diferentes turmas numa sala e uma professora ficou lá fazendo vários tipos de dança, e nós tínhamos que dançar o pezinho, "Ai bota aqui, Ai bota aqui esse pezinho", foi meio que uma aula de dança, era pra ser, só que aquilo na verdade caiu como punição pra mim, eu tinha sido impedida de ir com a minha turma em algum lugar, então foi uma outra experiência que serviu pra massacrar qualquer intenção que eu tivesse de me interessar pela dança então foi horrível dançar assim [...] acho que todo esse massacre exagerando um pouco folclorizando um pouco [...] eu me lembro de negar essas coisas, de realmente dizer não quero, então me convidavam pra participar desses ensaios, dessas coisas e eu não me disponibilizava (informação verbal).[55]

As experiências de movimento fora da escola:

> [...] fora da escola o que eu tinha de vivência era bicicleta, *skate*, patins, isso tinha, a minha família acampava muito, então o mato sempre me atraiu [...] a mãe levava a gente pro morro, fora da cidade descampado daí se soltava pipa eu lembro de construir também [...] eu lembro de brincar de casinha, [...] na rua brincava de amarelinha, se brincava muito [...] pulava corda, elástico, eu não gostava muito de elástico [...] e daí tem uma fase de brincar bastante junto com meninos também daí

[54] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[55] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> se brincava de alerta, de esconde-esconde, de caçador, mata soldado [...] (informação verbal).[56]

Experiências com Educação Física na infância – lembranças da Educação Física na escola, ingresso precoce no esporte:

> [...] eu me lembro de muita estafeta no primário isso sim até 4° série, porque 4º série eu já fui pra equipe [...] e da 4° série em diante eu nunca participei da Educação Física , o que foi uma pena, eu me especializei no handebol [...] isso que ficou mais forte na minha "carreira" de Educação Física estudantil [...] e eu acredito que sobrava para Educação Física só os que não iam [praticar alguma modalidade de esporte] [...] (informação verbal).[57]

A professora neste trecho nos aponta uma característica ainda presente, nas escolas, nos encaminhamentos acerca das dispensas das aulas de Educação Física. Na situação relatada, a partir da 4ª série inicia sua participação na prática de um esporte específico, dentro da própria escola que freqüentava, sendo, assim, dispensada das aulas de Educação Física, experiência com o esporte-handebol que se estendeu até o final do ensino médio.

Na visão de Soares et al (1992, p. 42), colocada no livro *Metodologia do ensino da Educação Física,* o conhecimento de que trata esta disciplina escolar

> [...] precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? .[58]

Perguntam-nos ainda os autores: "Por acaso alguma lei o dispensa [o aluno] das aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa ou Matemática? Certamente não. Por quê? Porque tratam de um conhecimento científico universal que precisa ser transmitido aos alunos através da escola" (SOARES et al 1992, p. 42).

Voltando ao depoimento da professora, é preciso lembrar que aquilo que nos relata é, ainda hoje, prática corrente em escolas da rede pública e privada. O que revela o forte vínculo da Educação Física com a instituição esportiva, bem como sua subordinação a mesma.

---

[56] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[57] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[58] Para os autores a reflexão sobre a cultura corporal "Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal." (SOARES et al, 1992, p. 38)

3.1.2 Infância: idealismo/ilusão

Narrativa de Sílvia:

Na narrativa de Sílvia a infância aparece como uma experiência feliz, não encontrei em seu depoimento elementos que indicassem a presença do elemento contraditório ou que instalassem um ruído em seu discurso. As memórias narradas de Sílvia são, na sua totalidade, boas. Isto diz de um lugar idealizado da infância que depois, como veremos, irá desaguar também idealizado na sua atuação profissional. Os ideais, ou uma compreensão idealizada da realidade, revelam uma tendência a desconsiderar o elemento contraditório que esta também encerra, pode levar a uma compreensão da realidade a partir de verdades absolutas.

O retorno que ela propõe sobre a infância promove um enclausuramento da infância num tempo a-histórico no qual o devir não estaria presente. Com isto seria eliminada a contradição posta no movimento de constituição do homem, que encerra momentos de adaptação e resistência, aparecendo a infância como idílio, que desconhece a dor e o sofrimento.

Diz-nos Millot (1987, p. 89) "O ideal (e a idealização da realidade que ele implica) depende da ilusão e até mesmo do desconhecimento [...] Na relação com o outro, que o sujeito pode estar tentado a pôr no lugar de seu ideal, isto também provoca uma superestimação enganosa puramente imaginária".

> [...] quando eu...na minha infância brincava... eu lembro de ter algumas amigas e tinha amigos também... brincava muito de pular corda [...] brincava muito de cozinhadinho casinha... de balanço de super-herói eu sempre queria ser um super-herói brincava em árvore [...] eu tinha uma irmã que... ela sempre me deu muito brinquedo [...] e...esses brinquedos é que traziam algumas amigas pra minha casa para brincar junto e eu também para casa delas e então a gente fazia comidinha de verdade não era essa comidinha de terra que hoje fazem nas escolas, de terra e de folha era comidinha de verdade era bem mais interessante do que hoje eu deveria ter uns dez, onze anos e eu sempre tive amigos meninos também que brincavam junto comigo... que eram meus vizinhos, eles também brincavam de cozinhadinho junto, a gente combinava o que ia fazer de comidinha ... e cada criança trazia... um ingrediente de casa e geralmente a gente fazia uma sopa era muito legal todos contribuíam para fazer um panelão de sopa [...] (informação verbal).[59]

Sílvia, em outro momento de seu depoimento, quando fala do curso de formação continuada, do qual participou na RMEF, conta da experiência neste, quando os professores/as que dele participavam foram convidados a fazerem um trabalho de rememorar a infância, a certa altura diz:

---

[59] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

> [...] eu lembro que eu fiz mais de uma formação com a Débora e uma delas a que eu lembro melhor foi sobre as *Memórias da Infância,* ela dividiu o grupão em vários grupos e a gente ia montando cartazes e íamos falando... da memória da nossa infância, quais eram as brincadeiras, as parcerias, como que ... isso acontecia em que espaço, essas coisas boas de lembrar da infância [...] (informação verbal).[60]

Quando Sílvia falou o quanto era bom lembrar das coisas boas da infância perguntei a ela se acreditava que houvesse também momentos ruins na infância, ao que ela respondeu:

> [...] eu acho que tem sim tem coisas ruins também de lembrar da infância, tem o medo os sustos que a gente leva ... por exemplo eu lembro a primeira vez que eu vi a minha irmã vestida de Papai Noel foi um susto, eu quase morri de medo, eu vi ela se vestir e quase morri de medo, essa questão de fantasia, essa adrenalina me deixou com muito medo, foi uma sensação ruim. (informação verbal).[61]

Entendo que o trecho a seguir não diz especificamente da experiência de Sílvia na própria infância, mas talvez diga de algo de como referir o passado no presente. A professora nos conta então que lembrar, rememorar, também provoca dor.

> [...] e tem... a questão da exclusão também, em algumas brincadeiras na infância acontece as exclusão, tem os grupinhos fechadinhos que não gostam que outras crianças entrem, isso ainda tem até hoje, a gente vê por exemplo (refere-se as crianças da creche onde trabalha) estou brincando de casinha e aí (RO) ... (informação verbal).

pr 2-12(n)46(T)/RO)9.06 T2-1-2(l)-2(.76 Td c)

> no caso do handball ...que eu jogava handball e isso ficou mais forte no segundo grau [...] (informação verbal).[63]

3.1.3 Infância: contradição/transgressão

Narrativa de Luciana:

Na narrativa de Luciana a experiência da infância como transgressão aparece nas relações que estabelece nos espaços formais da família e da escola, onde os adultos orientam a ação e nos espaços informais onde as crianças orientam a ação. Apesar do tom descontraído da narrativa, não é possível desconsiderar os momentos de dor, medo, solidão, disputa e tristeza que se encerram, ou seja, a alegria não é o único adjetivo que qualifica a infância.

A infância na instituição:

A professora conta-nos que freqüentou, na cidade onde vivia, instituições de Educação Infantil. Se, por um lado, dirá que não foram experiências traumatizantes, por outro revela sua compreensão de que há uma violência que se estabelece na relação entre adultos e crianças. E nos conta, então, que na sua experiência a infância foi mais intensa fora da instituição.

> [...] lembranças que eu tenho do Jardim de Infância... é do balanço da disputa pelo balanço, do teatro [...] eu tenho a lembrança de ter que dormir e eu me lembro que eu não queria dormir que a gente fechava os olhos e no final acabava dormindo porque tinha que dormir [...] a gente desfilava também no 7 de setembro, nós andávamos em filinha, retinho era bem pelotão, menores na frente maiores atrás, isso na verdade não foi só na época do Jardim da Infância foi até o segundo grau (informação verbal).[64]

Sayão (2004) e Richter e Vaz (2005), em artigos que debatem acerca do tema do corpo nas instituições de Educação Infantil, nos fazem ver o quanto as intensas rotinas[65] a que são submetidas as crianças são a marca de um projeto formativo que tem na sua base o controle sobre o corpo. Vejamos então como Richter e Vaz (2005, p. 87) descrevem uma destas rotinas, o momento do sono: "Os momentos de sono envolvem aproximadamente duas horas da rotina diária. Nas salas escurecidas, com as cortinas e janelas cerradas, observamos, dispostos lado-a-lado, colchonetes anteriormente organizados sobre os quais as crianças serão obrigadas a permanecer durante uma parte deste ciclo de repetição".

---

[63] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[64] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[65] Rotina aqui refere-se a uma série de dispositivos que organizam as diversas atividades/momentos vividos pelas crianças nas instituições de 0 a 6 anos. Como por exemplo: hora da chegada, hora do lanche, hora da atividade, hora do parque, hora do almoço/janta, hora da Educação Física, hora da saída etc. Essas rotinas são, o registro de uma instituição educativa, que se move pelo tempo do relógio.

Luciana nos revela então, através de uma expressão, como compreende a violência dos adultos sobre as crianças a que acima fiz referência:

> [...] fora da instituição é que teve muito mais infância do que dentro da instituição; isso é uma coisa que inclusive me ajuda a pensar hoje algumas questões, não só da infância e da violência do adulto com a criança do *não pode porque que não pode***.** (grifo meu, informação verbal).[66]

Esta expressão usada por Luciana, destacada no trecho acima, para conceituar o que chamou de "violência do adulto com a criança" aproxima-se de reflexões que Adorno realiza em duas produções para dizer de uma posição de dominação frente ao outro, uma relação totalitária, tendência e expressão da barbárie no mundo moderno. Refiro-me ao aforismo 117, do livro *Minima Morália* (ADORNO, 1992, p.160), no qual aparece a expressão "é assim que as coisas são aqui" para dizer de uma tendência dos dominados a identificarem-se com os dominantes ao tomarem esta expressão como marca absoluta da adaptação "[...] quem assimilou no íntimo de si mesmo aquele 'é assim que as coisas são aqui', acaba, no fim das contas, por tornar-se um deles." A outra produção a que me referi é o texto *Tabus acerca do magistério* (ADORNO, 1995d, p.115) no qual usa a expressão "aqui as coisas são feitas assim", tomando o exemplo da "[...] malvada diretora de escola rural, que justifica quaisquer horrores cometidos contra seus alunos frente ao protesto do simpático casal de namorados." As expressões revelam uma tendência, a violência do processo de absolutização do momento de adaptação, tema sobre o qual discorro na seção 2, item 2.2. É, em oposição, a este discurso de adaptação, que vejo Luciana construindo um discurso da transgressão.

No trecho acima Luciana faz referência às experiências fora da instituição como mais aproximadas daquilo que diz da infância. No trecho a seguir, apesar de referir-se a experiências no espaço da instituição, não é no espaço formal, este é um espaço fora do instituído, e que se revela como espaço de transgressão. As relações entre o formal e o não formal estarão presentes na história de Luciana, o formal sempre como referência para constituição do não formal.

> [...] então, eu pular de amarelinha, isso não era no espaço instituído da Educação Física era um espaço por exemplo fora dos horários ou era antes da aula ou era no recreio ou depois da aula [...] eu me lembro também da gente fugir da escola pra ir num parque brincar morrendo de medo um sempre ficava olhando pra ver quem é que estava vindo se viesse um adulto a gente se escondia porque o parque era do lado de um cemitério [...] Então no pátio da escola tinha uma figueira bem grande e bem antiga eu me lembro de jogar bolinha de gude no meio das raízes [...] interessante porque meninas brincavam com meninos por exemplo [...]às vezes a

[66] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

> gente levava corda pra brincar de pular mas era corda grande onde tinha a fila e tudo então a gente combinava quem ia trazer... (informação verbal).[67]

A infância fora da instituição:

É interessante observar que tanto nas experiências de movimento na instituição quanto fora dela, na comunidade, aparece não só a transgressão, mas os medos dos castigos, a dor, a repressão.

> [...] eu me lembro, eu tinha sete anos, tinha a tal da história de ganhar as bicicletas e tinha um morro que era uma estrada, hoje se tu pensa, meu Deus, que loucura o que nós fazíamos... era rua principal aí o pessoal ficava embaixo um só subia com a bicicleta quem ficava embaixo olhava se vinha carro e dizia: *pode vir* e descíamos a toda aquele morro, quando chegou na minha vez eu dei contra um poste, e o medo de chegar em casa e falar que a bicicleta tinha quebrado porque o pneu da frente caiu fora da bicicleta e aí tinha umas passagens engraçadas porque você transgredia mas ao mesmo tempo tinha o medo de apanhar. [...] então tinha uns morros e naqueles morros tinha gado tinha o pasto tinha pedras nós íamos subir aqueles morros a gente só tomava cuidado porque tinha boi também então a gente tinha medo nós éramos pequenos. (informação verbal)[68].

A relação formal e a relação não-formal, no caso de Luciana, pode ser considerada emblemática para pensar a relação natureza/cultura. O formal, como necessário dispositivo criado para inserir o indivíduo na cultura; o não-formal como possibilidade de um retorno a um estado de natureza: a ausência de normas. O formal acaba estabelecendo limites para as experiências vividas no espaço não-formal.

Experiências com Educação Física na infância – transgressão:

Nas falas aqui narradas começa outra relação que Luciana estabelece entre o espaço formal e não formal na relação com a Educação Física na escola. Esta relação de que falo também podemos dizer que é entre o espaço instituído e não instituído, acontece dentro do próprio ambiente escolar. Transgredir aqui toma um sentido diferente do anterior, fora da instituição, pois significa resistir aos processos de exclusão, negando-se a assumir o lugar de excluída. Vejamos como a professora retrata a exclusão:

> [...] essa coisa do coletivo de tu ser a fraquinha de tu ser a última, então tu não tinha nem voz tipo fica lá senta quando der uma vaguinha você vem; muitas vezes os colegas mesmo e muitas vezes eu acabei só jogando algumas vezes por intervenção da professora que dizia: mas ela não jogou ainda, então essa é a parte que eu não gosto da prática da Educação Física porque eu senti isso [...] então do espaço institucionalizado as lembranças mais presentes começam a partir talvez da 4ª série

[67] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[68] Entrevista com prof.ª Luciana, 2005.

> que é o que chamaria na época pré-desportivo e das lembranças que eu tenho é que eu não dava pra coisa, primeiro que eu não gostava das atividades coletivas então jogos como vôlei, handball que a gente tinha que era mais a história de equipe eu nunca me identifiquei além disso eu era uma das menores da turma então quando escolhem deixam você por último você sobrou e então você vai pro time e ainda se tiver reserva você é a reserva então eu nunca gostei das atividades coletivas por causa disso... a história da exclusão, na verdade eu sempre procurei atividades individuais e tem uma característica da cidade até hoje que é a história dos jogos estudantis que acontece no mês de outubro eles acontecem até hoje e tem infantil infanto-juvenil (informação verbal).[69]

Quanto a estes aspectos da prática da Educação Física que a professora evidencia como presentes em sua infância, é preciso lembrar sobre a:

> "[...] prevalência de um princípio básico que norteia as aulas de Educação Física ainda hoje: o princípio da competição. Esse princípio tem orientado uma prática escolar calcada na força, na superação constante de limites e obstáculos, na eliminação do outro, enfim, nas várias formas manifestas de dominação." (TABORDA de OLIVEIRA, 2000, p. 12)

Alerta-nos, ainda, o autor que o princípio competitivo a que se refere, presente na prática do esporte "[...] se espraiou para o conjunto das práticas corporais no meio escolar." (TABORDA de OLIVEIRA, 2000, p.22)

No trecho abaixo Luciana vincula sua opção por uma orientação para o esporte em função da identidade cultural da cidade onde vivia, a Educação Física era uma dessas possibilidades, não a única, tanto que nem a exclusão afastou-a do esporte:

> [...] então eu nunca tive destaque nem poderia ter destaque nas atividades de grupo e eu fui buscar outras atividades por exemplo como tênis de mesa, xadrez eu sempre pratiquei atividades individuais onde era eu só eu que não dependesse de ninguém e ninguém dependesse de mim; então essas se for pra falar em aulas de Educação Física elas eram... extremamente regidas pela questão, assim eu digo que a prática da Educação Física na cidade... não na escola onde eu estudei na cidade, é orientada por esse princípio até hoje. [...] me veio a única atividade coletiva que eu gostava de brincar que tinha equipe: era mata soldado porque era equipe mas era você por você e como eu era pequenininha aquilo era legal pra mim ali eu me destacava pra fugir da bola porque pra matar e jogar tinha que ter a força no braço e eu não tinha agora pra se esquivar sim uma beleza aquilo até que eu gostava de brincar [...] (informação verbal).[70]

Mesmo sendo a Educação Física na escola sinônimo de exclusão havia uma relação com esta disciplina como espaço de transgressão. A professora nos relata que ao ser excluída ou sentir-se excluída deste espaço criava junto com outros alunos um espaço possível no qual realizavam outros jogos como tênis de mesa. É neste contexto que irá se identificar com

---

[69] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[70] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

esportes individuais. Mais uma vez aparece a relação dela com o espaço formal e não formal e como ela transitava por dentro deles.

> Porque é muito interessante a leitura que tu faz da infância de ser ao ar livre de ser fora de fugir aos padrões, da quebra, da transgressão porque a gente muitas vezes fugia de casa pra poder brincar, a questão da Educação Física ela trazia isso o gosto da liberdade do movimento de não ser dentro de um espaço fechado de sala de aula e de poder ter várias coisas para fazer ao mesmo tempo [...] até porque eu tive experiência de Educação Física pela exclusão porque quem não dava pra coisa, como eu já disse anteriormente a diretriz da prática da Educação Física eram jogos estudantis, então se tu não deu pro vôlei, não deu pra nada o ensino era treinamento mesmo e aí tu fazia o que queria como eu muitas vezes ficava de fora era uma beleza porque aí os de fora podiam fazer o que quisessem neste horário então por isso que começou a história do vamos lá jogar pingue-pongue vamos fazer isso vamos fazer aquilo [...] a gente criava outras opções então aquilo também me chamou a atenção tipo assim aqui dá pra fazer um monte de coisas ao mesmo tempo [...] depois eu vim a beber na matriz esportiva mesmo sendo jogos individuais [...]Sim porque era simultâneo, por exemplo se a quinta e sexta série tinham aula com a professora as meninas e com o professor os meninos a aula era treinamento pros jogos de vôlei, de futebol então ficavam meninos e meninas liberados, os que não treinavam, e aí a gente podia brincar juntos.... então sempre teve essa identificação com a aula de Educação Física (informação verbal).[71]

A narrativa da professora nos convida a uma série de comentários. Quero, no entanto, me deter em um dos aspectos de seu depoimento que diz respeito à interpretação que ela dá a constituição do espaço da Educação Física na escola como espaço de transgressão. Destaco a seguir um trecho do texto de Ramos (2003, p. 4-5) que relaciono ao que disse Luciana.

> É muito comum observarmos hoje em dia, ao menos no discurso das crianças de primeiro grau de escolas públicas e tradicionais, a idéia de que as aulas de Educação Física e de artes são espaços de "brincadeira", no duplo sentido desta palavra, isto é, as aulas em que encontram maior liberdade para serem crianças e, ao mesmo tempo, as aulas menos sérias, menos importantes. A sensação que parecem ter ao sair para um pátio ou para uma quadra é a de que os grilhões que as prendiam passivas, caladas e imóveis na carteira da sala de aula foram quebrados. [...] Curiosamente, ao menos nestes contextos, parece passar por nossas cabeças a idéia de que faltam limites quando, na verdade, os excessos podem estar dizendo que os limites já são demais e que os espaços que representam liberdade precisam ser aproveitados com a máxima intensidade.

Os trechos dos depoimentos revelam a relação já por mim assinalada entre o formal e o não formal, aqui mais claramente o institucional e informal marcado pela presença da Educação Física - esportes na escola. Luciana viveu esta experiência da Educação Física como possibilidade de liberdade dentro do espaço institucional. O espaço não formal constituiu-se para ela em possibilidade de resistir à exclusão, ao preconceito, por ser *pequenininha* e *fraquinha*, sem desconhecer a dor que isto implicou. Luciana revela que ela se identificava com a Educação Física pelo que ela não era, ela gostava exatamente daquilo que

[71] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

a Educação Física não era na escola, na verdade a Educação Física como espaço de transgressão era um espaço desejado, mas não um espaço de fato. E como disse ela mesma:

> [...] o que ela [a Educação Física] era me botava de fora me mostrava de novo que eu estava de fora[...] Muito interessante isso, doloroso isso na verdade como profissionais hoje da área de Educação Física, porque na verdade é como tu vive, como tu experiência isso e sente na pele o que é, pra tu repensar as tuas ações ou tu te propõe a te afastar, o teu olhar, pra ver o que rola no meio disso... eu digo assim que esse processo não é pra ... qualquer pessoa, é pra quem está a fim de se desafiar ou que sofreu assim alguma violência no sentido de exclusão de ficar de fora, que seja pra sentir mesmo que não é por aí, isso tem a ver com a história profissional de Educação Física [...] (informação verbal).[72]

3.2 Formação inicial: da falsa representação[73] sobre a Educação Física

As professoras entrevistadas neste trabalho concluíram sua graduação na década de 80 do século passado, período em que, marcadamente, a abordagem que desfrutava de maior prestígio/legitimidade na área de Educação Física era aquela que privilegiava o esporte. Bracht (1999), ao discutir a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, evoca os vínculos desta com as instituições militar e médica, quando de seu surgimento, nos séculos XVIII e XIX, como prática escolar. Sendo o conceito de corpo o que costura as reflexões do texto, o autor ressalta as marcas que deve deixar a Educação Física sobre o corpo que educa. Marca do disciplinamento e do controle, da dominação que forma o caráter. É na década de 70, do século passado, que a influência do esporte se estabelece na Educação Física brasileira e passa então a orientar uma nova, mas não diferente ação sobre o corpo. A Educação Física, que cumpre inicialmente a função de construir corpos dóceis e saudáveis, legitimada pelos conhecimentos médico-científicos, que dão respaldo para este investimento sobre o corpo, irá, com a centralidade do esporte, reafirmar este papel que cumpre, elevando o controle sobre o corpo ao âmbito social e político. Neste sentido afirma Bracht (1999, p. 75-76):

> A pedagogia da Educação Física incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa 'nova' técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

---

[72] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[73] Ao usar a expressão falsa representação não pretendo emitir juízo de valor sobre as experiências narradas pelas professoras. A referida expressão está relacionada àquilo que Adorno chama de consciência reificada que, grosso modo, poderia ser definida como movimento da consciência que se fixa na aparência e coloca o sujeito num lugar que o fixa à contingência, à autoconservação. Neste trabalho, nas páginas 47, 48 e 49 elaboro algumas considerações acerca deste conceito.

Como disse no início há uma coincidência com relação à formação inicial das professoras no que tange à abordagem privilegiada na área quando do período de graduação delas. Se esta coincidência é uma marca das narrativas, o mesmo não acontece com relação à forma como as professoras experimentaram o seu processo de formação. Vejamos como este se deu.

3.2.1 Formação inicial – sofrimento e dor

Raquel não teve experiência com Educação Física no ensino médio, pois trabalhava e por isso estava dispensada das aulas. Ao concluir seus estudos, sua única possibilidade de cursar uma faculdade era fora de sua cidade. A sugestão que lhe foi feita, na época, era de cursar Pedagogia ou Educação Física na UDESC, em Florianópolis. Decidiu-se por Educação Física. Explicita, porém, que sua vontade não era de ser treinadora e sim professora de crianças. É interessante lembrar que Raquel, ao final de seu relato sobre as experiências de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, nos conta de boas lembranças com relação à Educação Física, bem como de sua identificação com a professora. A entrada na formação acadêmica irá representar uma ruptura com esta experiência que relatou.

Retomo nas narrativas de Raquel aquilo que ela nos conta sobre sua graduação. Na sua fala fica evidenciado o quanto o processo pelo qual passou em sua formação inicial traz a marca do controle sobre o corpo como conceito que deve ser incorporado pelos graduandos, futuros professores. No curso, onde predominava o aprendizado dos esportes, a primazia da técnica representa o domínio sobre o corpo.

> Exemplar é a relação que o esporte, e a educação por meio dele, tem com a dor e o sofrimento. Como constantemente aprendemos com os veículos da indústria cultural, o esporte valoriza enormemente a superação da dor que não pode ser vista pelo esportista competidor como uma experiência essencial do corpo, por meio da qual são reconhecidos seus limites, mas sim como algo que deve ser esquecido, recalcado, superado, ou então, no limite, tornado fonte de prazer. A técnica seria uma forma racional de organizar e potencializar uma relação de severidade e de domínio absoluto com o próprio corpo. O refinamento trazido pelo aparato tecnológico e a instrumentalidade corporal acabam sendo mediadores da perversa equação de celebração e de desprezo, de amor-ódio pelo corpo. (BASSANI; VAZ , 2003, p.21)

Uma das palavras que muito se repete, em um dos momentos da narrativa da professora, é sofrimento/sofrer/sofrido.

Os trechos selecionados a seguir convidam-nos pela sua densidade a demorar um pouco mais em elementos que aparecem na sua fala como: "[...] então eu me indignava um pouco com esse jeito deles funcionarem" (informação verbal).[75]

No rastro desta fala da Raquel, na qual revela seu repúdio à forma como os professores ensinavam, fui buscar, no depoimento, palavras, expressões que sinalizavam esta indignação. A seguir destaco aquilo que encontrei: *saltar as barreiras de atletismo isso era um trauma; um trauma; perfeição; coisas que me marcavam; aquilo era um drama eu chorava; tudo isso são marcas que eu repudiava; mas essa perfeição que eles valorizavam eu não conseguia; muito perfeccionista; sofri demais; tinha medo dela (da professora); não ia com prazer; entrava em choque com essa coisa que tinha que dar conta do que eles achavam que tinha que ser o ideal; tudo isso são coisas que me lembro de muito sofrimento; é um curso que mexia muito com o corpo a gente sofria muito... doído fisicamente e doído emocionalmente; o quanto eu sofri na época; daí eu entrei em contradição* (informação verbal)[76]

Uma das grandes contribuições de Adorno para a educação está na crítica à racionalidade instrumental, na radicalização da dialética, a dialética negativa. "A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma." (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.114).

O tema do sofrimento nas formas de subjetivação tem importância na obra de Adorno por causa da leitura da história como tragédia, em oposição à história celebrativa, como ilustra esta passagem: "O trágico é reduzido à ameaça da destruição de quem não coopera, ao passo que seu sentido paradoxal consistia outrora numa resistência desesperada à ameaça mítica" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.142).

Reconhecem os frankfurtianos que a história da humanidade é fruto do sofrimento, mas, nem por isso, este é justificável. A forja do sujeito é de renúncia, de separação do sujeito com relação ao objeto, por isso o corpo na história da razão é o elemento mais visado, nele estão as marcas as cicatrizes. Assim, esquecer o sofrimento significa a glorificação do sofrimento, jamais criticá-lo.

A professora narra então sua experiência de formação inicial tomando como ponto de partida a saída de sua cidade natal para Florianópolis onde realizou a graduação. Ela nos conta

---

[75] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.
[76] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

que as dificuldades foram muitas, saindo de uma cidade do interior para morar sozinha, afastando-se da família (mais uma vez) tendo que trabalhar para se sustentar e pagar uma parte da faculdade.

Para focarmos isto que se apresenta na narrativa da professora destaco o que Gagnebin (2001, p. 52) comenta acerca daquilo que em Adorno representa um giro sobre o sujeito:

> Adorno não se debruça [...] sobre a esfera individual para ali enclausurar uma esperança de salvação, mas, muito mais, para diagnosticar em sua negatividade, em sua desagregação dolorosa (Zerrissenheit) umas sementes de resistência à positividade da totalidade social imposta. É notável sua insistência nesta demora dialética no negativo, nesta permanência paciente "dentro da coisa" (grifo do autor).

A professora nos conta então da formação em Educação Física:

> [...] então eu tive dificuldade em algumas disciplinas, em outras eu tive mais sucesso, [...] não gostava de handebol, não gostava do jeito que o professor de handebol dava aula, porque eu nunca aceitava aquela coisa você tem que fazer cesta, você tem que fazer gol, eu não conseguia conceber [...] então eu me indignava um pouco com esse jeito deles funcionarem, principalmente comigo parecia que tudo era muito novo, eu não sabia jogar basquete, eu não sabia jogar handebol, eu não conseguia saltar as barreiras de atletismo, isso era um trauma, a impressão que eu tinha é que batia nas minhas canelas, eu corria muito mas tinha um medo tremendo de saltar as barreiras, eu tenho um trauma do salto em distancia o professor me deu zero, olha só que loucura porque eu queimei, anulou o meu salto porque não pode voltar, tem que sair pelo lado, eu voltei e pisei... anulou! eu não conseguia aceitar isso, eu me esforcei tanto em pular... enfim, essas coisas me marcavam [...] (informação verbal).[77]

É preciso marcar o corpo que erra e que claudica, que não é exato.

> [...] eu tive dificuldade, tive que treinar muito as barreiras porque batia nas minhas canelas, eu não dava conta aquilo era um drama, eu chorava, CHORAVA! aquelas barreiras altas ...eu ia treinar, treinar, treinar pra dar conta... nossa...reprovei em atletismo uma vez por isso, por causa das barreiras, e por causa do zero que tirei, então tudo isso são marcas que eu repudiava, [e perguntava] por que eu tenho que ter resultados? [porque tenho] que ser a melhor? eu sou uma pessoa muito esforçada e tentava dar conta, mas essa perfeição que eles valorizavam eu não conseguia; mesma coisa em [ginástica]rítmica, a professora muito perfeccionista, ...tem que ser na ponta do pé...bem no ritmo; também tive dificuldades grandes com a professora [de ginástica rítmica] então tinha que ser tipo bailarina, mas você vem de uma realidade totalmente contraria de movimentos grandes, daí você vai pra uma coisa pequena eu também sofri demais com a professora [de ginástica rítmica] ...não tenho boas lembranças do jeito que eles me ensinaram sabe, aquela professora me exigia demais, eu tinha medo dela, a gente não ia com prazer, tenho boas lembranças de fazer ginástica olímpica que era diferente da rítmica que tinha que ter muito ritmo, movimento muito sincronizado na opinião dela, eu sofria muito; então na verdade...eu era esforçada de estar aprendendo e entrava em choque com essa coisa que tinha que dar conta do que eles achavam ser o ideal...ter feito natação em céu aberto, sair da piscina não aquecida, andar um percurso grande, ir lá se trocar, tudo isso são coisas que me lembro de muito sofrimento. Então é um curso que mexia muito com o corpo, a gente sofria muito...do frio, dolorido... doído fisicamente e

[77] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> doído emocionalmente [...] A exigência na formação era com a técnica porque na verdade o que as professoras queriam é que nós fossemos... bons técnicos, pessoas que, no entendimento deles, só saberiam ensinar se soubessem fazer o gol, se encestasse a tal da bola, que pudesse pular a tal da barreira com eficiência, na opinião deles era isso e como eu tinha dificuldade eu relutava nesse tipo de coisa eu me esforçava muito nos trabalhos teóricos, pra dar uma compensada [...] na minha infância eu não tinha esse problema, eu sempre participava de tudo, então - porque eu não poderia participar aqui também com tanta desenvoltura como eu fazia na minha infância? porque na minha opinião e na época também, não era só hoje, na época eu não conseguia entender o nível de exigência que eles faziam com a gente, [...] daí quando vem pra universidade e tinha que ser tudo muito certinho, a bola, o toque, o jump daí eu entrei em contradição (informação verbal).[78]

Raquel, no trecho a seguir, nos mostra como os princípios da esportivização mantinham-se presentes mesmo no momento de entrada na escola, quando ainda era acadêmica, para praticar o estágio, condição para aqueles que desejavam atuar como professores.

> [...] foi também muito sofrimento o estágio, primeiro tinha que cronometrar cinco minutos de aquecimento para depois disso ... o inicio da aula, o meio da aula, volta a calma, então aquela coisa de estar meio sincronizado, de dar conta disso (informação verbal).[79]

Não nos enganemos pensando que hoje, na atualidade, esta ação sobre o corpo que o secundariza e subjuga desapareceu, dando lugar a uma relação de prazer e descontração. Neste sentido, afirma Bracht (1999, p. 84): "Paulatinamente no século XX saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico". A marca do prazer, de um retorno hedonista sobre o corpo encobre a ainda falsa reconciliação entre homem e natureza. O enaltecimento do corpo não representa o enaltecimento do sujeito senão que seu desaparecimento.

3.2.2 Formação inicial – reencontro com a infância

Sílvia atribui sua formação em Educação Física não a uma opção pessoal mas como resposta a uma questão contingencial. Esta formação em Educação Física acontece em nível de ensino médio, na época 2º grau sob a sigla CEF[80] (Curso de Educação Física), era uma formação em Técnico em Desportos, na UDESC:

---

[78] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[79] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[80] O CEF – Curso de Educação Física, era um curso técnico de nível médio, mantido pelo governo do estado de Santa Catarina, de caráter gratuito.

> [...] olha a princípio não foi uma opção [...] e eu fui pra lá até... por causa um pouco de insistência da minha mãe que eu morava bem próximo da UDESC e o meu pai tinha uma lanchonete na UDESC [...] pra mim unia o útil ao agradável eu trabalhava na lanchonete, estudava e fazia o CEF (informação verbal).[81].

A esta experiência ela atribui um significado positivo, válido. Ela faz esta avaliação a partir daquilo que se propunha a formação em questão, qual seja: Técnico em desportos. Na fala a seguir nos dá um breve panorama das disciplinas que faziam parte do currículo:

> A minha experiência de formação no CEF foi muito boa... foi muito legal eu conheci pessoas... maravilhosas que eu me encontro até hoje [...] nós tínhamos disciplinas ... por exemplo Atletismo é uma das disciplinas que eu mais gostava a gente vinha participar bastante de eventos aqui na Universidade Federal eu participava bastante como árbitro de partida, auxiliar de árbitro de partida em todas as provas que tinha geralmente eu era convidada e era essa minha função então a gente vivenciava o que aprendia na teoria na prática nesses eventos e os professores eram companheiros pelo menos eu sentia que eles tinham ... uma formação boa que davam respaldo aos questionamentos da gente e que conseguiam responder às nossas dúvidas e... tinha futebol naquela época ... as aulas não eram separadas as nossas turmas não eram meninos e meninas, eram feitas juntas, nós tínhamos Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica,... Handball, Vôlei, Natação,... Atletismo, ... Biologia, Higiene,... Primeiros Socorros então o curso em si era um curso bom te dava bastante ferramentas para estar trabalhando. (informação verbal).[82]

Apesar da avaliação positiva do curso, veremos nos trechos a seguir, que ela revela em seu discurso a negação do esporte e a identificação com a recreação, com o lúdico. Esta identificação está plasmada em uma lembrança da infância, assim, ela mesma concluiu, que retira o caráter contingencial dado à sua opção por fazer Educação Física. Neste momento se implica nesta escolha e não transfere a opção a algo fora de si, contingencial.Vejamos então as falas que representam este movimento:

> [...] de tudo o que eu mais gostava era dessa questão de brincar, da recreação a gente tinha a disciplina de recreação eu nunca fui muito boa em esporte nenhum até porque...era a última sempre a ser escolhida para estar participando, isto ocorria bastante os meus professores naquela época deixavam e não...faziam nada então ficava sempre sendo a última e eu detestava... ser a última mas era sempre a última daí eu cruzava o meu braço e não jogava vôlei nada [...] É porque a questão é... na brincadeira eu era bem aceita em tudo [...] (informação verbal).[83]

No momento em que trabalha com as memórias da formação, uma lembrança da infância como que invade seu depoimento:

> [...] uma coisa que eu esqueci... eu já estava no primário eu acho... vinha um professor de São Paulo dar cursos na UDESC ele convidava a comunidade de Coqueiros e eu... comecei a tomar gosto pelas brincadeiras com ele [...] Na minha

[81] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[82] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[83] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

infância desde a minha infância comecei a ter gosto pelas brincadeiras por causa dele porque tudo o que é brincadeira ele fazia com

camadas das quais se originam seus achados, mas tam

conta que ensina, relação muito parecida com a que viveu na infância, quando da prática da Educação Física na escola.

> [...] eu sempre estive ligada ao esporte, saindo até para competições mas só dentro do estado [...] também porque devido a minha história de vida mesmo o conteúdo do esporte coletivo sendo excludente pra mim o individual me levava a desafiar a mim mesma então eu sempre tive uma relação com a prática do esporte como uma disciplina de vida por muitas vezes isso me levava a fazer a faculdade de Educação Física além de ser uma possibilidade de trabalho de momentos prazerosos ao ar livre eu que seria o centro das atenções eu que poderia fazer como que eu quisesse eu poderia viajar através dessa profissão [...] Sim que tinha todas essas possibilidades além disso podia andar de tênis e agasalho o dia inteiro ... esse gosto meio que de aventura e liberdade na verdade que era o que eu vivenciava na prática do esporte, era uma festa sair pra viajar tudo bem que tinha competição mas tinha os aprontos também aquilo era muito gostoso de viver, aprontos saudáveis . (informação verbal)[86]

Inicialmente elejo para debater com a narrativa de Luciana um trecho do escrito de Vaz (1999a, p. 92) que destaco a seguir:

> O mundo contemporâneo desenvolve uma série de conhecimentos, técnicas e discursos que aparecem não só como operadores, mas também como legitimadores do controle do corpo. Vários desses conhecimentos estão relacionados ao esporte, uma das formas contemporâneas mais importantes de organização da corporeidade.

Luciana fala do que a faculdade foi para poder dizer o que ela não foi. Reconhecendo

> [...] a relação que eu tenho com a Faculdade de Educação Física eu aprendi muito mais fora dela do que dentro dela... [...] tudo que era estágio eu fazia e às vezes era estágio que batia com horário de aula mas era tão bom fazer eu aprendia tanta coisa que muitas vezes eu não ia pra aula pra fazer o estágio a gente tinha que ter um mínimo de horas de estágio que era assim: quando tinha competição fazer cronometragem, fazer súmula, ser juiz, eu ia fazer estas coisas porque era onde eu me sentia aprendendo mais, aquilo que eu aprendi academicamente nestes espaços tinha mais sentido pra mim, eu estava fazendo, por mais que tivesse a prática dentro da Faculdade de Educação Física ela era uma prática engessada academicamente, eu fiz estágio no SESC e no SESI, o SESI de Blumenau é um dos maiores complexos esportivos de Santa Catarina... então ali foi a minha Faculdade de Educação Física... até porque na verdade tu aprende a fazer a relação por exemplo quando faz a relação com a infância na instituição eu digo que eu tenho muito mais infância fora dela do que dentro dela e o espaço da Faculdade de Educação Física ela vem meio que assim também quando eu digo que eu aprendi muito mais fora ...do espaço institucionalizado não que eu não tenha aprendido dentro dele mas fora dele é onde ele teve sentido ele esteve mais próximo ... (informação verbal).[88]

Luciana irá lembrar-se das professoras que representaram para ela contra-modelos, aqui há uma quebra, um tropeço no discurso do esporte e a professora se sente tocada por isto.

> [...] mas eu tenho lembranças de alguns professores de contra-modelo e dentro deste modelo e fazendo legítimo este modelo [...] uma professora...na FURB era professora de ginástica rítmica e ela era bem sargentona [...] eu encontro essa professora ... e ela... me pergunta o que eu estou fazendo e eu já tinha feito especialização e ela me faz outra pergunta: o que você está fazendo com tudo isto que você está fazendo? [...] [da parte da professora] vai ser demonstração de sensibilidade porque [é como se ela dissesse] tudo bem você acumulou alguns conhecimentos você está trabalhando mas o que você está contribuindo, foi isso que ela me perguntou. [outra lembrança] [...] tinham poucas aulas de Psicologia, Sociologia raríssimas aulas [...] e lá no finalzinho no último semestre a carga horária era muito mais teórica do que prática [...] e nós tivemos aula de Sociologia...e quem entra na sala ? uma senhora vindo lá de um Mestrado ou Doutorado da USP ... e ela chega com uns papos pra gente meio diferentes tinha um trabalho... pra fazer... e esse trabalho era ler um livro e fazer uma resenha do livro e...o livro que ela dá é...*As estações do corpo: aprenda a olhar o seu corpo para manter a forma* [...] e para mim em particular foi um choque... porque era justamente contra-modelo de tudo o que a gente aprendeu na Faculdade de Educação Física [...] é uma ferrada que eu levo até hoje porque na verdade é... a partir desta professora que eu começo a pensar um pouco essa história da ginástica do que a gente faz com o corpo da gente essa coisa militarizada todo mundo ao mesmo tempo num determinado ângulo num determinado grau num determinado movimento, não importa o teu peso a tua altura mas é assim que tu tem que executar o movimento ela dá um nó na minha cabeça [...] então pra mim não foi mais uma disciplina foi uma marca e tem também a ... questão da...aula de dança que era onde a gente tinha que elaborar a apresentação então isso me chamou também a atenção porque...você tinha disciplinas que ... por exemplo vamos pegar o basquete ... a prova prática era você executar com determinado grau de perfeição o movimento e as aulas de dança tinham os movimentos mas o teste prático era você elaborar uma coreografia e o que estava em jogo ali não era o grau ou a... coisa do teu movimento mas a criatividade a possibilidade dos movimentos então eram outros parâmetros de avaliação... (grifo meu, informação verbal).[89]

---

[88] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[89] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

No trecho anterior Luciana aponta que, houve um convite a olhar, como diz Adorno na citação que segue, “o que foi posto de lado”.

> O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder. O pensamento de Ulisses, igualmente hostil a sua própria morte e à sua própria felicidade sabe disso. Ele conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que ele prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 45).

A relação entre o formal e o não-formal na entrevista de Luciana faz pensar sobre aquilo que seria da ordem do irrecuperável. Entendo que este movimento não se refere a um desejo de retorno a uma natureza mítica/indiferenciada, senão que o reconhecimento de sua existência. Assim como está expresso no primeiro trecho selecionado da sua fala no qual fala de prazer, liberdade e aventura, o que nos leva a pensar sobre sua relação com as práticas corporais na infância fora do espaço formal da escola.

Luciana dosa em seu depoimento, em vários momentos ironia e crítica: Entendo que ela ironiza esta formação em Educação Física: não havia formação, era “uma grande festa”:

> [...] na época eram dois tipos de... estágio um que você participava justamente nas competições de organização de eventos e só pra acrescentar muitos destes estágios às vezes eram remunerados [...] mas... no final do curso tem o tal do estágio em escola [...] o... meu estágio foi a mesma relação faça de conta que você está ensinando que eu faço de conta que eu estou aprendendo. (informação verbal).[90]

Nos trechos seguintes percebo uma descontinuidade com aquilo que Luciana colocou, pois se ela diz que a faculdade de Educação Física não forma, que é “uma grande festa”, aqui, ao contrário dirá que saiu da graduação com um leque de possibilidades para trabalhar, dirá mesmo que a Educação Física abre um leque muito grande de possibilidades. Porém, assim como na infância, foi fora da instituição que ela vislumbrou estas possibilidades, aquilo que parece contraditório em seu discurso é na verdade descontínuo.

> [...] então...de certa forma eu saí da graduação com um leque de possibilidade para trabalhar e...muitas possibilidades até por ser cidade ... do interior então na minha própria cidade... e coisas que eu podia estar criando também...então...muito promissor [...] porque eu sempre fui metida...tem a ver porque eu não me prendi a academia [...] essa parte de regras eu tinha bastante conhecimento e o fato de ter feito estágio no SESI...que aí era específico com jogos inclusive... para aprender a fazer um monte de súmulas diferentes [...] então eu tive todas as possibilidades mas

[90] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

> não por conta da academia porque eu fui buscar por conta de uma necessidade também financeira mas também por conta de querer conhecer... (informação verbal).[91]

3.2.4 Formação inicial – Educação Física: a identificação com o esporte e com a recreação – um curso "prático"

Márcia relata uma experiência prazerosa com esporte no 2º grau (ensino médio), fato que fez com que colocasse a Educação Física como segunda opção quando se inscreveu para realizar vestibular. Não tendo obtido êxito na primeira opção, decidiu-se, afinal, por cursar Educação Física, também, em função de este curso ter como característica principal a prática, característica esta que se aproxima, segundo ela, de outro curso que "gostaria" de ter freqüentado: engenharia civil. Diz-nos que sua intenção não era trabalhar como professora e sim com realização de eventos.

Segundo Pinto (2002) a visão de Educação Física como um curso prático está relacionada à concepção desta disciplina escolar como atividade, destituída do pensar. O autor, toma por base os estudos de Castellani Filho (1988) o qual afirma que esta visão encontrava amparo legal.[92] Se neste momento inicial da escolha da profissão vemos a professora identificada com esta imagem *tradicional* do *professor de Educação Física*, veremos ao longo de sua história, um deslocamento para o campo da educação e uma preocupação com questões que ultrapassam esta perspectiva inicial que a levou a este curso. Vejamos, como se articulam, no depoimento da professora, estes elementos que destaquei.

> [...] naquela época na Escola Técnica[93], a Educação Física era separado as meninas dos [meninos] era muito bom, porque a gente conhecia uma [menina] que fazia Elétrica outra que fazia outro curso... era muito legal, e a gente fazia num outro período, então ali começou a *perdição* da Educação Física porque a gente tinha um grupo, era treinamento de vôlei, de atletismo e como eram poucas mulheres, quem tinha habilidade estava envolvida, jogava vôlei treinava handebol a gente tinha um grupo então que era envolvido com o esporte mesmo, ligado ao esporte [...] e a professora de Educação Física uma pessoa maravilhosa daí a opção, ficou pra 2° opção. [...] então eu disse não quero mais saber de Engenharia [...] [que] era um curso muito prático , que eu acho que tem relação com a Educação Física , que é uma coisa muito de vivência, muito de ação [...] na época eu pensava tudo , mas não, tinha visão de professora, de estar dentro de uma escola, é isso que eu falo, eu "era" muito de ação, de estar envolvida com um evento [...] organização de jogos, gincana, não era ligada a escola [...] eu achava que eu não ia parar na escola, essa era uma

---

[91] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[92] Leis nº 5.540/68, 5.692/71 e Parecer nº 853/CFE/71.

[93] A professora se refere a antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), estabelecimento de ensino que oferecia formação de nível médio, mantido pelo governo federal, voltado para formação profissional. Atualmente denominado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), realiza formação em nível médio, (técnico) e superior.

> visão que eu tinha então eu ligava a ginástica rítmica ao envolvimento de eventos, adorava participar das Ruas de Lazer, participei de várias, na época, quando eu entrei na Prefeitura e também na Universidade [...] (informação verbal).[94]

Conta-nos a professora sobre a sua graduação. A recreação aparece como a disciplina mais significativa, correspondeu aos interesses iniciais que a levaram a cursar Educação Física, mas também foi a disciplina que forneceu algum elemento para trabalhar com Educação Infantil, como veremos em seu relato no item 3.3.4. Também nos diz daquilo que sentiu falta na graduação para atuar no campo da educação escolar, quando relata que realizar o estágio foi uma experiência "traumática". Nele Márcia se depara, na condição de professora, com a influência da instituição militar na prática da Educação Física, no espaço da escola. Situação também já vivida por ela na infância, mas, na condição de aluna.

> [...] tinha a professora de recreação que era a Raquel, maravilhosa, eu tinha certeza a recreação era uma coisa que eu queria estar trabalhando [...] porque faltava algumas coisas naquela época, uma das coisas era Educação Infantil, não tinha desenvolvimento infantil, mas quem falou sobre isso foi a Raquel, que falava do currículo, do desenvolvimento infantil piagetiano, ela tinha mais uma base, os outros era muito a prática [...] A experiência com estágio [...] foi traumática, que foi 5° e 6° série masculina [...] o professor, ele era um professor militarista e a gente deu um estágio pra turma masculina [...] (informação verbal).[95]

Estes dois momentos que a professora elege para destacar em suas memórias da graduação, dizem da ruptura com uma imagem que ela guardava da Educação Física. Da disciplina de recreação a lembrança da professora aponta uma outra possibilidade de contextualizar os conhecimentos daí advindos para além da promoção de eventos. Do estágio em escola, a marca do militarismo na prática da Educação Física. Neste contexto a Educação Física se apresenta não só como um *curso prático*, destituído de um *pensar*. Há nas experiências que promove uma intencionalidade formativa que precisa ser desvelada. Para Márcia, este desvelamento aparece como encanto e trauma.

3.2.5 Formação inicial - a identificação com o esporte: rupturas e continuidades/ adaptação e resistência

Ana praticou esporte especializado desde os dez anos e vive no 2º grau (ensino médio) uma experiência muito significativa com o esporte, decisiva no momento de fazer a opção acerca da formação acadêmica.

---

[94] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[95] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

> [...] quando fui pro 2° grau fui pra outra escola e já fui direto para equipe de handebol, e nesta outra escola tinha uma pessoa que foi muito importante eu acho pra [minha] construção mesmo não só como atleta mas como professora, acho que até hoje, que era o Milton, ele era o meu professor, tudo bem a gente ia para os campeonatos, mas o mais importante o que se trabalhava era a questão do espírito de equipe mesmo [...] (informação verbal).[96]

Este professor a convida então e aos demais atletas para ajudarem-no a organizar nas escolas onde ele era treinador a organizar um campeonato e treinarem as crianças para o mesmo. A professora, juntamente com outros colegas, trabalhou durante quatro meses realizando esta experiência que foi, segundo ela, decisiva na hora de optar por fazer Educação Física.

> [...] e aí eu vivenciei a história de dar aula, o que era o ensinar, bem naqueles moldes processos pedagógicos, ensina o passe ensina o deslocamento... [...] quando foi a hora de se inscrever no vestibular que devia ser em outubro eu estava bem nesse meio, bem empolgada, eu resolvi fazer Educação Física [...] (informação verbal).[97].

Conta-nos a professora de sua experiência na formação acadêmica. Revela-nos que aquilo que lhe foi ensinado na universidade correspondeu ao que ela não viveu na escola, nas aulas de Educação Física, por ser uma atleta especializada. Mesmo considerando que para ela pessoalmente esta experiência acadêmica foi significativa em função de sua história, contemporaniza o debate e diz que de fato o que havia era o predomínio do ensino da técnica. Para ela a universidade, o curso de Educação Física, deveria ter aprofundado o "[...] *ser professora*" (grifo meu, informação verbal).[98] Na esteira deste depoimento iremos encontrar a ausência de um debate, na formação acadêmica, sobre a escola. Destaque-se então que este depoimento de Ana nos diz de um predomínio da técnica na formação, além de representar o professor como um prático/técnico. Ela revela o hiato que o curso deixa em relação ao debate escola/educação. É interessante observar que a professora vai apontando em sua formação os momentos que para ela foram significativos tendo em vista sua identificação com o esporte marca de sua entrada no curso de Educação Física, mas também deixa transparecer as lacunas desta formação.

O ingresso no curso de Educação Física: um retorno ao não vivido:

> [...] eu fiz em três anos [o curso de Educação Física] carga cheia, era o normal, o que todo mundo fazia, então tu não tinha muito tempo de pensar na coisa [...] eu não tinha nem se quer noção do que era uma escola, não tinha tido Educação Física na escola porque só tinha estado dentro do esporte, então a gente não conseguia fazer

---

[96] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[97] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[98] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> discussões com os professores [...] o professor de atletismo eu lembro uma vez a gente dizia pra ele: fulano a gente não agüenta mais fazer só corrida de velocidade, a gente estava a duas semanas só nas corridas – aula inteira, pra mim foi excelente eu nunca tinha vivenciado nada daquilo entende eu nunca tinha vivenciado uma corrida, revezamento, um salto então foi ótimo, mas na verdade foi uma vivência que eu poderia ter tido antes, e lá [na graduação] aprofundado o meu ser professora a Universidade serviu pra eu vivenciar tudo isso, e vivenciei legal (informação verbal).[99]

O discurso de Ana constitui-se de forma a mostrar que na sua formação o mais importante foi a prática. Ela não considera isto ruim mas aponta a falta de reflexão e de um pensar crítico ausente em sua formação:

> [...] eu tive impacto na verdade em uma disciplina, consegui pegar exame e tudo [...] recreação, porque que peguei? não sabia pensar [...] eu tive sorte na graduação, por mais que fosse, por exemplo, pra escola diretamente, tu poderia sair depois de formada, trabalhar todos os esportes sem problema algum, não necessariamente pra visar ao rendimento, mas tu saías com uma boa bagagem pra trabalhar princípios pedagógicos como chegar aos movimentos daquele esporte todos aqueles fundamentos técnico, tu saías bem com essa bagagem, só que pra trabalhar por exemplo como eu saí direto pra trabalhar depois em escola, pré-escola, 1° série (eu me perguntei) o que é que eu faço com essas crianças o tempo inteiro, e era aquela discussão da recreação, que eu não tinha conseguido e em um semestre foi pouco [...] nunca foi exigido performance [...] na universidade, embora fosse bem esportivizada muito voltada pra essas áreas, tinha geralmente as avaliações era dar uma aula para a turma era bem preparando mesmo pra escola [...] apresentar uma aula dia tal, com bastões, então tu ias lá naquele livrinho pegava exercícios com bastões não pensava nada e preparava a aula essa era a ginástica I, depois ginástica com aparelhos, ou sem aparelhos mas assim, não faziam tu pensar, na grande parte das disciplinas tu não precisava pensar (informação verbal).[100]

No depoimento de Ana sobre sua formação objetivam-se duas questões que nos fazem ver Sayão(1996) e Ayoub (2001). Primeiro que a formação do professor de Educação Física prepara-o para atuar em escolas a partir da 5ª série do ensino fundamental e segundo que a atuação junto à infância restringe-se ao aprendizado de um conjunto de jogos e brincadeiras facilmente acessíveis em manuais. Educação, escola e infância não tomaram parte em seu currículo de formação acadêmica.

Na experiência de estágio, Ana registra em seu depoimento o encontro com o professor, que costumamos chamar em Educação Física de *rola bola*. O que ela nos revela são as duas faces de um registro acerca do imaginário do professor de Educação Física, o professor "rola bola". Este imaginário está cristalizado no professor e encontra sua afirmação também nos alunos, e desta relação se alimenta, num movimento circular, na medida em que

---

[99] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[100] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

o professor corresponde a este imaginário. Ana aponta a necessidade de rompê-lo. As primeiras experiências como professora são frustrantes.

> [...] eu lembro de ter dado aula pro pessoal da Escola Técnica [...] foi uma experiência bem desagradável, mas serviu pra crescer um pouco, [...] eu saí quase chorando, foi frustrante [...] porque eles [os alunos] eram acostumados que a Educação Física deles era alguém jogar uma bola pra quem queria jogar e pronto e no 2° grau, gente daquela idade imagina, eu lembro de ter saído quase chorando e fui me deslocando assim pra um outro prédio onde eu ia entregar a lista de freqüência e passei por um professor que tinha sido meu professor no primeiro ano, mas que era bem meu amigo porque era técnico de handebol também [...] [e ele disse] por que tu vai se estressar tentando mudar, eles já tem essa dinâmica [...] cheguei na próxima aula, sentei com eles e disse eu tenho a pretensão de aprender alguma coisa e não vou ficar assim me machucando em função do que vocês não querem, então nós vamos separar, quem quer e quem não quer, e daí foi super legal, porque tinha um grupo que só queria jogar bola [...] o outro grupo, que era a maioria das meninas e de alguns que queriam, nós trabalhamos um monte de coisas, nós fazíamos brincadeiras, trabalhamos basquete, trabalhamos vôlei, [...] eu pude ensinar, eles queriam esporte [...] eu pude colocar em prática um pouco de como é dar aula mas com quem queria [...] mas serviu pra marcar, porque a fala daquele professor ficou super marcada , assim de ‑ deixa assim, já são assim, deixa, então isso foi bem importante pra eu ser da leva dos que não são *deixa assim* (informação verbal).[101]

Isso que a professora relata longe de expressar uma situação pontual, vivida nos anos 80, do século passado, encontra correspondência na experiência de outros profissionais. Taborda de Oliveira (2003, p. 160) afirma, com base em sua experiência como professor escolar e como professor da prática de ensino e estágio supervisionado que:

> A aula de Educação Física na escola tem se configurado como um tempo de "passar tempo". É freqüente nos depararmos com "aulas" em que o professor observa ou participa de "peladas", enquanto um conjunto de alunos, em muitos casos, majoritário, apenas observa à margem o que se passa. [...] Isso quando o professor está presente, quando não está na secretaria, trocando lâmpadas, organizando horários, entre outras tarefas. E o que é pior: a permanência semanal em escolas da rede pública com alunos estagiários tem mostrado que essas aulas, longe de serem exceção, são a regra. (grifos do autor).

Novamente o enfoque na formação do professor de Educação Física como um prático que se explicita na experiência do estágio.

> [...] quando eu fui para o estágio aberto onde eles estavam possibilitando fazer em qualquer lugar do Brasil, desde que lá tivesse um professor que se responsabilizasse, seria teu professor orientador nesse espaço, e daí tu fazia um trabalho de conclusão, que na verdade era um relatório, não tinha muita discussão e não pediam uma teoria era um relatório expondo o que tu tinhas feito nesse tempo ... (informação verbal).[102]

---

[101] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[102] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

Breves comentários acerca das narrativas aqui apresentadas:

Raquel e Sílvia manifestam uma oposição ao esporte em função daquilo que este representou para elas como experiência pessoal. Para Raquel, na graduação, para Sílvia na Educação Física vivida no ensino fundamental e também durante sua formação, no 2º grau (ensino médio) em Educação Física.

Destaco das falas delas alguns elementos:

Na narrativa de Raquel, a relação com o esporte vivido na formação como algo que representou dor e sofrimento. Registre-se que na graduação Raquel ressalta a relação que teve com a recreação e a ginástica olímpica como menos conflituosas. Podemos dizer que aí há uma inflexão, um movimento que se contrapõe a uma prática disciplinadora da Educação Física.

Na narrativa de Sílvia, é possível observar um posicionamento que se opõe à prática da Educação Física pautada no esporte, as experiências de exclusão a levam a tomar esta posição. A exclusão no esporte está relacionada ao predomínio do princípio do rendimento, da performance, do padrão. Ao recusar o esporte, Sílvia se reencontra com uma memória da infância na qual a identificação com o lúdico, com a brincadeira como momento de inclusão torna-se a marca que vai identificar sua formação em Educação Física. Considero também ser este um momento de inflexão, um movimento que se opõe àquele onde estava inserida. Registre-se o encontro de Sílvia na graduação com a disciplina de Recreação como um marco deste momento de inflexão.

Luciana, Ana e Márcia fazem a opção por cursar Educação Física em função de um vínculo maior com a prática do esporte. Nos depoimentos das três está posto também o entendimento da Educação Física como um curso prático, entendimento que aparece como identificação, constatação e crítica. Vejamos alguns destaques que podem ser feitos de seus depoimentos.

Na narrativa de Luciana a identificação com o esporte a leva ao curso de Educação Física. Ironiza a formação recebida e conta-nos que fez seu próprio caminho na graduação, e relaciona esta experiência com a Educação Física àquela que viveu na infância dentro da instituição escolar. A professora constrói seu discurso mostrando os momentos de continuidade e ruptura com sua identificação com a Educação Física.

Na narrativa de Ana encontrei alguns momentos de inflexão. Primeiro, no momento em que ao relatar a experiência com atletismo na graduação explicita uma ausência da

formação do ser professor em seu curso acadêmico. Segundo, no momento em que conta sobre a experiência com a disciplina de recreação quando mapeou no curso uma ênfase na formação do professor de Educação Física voltada para prática, destituída do pensar. E, terceiro, quando relata a experiência do estágio, na qual se encontra com um imaginário de professor de Educação Física, *o rola bola*, e da objetivação deste imaginário, no amigo também professor que sugere que ela faça valer tal representação do professor de Educação Física.

Na narrativa de Márcia a opção pela faculdade de Educação Física está relacionada à imagem que tem do curso: um curso prático. Imagem que na graduação começa a ser desconstruída.

Todas recuperam em suas lembranças elementos que nos permitem dizer de uma ruptura com uma imagem da Educação Física plasmada na infância.

3.3 A entrada no campo de trabalho: o retorno à infância

Na fala das professoras há um consenso, todas concordam que houve ausências na formação com relação ao trabalho em escola, em relação às discussões acerca da infância. Ao iniciarem sua carreira como professoras em instituições escolares, as professoras procuraram reduzir estas faltas de várias formas. Em seus depoimentos consideram os conhecimentos da disciplina de recreação, cursada durante a graduação, como uma das possibilidade de alavancar um início de trabalho na Educação Infantil/ educação da infância para o qual os conhecimentos da graduação pouca orientação ofereciam. Aparece, também, a realização de formação na área da Pedagogia como possibilidade de diminuir estas faltas na formação, principalmente no que se refere ao conhecimento sobre as crianças; outra busca no sentido de suprir estas faltas é aquela direcionada para a área da saúde: puericultura, medicina, nutrição como subsídios para realização de seu trabalho.

Relatam as professoras à realização de especializações: em Educação Física escolar e em psicomotricidade. Procuram, no inicio de sua experiência profissional em Educação Física na Educação Infantil, apoio nas professoras de sala da própria unidade de ensino onde trabalham, realizam leituras, além de buscar apoio junto aos próprios professores de Educação Física da escola onde trabalham, quando da realização de reuniões de planejamento.

A realidade onde estão inseridas estas professoras é a escola de ensino fundamental que atende de pré-escolar até oitava série e instituições de Educação Infantil que atendem

crianças de zero a seis anos. É possível evidenciar também no discurso das professoras, aquilo que Sayão (1996) apontou como as perspectivas teóricas que orientam a prática da Educação Física na Educação Infantil, quais sejam a psicomotricidade e a recreação. Se em um primeiro momento estas perspectivas surgem como possibilidade de romper com uma prática orientada nos princípios do esporte, de uma prática militarista/disciplinadora e de uma prática voltada para o campo da saúde revelarão, contudo, aspectos compensatórios e preparatórios. Em todas as perspectivas o corpo é um objeto secundarizado, "a serviço de", que deve ser, principalmente, portanto, controlado. Se podemos dizer que a área de Educação Física é aquela que elabora um discurso e produz conhecimentos sobre a sistematização/orientação das práticas corporais é preciso perguntarmos então sobre a finalidade destes conhecimentos.

Revelam-se nos depoimentos das professoras uma não naturalização do campo de trabalho para onde se dirigem, a Educação Infantil/a educação da infância. Em seus depoimentos fica evidenciado que admitem a necessidade de um conhecimento que oriente suas ações. Como um apelo à teoria, um reconhecimento de que afinal um curso prático pouco pode orientar ações no campo da educação.

3.3.1 Retorno às experiências da infância, negação do esporte e retorno aos conhecimentos da recreação.

Raquel forma-se e passa a morar em outro estado. Neste, inscreve-se como professora em um município e, concursada, passa a atuar em núcleos de Educação Infantil como professora de Educação Física. Conforme seu depoimento, a contratação de professores de Educação Física para atuar em núcleos de Educação Infantil era, naquele momento uma experiência nova que estava sendo implementada no município onde residia, a experiência durou três anos. Foi durante este período que Raquel atuou nestas instituições. Deste começo de experiência ela nos conta:

> [...] como comecei para te dizer é triste até estar falando porque com pouca experiência, nada na Educação Infantil, é que eu fui formada totalmente para ir para o esporte, com alguma coisa de recreação, muito pouco, então trabalhei direto com Educação Infantil fui errando, acertando, chorando, rindo e fui [...] (informação verbal).[103]

Das memórias de Raquel: a lembrança da primeira aula. Evidencio a relação que ela faz entre as experiências com práticas corporais da infância e aquilo que teve como

[103] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

experiência na faculdade e, como estas aparecem neste primeiro momento do seu *ser professora*.

> [...] olhe na verdade, sabe o que eu dei na primeira aula, eu me lembro, eu dei aulinha com bastõezinhos de vassoura cortadinhos, tinha na escola os bastõezinhos lembro que...eu cheguei lá e não tinha muito material e peguei aqueles bastõezinhos e misturei tudo, eu fiz estafetas de pega o bastão vai pra lá e volta e entrega, de passar o bastão por baixo das pernas, de passar o bastão por cima, de esconder o bastão e procurar, enfim eu lembro direitinho da minha primeira aula de bastão de pedacinho de madeirinha ...eu não posso esquecer...meu Deus do céu... muito claro e outra também que me lembro... por que eu gosto muito de trabalhar em área aberta então eu juntava um pouco a minha infância de subir em árvore, como lá só tinha árvores, e tinha uma possibilidade de uma piscina que estava seca, subia, entrava, descia dentro da piscina, jogava os colchonetes lá dentro e fazia muito de pular, de cima pra dentro da piscina, isso eu também me lembro muito bem, eu mexia com cordas, eu acho que puxei mais a minha infância do que eu aprendi na universidade pra ingressar na Educação Infantil, e um pouco ... dessas coisas ... da recreação, DA RECREAÇÃO... como eu repudiava os esportes, eu me detive à recreação, à disciplina de recreação que a professora dava na universidade, tirei muita coisa, dos jogos [...] (informação verbal).[104]

Ela nos conta que a experiência com professores de Educação Física na Educação Infantil, no município onde atuava, como eu já disse anteriormente, durou três anos. Ao final deste período, os professores que estavam nas instituições de Educação Infantil, nos diz Raquel: "[...] foram acoplados numa outra secretaria, a secretaria de esportes do município, automaticamente você sai da educação e vai pro esporte [...]" (informação verbal).[105]

Ela nos conta de sua transferência das instituições de Educação Infantil para clubes, ainda contratada pela prefeitura do município onde residia, nos quais trabalhou com ginástica olímpica e natação. Fala aqui da sua identificação com este trabalho, pela sua característica de não obrigatoriedade, as pessoas procuravam os serviços de esportes oferecidos pelo clube e praticavam aquilo com o que se identificavam. Registre-se que a identificação da professora não é com os esportes, mas sim a possibilidade que estas práticas representam de um retorno de sentido atribuído aos mesmos em um tempo do passado, a infância.

> [...] eles [nos] acomodaram em clubes nas comunidade nos bairros esse clubes que atendiam a comunidade, que trabalham com ginástica olímpica, natação, recreação, ginástica e de lá eu saio para um clube, na época, uma outra realidade, eu faço toda... uma outra mudança e eu trabalho com ginástica olímpica com criança porque eu também gostava, da ginástica olímpica eu gostava na universidade, eu me identificava também com a infância de atividades assim, mais amplas e tal ... e faço turmas, a gente participava de eventos dentro de ginástica olímpica, atuei com 3ª idade, com ginástica de 3ª idade e com natação, para criança (recreação), trabalhei

[104] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[105] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> com criança até 12 anos, onde fico até 89 até eu voltar pra Florianópolis (informação verbal).[106]

Falará então daquilo que comentei acima, sobre a experiência no clube. É uma experiência que claramente se contrapõe àquilo que viveu enquanto realidade do esporte em sua formação inicial.

> [...] é agradável, não é ruim não, porque olha o que eu penso, penso hoje também... eu estava num local onde as crianças vinham porque gostavam da atividade, eles vinham com prazer, eram pessoas que estavam lá por vontade própria, queriam estar participando, queriam se exercitar, queriam participar estar fazendo parte de um grupo, então eu também me sentia bem (informação verbal)[107]

Esta entrada em outro espaço de trabalho nos revela semelhanças com aquilo que ela viveu na infância e diferenças com o que viveu na formação acadêmica. Destacarei os trechos nos quais ela está se referindo a sua identificação com o trabalho no clube: *eu me identificava por isso por que não precisavam ser melhor*; *as crianças tinham que estar fazendo mas dentro do jeito deles* (informação verbal).[108]

Quando Raquel relata sua experiência na infância com Educação Física na escola este é um dado forte, ou seja, as práticas levavam em conta o modo como as crianças podiam realizar as atividades. Isto se opõe à experiência vivida por Raquel na graduação, na qual eu me arriscaria a dizer que na formação do profissional o reconhecimento de que há um outro que executa a técnica era desconsiderado; a técnica era o padrão e o padrão deve ser alcançado. Destaco mais um trecho no qual percebo esta aproximação com a infância dela em oposição ao vivido na graduação: "[...] era um lugar que as crianças iam com prazer sabiam que tinha alguém que preparava que fazia com carinho" (informação verbal).[109]

Este trecho também revela uma aproximação com a experiência de Raquel na infância, quando ela relata que fazia a Educação Física com prazer, ao mesmo tempo, opõe-se a declarada experiência de desprazer que relatou quando de sua formação acadêmica. Por fim lembrei-me da sugestão de Adorno (1995a, p. 64):

> Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a

---

[106] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[107] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[108] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[109] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> esse respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disso dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos [...].

Trouxe este trecho de Adorno menos para julgar a fala de Raquel, do que para dizer deste lugar da infância, para lembrar deste fio que tece nossa história, não a história celebrativa mas a história como tragédia. Este movimento de Raquel, que revela na sua fala a intersecção dos tempos de sua vida (infância, formação acadêmica, experiência profissional), no que concerne ao recorte efetuado nesta pesquisa com relação à formação, me leva a retomar, também, outro trecho de Adorno (1995e, p. 48): "A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via também o seu eu." Eu identifico este movimento de Raquel como um movimento de aproximação e distanciamento, de diferenciação e assemelhamento com isto que é o passado/ ou que é o passado referido no presente.

Sobre as lembranças da infância que retornam nestas memórias de Raquel faço as seguintes reflexões: o enfoque que propõe para o novo trabalho no clube opõe-se àquilo que viveu na graduação, onde era proposto, praticamente, como na caserna,

> a identificação primária com uma pessoa somente, onde qualquer expressão que representasse um resto de subjetividade era proibido, defenestrado. O sujeito reduzido a uma animalidade, estava apenas respondendo a um estímulo, o sujeito aí se iguala, é igualado a máquina.[110]

Neste aspecto podemos pensar que o retorno da infância neste momento de entrada no campo de trabalho representa também um retorno do que foi enterrado como resto. É possível pensar então como na fase adulta a experiência da infância é solapada sob a máscara da razão, bem como permanece como locus de resistência.

Há ainda um outro destaque a fazer. Diz Raquel:

> [...] nós formávamos também uma equipe, a gente sai da Educação Infantil e [...] como todas as profissionais saíram a gente acaba formando um grupinho então a gente cria um vínculo bom com as pessoas que chegam, quatro profissionais que chegam junto, a gente criou um vínculo até hoje nós somos amigas...nós estamos chegando juntas de uma outra realidade, vamos dar as mãos, a gente queria estar mostrando também que a gente tem um trabalho, que tem que ser reconhecido, que a gente não veio só por vir (informação verbal).[111]

---

[110] Anotações das aulas do Seminário Infância e Experiência em Walter Benjamin, ministrado pelo Prof. Dr. Alexandre F. Vaz no segundo semestre de 2003.

[111] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

Assim como o encontro com a infância (com a própria e a do outro) é uma marca deste período relatado, a possibilidade de construir um trabalho coletivamente também é. São dois elementos fortes que permanecem presentes na vida profissional de Raquel.

Esta sugestão que faço sobre o movimento de Raquel de assemelhamento/ aproximação; distanciamento/diferenciação com o passado ou com o passado referido no presente, expressa-se também na opção por ampliar sua formação procurando um caminho que a aproxima da infância e a distancia de uma determinada Educação Física, eu diria de uma Educação Física técnica, desportivizada, apoiada em práticas mecanicistas de movimento:

> [...] em 1984 eu começo a fazer Pedagogia em Guarulhos...e fiz habilitação nas três especialidades: administração, supervisão e coordenação...na verdade a minha intenção era estar fazendo uma formação a mais ... a minha formação sempre foi Educação Física o meu desejo de atuar, [a pedagogia] era um aprendizado a mais, pra estar acrescentando, já que eu estava atuando com crianças, esse era o meu objetivo... (informação verbal).[112]

3.3.2 Rompendo com a prática do esporte: a entrada na escola a opção pela infância – Educação Física escolar e psicomotricidade

Luciana entra no campo de trabalho, na área de Educação Física, aberta a todas as possibilidades. Como diz, a formação lhe proporcionou um leque grande de alternativas.

> [...] a Educação Física ela te abre um leque muito grande de possibilidades ela não te direciona só para a escola... ela te direciona pra área da saúde pra área dos jogos... então... era como se naquele momento eu estivesse assim a cata de... vamos ver onde é que eu me encaixo melhor então eu fazia de tudo um pouco então essa é a vida profissional que começa na academia... e minha academia foi direcionada para jogos a graduação muito mais a carga horária tudo muito mais para jogos desportivos do que pra prática em escola... quando eu me formo eu não estou só na escola... eu estou no campo dos jogos eu estou no campo da saúde... da ginástica [...] (informação verbal).[113]

Ao mesmo tempo, encaminha-se para duas especializações voltadas para o campo da prática da Educação Física na escola. Começa assim sua entrada na educação escolar. A psicomotricidade irá marcar definitivamente a opção de Luciana por trabalhar com a infância e a se afastar do esporte. Aqui instala-se uma descontinuidade no discurso do esporte, e como diz, este discurso passa a incomodá-la. Abre-se a possibilidade de dizer não ao esporte e de realizar um retorno à infância que ela construiu nos espaços não formais/não instituídos.

---

[112] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[113] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

> [...] a minha primeira especialização [...] é voltada pra prática na escola [...] e a minha segunda especialização foi em Psicomotricidade... eu sou... especialista em Psicomotricidade... bem na época dos anos noventa [...] e aí tem um ano... que eu peço pra trabalhar com todas as turmas iniciais... eu pego todas as turmas de pré-escolar, primeiras e segundas séries, eu tinha uma ou duas turmas só de terceira e quarta porque eu só brinco de fato e... as brincadeiras ainda eram muito de estafeta corre pra lá corre pra cá ... sem... estar enfatizando muito que essa equipe ganhou aquela perdeu e eu ... começo a trazer muitos elemento fora do material tradicional de Educação Física [...] eu faço esse movimento com o elemento do diferente e aquilo passa a me chamar a atenção e me incomodar ter que trabalhar de quinta a oitava série, na terceira série já começava o pré-desportivo então me incomodava essa coisa de ter que exigir que o movimento seja esse... então nas brincadeiras se fosse pra... olhar do ponto de vista da exigência a exigência era não deixar cair, a exigência era chegar até lá não importava como só não podia deixar cair então o movimento era trabalhado uma baita iniciação desportiva de outra forma também(...)então muitas vezes eu levava brinquedo de coisinhas de casinha de boneca de carrinho e ficávamos brincando ... coisinhas que caíam da árvore eram comidinha... então começar a trazer um pouco isso também até porque eu brinquei disso, por isso que eu digo a coisa da minha infância fora do espaço da escola essa coisa de estar criando de estar inventando pra mim me ajuda muito (...) então assim eu passo a perceber ... que tu não precisa brigar e obrigar a criança a estar lá contigo tu só precisa trabalhar o prazer dela estar mas pra tu trabalhar o dela tu também tem que sentir o prazer (informação verbal).[114]

3.3.3 Nas experiências no campo de trabalho depois de formada, o encontro com aquilo que foi posto de lado: escola, educação, infância.

As primeiras experiências de Ana em escola depois de formada:

> [...] eu tinha conseguido um emprego em escola, e depois foi onde eu fiquei concursada, no final daquele ano mesmo [...] quando eu fui pra escola é que eu me deparei com tudo aquilo que eu não tinha tido [...] A gente tinha uma coisa muito legal nesta escola, como nós éramos poucos, nós tínhamos [...] um encontro, nós passávamos uma manhã inteira discutindo [...] a discussão era troca de receita (informação verbal). [115]

A vinda para Florianópolis – a entrada na especialização, o reencontro com aquilo que sentiu falta em sua formação:

> [...] então quando eu vim para Florianópolis eu entrei na especialização, que me deu uma oportunidade pra discutir algumas coisas teoricamente e até pra conseguir, acho que compreender um pouco de toda essa minha história de vida... eu fiz a especialização na Educação Física escolar e quando eu entrei na especialização eu pensei que eles iam dar receitas de como deve ser uma aula na escola, uma aula pra 1° série mas o primeiro momento eu já vi que não era por ali, quando me pediram para escrever um pouco sabe, qual a minha pretensão, ou o que me angustiava na escola, eu comecei acho que a refletir que é das angústias da gente, que a gente tem que pensar e alavancar a prática, que isso é uma roda que está sempre em movimento e tu nunca vai estar satisfeito [...] então o que me incomodava naquela época na verdade ainda me incomoda [...] em 95 em 96 a minha discussão era masculino feminino [...] bom a minha experiência na especialização também é outra vez dolorosa, porque é sempre bom quando tu está precisando de uma injeção é sinal

[114] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[115] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> que tu está passos atrás de onde tu queria, e na especialização não foi diferente [...] mas foi um momento bem importante, porque era um momento que eu estava cansada de um lugar que eu vinha, estava entrando em lugares novos então eu acho que consegui entrar nesses lugares com uma certa tranqüilidade, sabendo por onde ir mesmo ou pelo menos tendo a idéia mais delineada assim tendo uma firmeza até do ponto de vista teórico o que eu penso pra embasar essa minha prática, então isso foi bem importante, essa especialização nesse momento (informação verbal).[116]

3.3.4 "Recreação"

Apesar da falta de formação para trabalhar com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, Márcia considerou sua entrada como professora de Educação Física em instituições de Educação Infantil como um desafio, que foi facilitado por ela não trabalhar em escolas de ensino fundamental. Dirá que logo percebeu aquilo que deveria ser descartado da formação acadêmica, assim como elegeu a recreação como conhecimento advindo da graduação em Educação Física para trabalhar na Educação de 0 a 6 anos. Neste contexto conta quais desafios se colocavam para ela.

> Eu acho que foi mais fácil ir para a creche, para mim eu tive uma abertura, eu cresci com a Educação Infantil muito mais fácil, se eu tivesse trabalhado em escola e creche, eu acho que ia carregar muitas bagagens da minha formação, e o que eu fiz? muitas coisas eu simplesmente digo, essa opção eu não quero, eu acho que isso não tem nada a ver com criança. Eu nem bem entendia o que é ser criança, vamos dizer assim, mas a gente tem as escolhas, porque as crianças te dão as respostas, então elas vão te mostrando [...] eu aprendi muito com as professoras [...] o que eu vou fazer com aquelas crianças? eu não sabia [...] então a não ser a minha força de vontade, a minha pesquisa, eu lia puericultura, eu ia para medicina, pediatria, nutrição todas as áreas eu fui em busca. (...) quando eu entrei na Educação Infantil, em 87 [...] então o caderno da recreação era o que falava voltado para o olhar da escola, era uma recreação escolar aquilo eu tinha certeza...de estar trabalhando com as crianças pequenas aquilo tudo me ajudou [...] e eu sei que eu usei aquele embasamento da recreação escolar, porque... querendo ou não eu tive um outro olhar, porque já estava lidando com as crianças pequenas, mas não era formada... para aquela idade... (informação verbal).[117]

3.3.5 O trabalho com a infância como opção

Esta professora entrevistada nos conta acerca de uma experiência que viveu, depois que se formou em Educação Física, durante oito anos, como professora de sala em uma instituição de Educação Infantil, ligada a entidades assistenciais. Dirá então que trabalhar como professora de sala foi uma opção, e que na época a característica do trabalho que desenvolvia estava relacionada ao cuidar (trocar, alimentar, cuidados com a higiene e saúde).

---

[116] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[117] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

Foi dirigida a ela uma pergunta com relação à contribuição de sua formação em Educação Física para o trabalho que desenvolvia, tendo respondido que o envolvimento com dezesseis crianças, durante o período de trabalho, que exercia sozinha, impedia a realização de suas atividades para além do cuidar a que acima fiz referência. Antes desta experiência a professora relatou dois momentos breves (menos de três meses em cada um) de trabalho, num projeto público para crianças carentes e também numa escola particular como professora de sala na Educação Infantil. Nestas duas experiências não trabalhou como professora de Educação Física.

Doze anos depois de formar-se em Educação Física a professora realiza concurso para a RMEF e em 1995 assume então como professora efetiva do quadro do magistério uma vaga como professora de Educação Física em uma creche.

Inicialmente trabalhar em uma instituição de Educação Infantil não causou preocupação à professora. Ela dirá: "Eu fiquei contente por eu ter experiência na Educação Infantil apesar de ter sido em sala, me deixou mais tranqüila..." (informação verbal).[118]

Para a professora a nova situação estava em trabalhar como professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil. Este é o momento em que se depara com *faltas* em sua formação. Reconhece, então, que a formação em técnico em desporto era incompatível com a educação da infância.

> [...] bem cheia de dúvidas, porque... havia me formado em 83 e comecei a trabalhar em 95. Então eu já não me lembrava assim de muitas coisas e sei que... as coisas haviam mudado em relação ao que eu havia estudado. Mesmo porque era um curso técnico... e pelo que... deveria ser trabalhado no momento ...eu sabia que eu não ia poder estar utilizando técnica para estar trabalhando com a Educação Infantil. A técnica que eu aprendi, as técnicas que eu aprendi para o desenvolvimento do desporto (informação verbal).[119]

A professora declara sua paixão por trabalhar na Educação Infantil e conta-nos sobre as primeiras inserções nesta etapa da educação quando, em função de sua falta de experiência em atuar com a Educação Física, conta com a ajuda das professoras de sala.

> (...)eu fui indo buscando informações e assim comecei a trabalhar com a Educação Infantil. E sou apaixonada pela Educação Infantil hoje, não me vejo trabalhando em outro espaço. [...] Eu procurei no início, trabalhar a partir dos movimento básicos com as crianças, o correr, o transportar, o pular, carregar, força, agilidade...comecei a trabalhar a partir daí, mas isso tudo dentro das brincadeiras, depois com o tempo... eu comecei a fragmentar menos, comecei a entrar .no contexto ... no faz de conta a partir do faz de conta, e comecei a colocar as brincadeiras. O que eu queria. Qual era

[118] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[119] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

> o meu objetivo com aquela brincadeira e a partir do faz de conta. Daí comecei a ver que dava mais resultado e que as crianças participavam mais, e que elas entravam na fantasia. E ...alguns profissionais de sala ajudaram também bastante, e algumas leituras também (informação verbal).[120]

3.4 Formação continuada – construção de um discurso descontínuo a ruptura com o modelo escolarizante: a dúvida se expressa (no corpo) naquilo que retorna como marca e como resto.

[...] cada ser humano é, ao mesmo tempo,
o conjunto de sua história e de suas expectativas,
estruturadas, no tempo presente,
em suas múltiplas relações e expressões (Vaz, 2002a p. 141).

Se até este momento do trabalho estivemos envolvidos com as histórias que nos contam as professoras, recortes de suas vidas, dos quais focamos elementos específicos que consideramos pertinentes para refletirmos sobre seu processo de formação, de agora em diante nos ocuparemos, a partir dos depoimentos das professoras, do tema que impulsionou este trabalho - o processo de formação continuada das professoras e professores de Educação Física da Educação Infantil.

A análise deste processo ficaria sem sentido, se afastada de um passado que, nas entrevistas, as professoras cuidaram em presentificar, em dar a este passado a voz, a agoridade que lhe subscreve um sentido. Assim retomamos, aqui, o título que dá força/sentido ao item 2.2 deste trabalho, intitulado – Pensar o presente com os pés no passado – o passado que pode significar/dar sentido ao presente, a memória como resistência, este sentido que acompanha a idéia de formação que procuramos abstrair dos escritos de Adorno, principalmente, e mais perifericamente, ou bem mais perifericamente de Benjamin, bem como dos demais autores citados que dialogam com os filósofos.

As histórias das professoras contadas até este momento se aproximam e se distanciam. Assim também se dá quando narram a experiência vivida nos diversos momentos em que participaram da formação continuada.

É possível afirmar que todas em algum momento fazem uma opção por permanecer como professoras de Educação Física em instituições de educação de 0 a 6 anos ou, pelo menos, investem nesta permanência. Das cinco professoras, quatro delas atuam

---

[120] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

exclusivamente na Educação Infantil, e uma atua nesta etapa e também no ensino fundamental. O tempo de experiência na Educação Infantil varia entre 12 e 19 anos, sendo que nenhuma manifestou interesse, neste momento, em sair efetivamente da Educação Infantil. Quanto a este aspecto, destacamos que em um dos depoimentos uma das professoras diz da certeza de permanecer na Educação Infantil, mas não da permanência na Educação Física, afinal ela acabara de concluir sua segunda graduação, qual seja, pedagogia.

É do encontro com esta opção por permanecer na Educação Infantil que irá se apresentar para as professoras uma série de contradições advindas da atuação nesta etapa da educação. A freqüência aos encontros de formação continuada articula uma série de elementos que, no processo de rememoração que elaboram as professoras, revela a forma como se relacionam com estas contradições.

Passemos estão às narrativas para, no percurso da história contada pelas professoras, articularmos o sentido que estas nos oferecem.

Para iniciar o debate sobre a formação continuada, escolhi um trecho que informa sobre um momento inicial deste processo, que considero emblemático como registro da realidade vivida pelos professores/as de Educação Física. Apropriamo-nos da forma como uma das professoras (Raquel) observou esta realidade que viveu. Raquel nos conta como se expressavam os professores/as no grupo de formação, espelho daquilo que também viveram as demais depoentes, como veremos ao longo das narrativas:

> [...] se expressavam assim que não sabiam de que forma lidar com a Educação Física Infantil, tinham dificuldades no horário, tinham dificuldades de estarem no sol...se sentiam solitários, dificuldade no planejamento, dificuldade de estarem ... engajados, de estarem dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico), de estarem mostrando como é que a Educação Física era possível, acho que essas eram as principais dificuldades...[...] tinham duas correntes, uma corrente dizia que a Educação Física tinha que estar...mas não conseguia definir o porque que ela tinha que estar na Educação Infantil, e outra corrente que dizia que sim, que tinha que existir, que de um jeito ou do outro ela teria que estar evoluindo. Mas existiam pessoas...que eram perdidas, que não sabiam pra quê...se valia a pena, se acrescentava se não acrescentava, achando que o profissional de sala poderia estar suprindo o que a Educação Física estava dando, não se sentiam...com uma importância significativa na unidade, por achar que era suprida por um outro profissional, existia essa fala...porque sempre houve uma dificuldade de se dizer o porque da Educação Física... e as pessoas não tinham muito claro. Na época ainda não existia essa, não sei se posso dizer que é clareza, mas alguns caminhos possíveis de estar colocando a Educação Física na Educação Infantil, alguns caminhos. Na época ainda não era possível, se estava pensando se estava...vendo um jeito que poderia acontecer. Hoje as pessoas tentam, pelo menos tentam, dizer alguma coisa com uma fundamentação um pouquinho maior. (informação verbal).[121]

[121] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

A professora Raquel que se formou em 1982 com a certeza de que não desejava trabalhar com esportes mas que desejava ser professora, encontra-se ao ingressar na RMEF, em 1992, com desafios que se atualizam. Dez anos depois de formada – quando já havia acumulado em suas experiências três anos de trabalho como professora de Educação Física na Educação Infantil, três anos de trabalho em clubes municipais como professora de Educação Física, experiências no ensino de 1ª a 4ª série, quando já acrescentara a sua formação mais uma graduação em pedagogia e um curso de especialização – nos conta, então, porque ingressou em um curso de formação continuada oferecido pela SMEF: as inseguranças que sentiu quando entrou no campo de trabalho em 1982, permanecem.

> [...] mas a busca da formação ainda é aquela insegurança, lá de São Paulo [...] aquela insegurança que eu tinha ainda continua, eu tenho que buscar mais conhecimentos porque a formação inicial não me deu subsídios para estar atuando com a Educação Infantil, então o que me instigou também na formação era busca de conhecimento para estar melhorando a minha prática buscando, trocando, eu sempre tive muito claro isso, o que é que o meu colega de trabalho meus pares fazem nas instituições eu tinha muita vontade de saber para estar comparando na verdade, checando, ver se é por aí mesmo, acho que amenizando um pouco a ansiedade (informação verbal).[122]

Nos depoimentos sobre a formação continuada as professoras irão admitir que, de fato, se depararam com ausências/faltas em sua formação quando começaram a atuar na Educação Infantil. E é esta constatação que põe em movimento a construção de um sentido para a nova experiência que se coloca como desafio. Retomo aqui uma reflexão de Adorno(1995a, p. 68-69) para iluminar esta situação:

> Mas se quisermos garantir algum sentido à idéia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as conseqüências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão [...] Nesta medida ou eles deveriam abandonar em tempo a sua profissão, com cujo conceito não concordam [...] ou então deveriam procurar transformar a situação [...] posicionando-se frente a ela com todo o vigor da autocrítica. É justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (Bildung) [...].[123]

---

[122] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[123] Neste sentido considero interessante observar no depoimento da consultora do curso de formação continuada, entrevistada, como este aspecto a que se refere Adorno, da ruptura entre a existência e a formação é contemplado. Vejamos: "[...] eu não acho que é uma coisa fácil isso que eu vou falar: A formação de professores e professoras de Educação Física dos currículos que a gente conhece, debate pouquíssimo ou nada sobre infância, sobre infância em geral. Infância é uma coisa que passa ao largo dos currículos dos cursos de Educação Física, Educação Infantil mais ao largo ainda [...] Onde tem produção sobre isso? Você vai localizar...pouquíssimos textos que estão refletindo sobre o papel do profissional de 1ª à 4ª série, e a infância é uma coisa que se estende, não acaba aos 6 anos na Educação Infantil. Então, os cursos de formação, eles passam uma visão ainda esportivizante. A discussão pedagógica é muito precária...e mesmo dentro daqueles currículos que já têm um debate, ele é muito pequeno, muito ainda voltado para a Psicologia...para a Psicologia do desenvolvimento, ainda tem essa perspectiva muito forte. Acham que debatendo Psicologia é possível debater Pedagogia. E a gente sabe que a Psicologia ajuda a pensar a Pedagogia... eu digo a Pedagogia da Educação Física

Na voz da mesma professora as dúvidas/dificuldades com que se depara: a busca de um trabalho coletivo:

> [...] eu não tinha muita certeza do que eu estava dando do caminho que eu estava, se eu estava correta tinha muitas dúvidas [...] eu tive dificuldade também de chegar, não tinha ainda um entrosamento com o grupo com o PPP[124] estava um pouco desvinculada, me sentia um pouco à parte é um sentimento que sempre me acompanhou no início da carreira então essa vontade de estar junto, de trabalhar paralelo com o grupo de questionar do certo e o errado, se é isto mesmo que se desenvolve com as crianças [...] foi na participação da formação que devagarinho a gente foi mudando o horário[125], não foi uma mudança brusca [...] porque eu tinha

---

também -...mas a Psicologia é uma área que ajuda a pensar, mas ela é ainda hegemônica, pra pensar a Pedagogia da Educação Física. Então eu acho que a formação ela não possibilita o debate a esse professor. Ela forma de fato não só pra trabalhar na saúde, mas ela forma um imaginário que fornece um status que trabalhar com saúde é melhor do que trabalhar com escola [...] Bom daí ainda chegar (a acreditar) que ele pode trabalhar numa creche e fazer o debate da Educação Infantil, isso é muito difícil pros professores que já não tiveram uma formação na graduação, que não debateram isso, e agora, então, se exige que se debata o 0 à 6. Eu penso que é muito difícil mesmo, e pra alguns é praticamente impossível [...] porque está muito fora do seu projeto de vida. De repente a pessoa trabalhou a vida inteira com adultos. Imaginou que ia trabalhar com adultos na academia, no clube, na escolinha, e de repente por falta da opção profissional acaba numa creche, e vai pra formação e isso reflete lá na formação, na formação continuada... Muitos vão e silenciam,e outros revelam ...o seu projeto que não é estar naquele lugar, . E bom, em contrapartida também tem aqueles professores que querem começar, ou querem começar o debate ou que já estão nele e querem avançar [...]" (informação verbal - Entrevista Déborah, 2004)

[124] Conforme já apontei na seção 2, item 2.1.1, a LDB em seu artigo 26, parágrafo 3º, dispõe "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]." (BRASIL, 1996)Acredito que a posição da consultora entrevistada, sobre o referido artigo possa ajudar a compreender a preocupação da professora em inserir-se no PPP. A seguir o depoimento da consultora: Eu acho que aquela discussão da LDB com a proposta político-pedagógica provocou o debate da inserção da Educação Física no currículo. Eu não vejo que isso aconteça plenamente. Mas motivado pela LDB forçou um pouco esse debate, de o quanto a Educação Física precisava se inserir na proposta político-pedagógica das escolas, e das creches e NEIs. Porque isso é um assunto que ainda não se debate completamente. Os professores de Educação Física estão colocados na Educação Infantil em todas as unidades (instituições de Educação Infantil da RMEF). Agora se nós formos ver do ponto de vista...da legislação da LDB, eles poderiam estar nas unidades... em que a proposta político-pedagógica contemplasse esse professor... não obrigatoriamente ... Antes o que respaldava esse professor eram outros...elementos, agora tem uma legislação que é a LDB. Então eles poderiam estar ou não. Se eles estão inseridos na proposta pedagógica, se há um espaço pensado pra eles, um espaço profissional, sim. Mas se não há esse debate, não. Mas isso ainda não tem sido muito... pensado. Eles estão colocados, porque estão colocados. (informação verbal - Entrevista Déborah, 2004).

Com relação ao PPP vale a pena conferir o que significa pensá-lo nas instituições educacionais para crianças de zero a seis anos, a partir do que nos diz Machado (1996) "[...] Trata-se de superar a visão de que o trabalho institucional voltado a crianças menores de 6 anos dispensa seriedade e profissionalismo. Trata-se, portanto, de desenvolver um esforço no sentido de estabelecer um referencial teórico que permita a identificação de um modelo específico e próprio à criança de 0 a 6 anos. Tal modelo tem, por sua vez, uma organização do tempo, dos espaços, dos materiais utilizados, das atividades desenvolvidas, do trabalho dos profissionais, diferente do adotado pela escola de 1° grau. Assim como a escola de 1° grau se distingue da do 2ºgrau, as instituições de Educação Infantil se distinguem das escolas de 1° grau."

[125] Quando a professora faz referência à mudança de horário está tratando de um assunto bastante caro aos professores/as de Educação Física da RMEF. Está falando da mudança na forma tradicional de intervenção deste profissional nas escolas e nas instituições de Educação Infantil, que ainda hoje vigora, com algumas exceções, no município de Florianópolis. Inclusive nos depoimentos das professoras entrevistadas é possível observar como todas farão referência a esta questão, e de como foi para elas e seus pares, nas instituições, muitas vezes conflituoso este movimento de troca de horários. Quando este professor em 1982, passa a fazer parte do quadro dos profissionais das instituições de Educação Infantil na RMEF, não havia um horário determinado para suas intervenções junto às crianças como acontece nos moldes da escola, qual seja: para cada grupo da escola (1ª, 2ª, 3ª série e assim por diante) as aulas de Educação Física acontecem três vezes por semana em aulas de 45 a 50 minutos. Este modelo, conforme Sayão (1996/1997a) baseado no decreto 69450/1971 (não mais em vigor), dentre outros, regulamentava a prática da Educação Física. A implantação deste modelo nas instituições de

> uma limitação muito grande, eu também precisava mudar, eu também precisava pensar diferente, então na medida que eu ia participando da formação...então eu quero dizer como eu também precisei me adaptar reestruturar como profissional, também na medida, conforme meu grupo de estudos (grupo de formação), a minha participação, a mudança na creche também foi gradativo, é isso que eu quero dizer, foi mudando o tempo, saindo mais da creche, ficando mais tempo com os grupos [...] então eu sempre procurei estar nesses movimentos, nessas capacitações, eu sempre tentei estar no máximo para buscar isso, para estar confrontando a minha prática porque a minha briga no meu interior é sendo assim: será que eu estou distante da teoria? será que eu estou dando baboseira? será que eu estou dando alguma coisa que não tem nexo, não tem ligação? é uma coisa constante ...eram as nossas dúvidas (informação verbal).[126]

Vejamos como se articulam, na fala de outra professora entrevistada, Ana, as dificuldades de uma primeira inserção no campo da Educação Infantil

> Eu entrei na prefeitura de Florianópolis em 1995, como contratada e, só no final desse ano que houve o concurso, efetivação. Em 1995 mesmo eu já comecei a trabalhar com Educação Infantil no NEI e um mês depois também na Escola Básica, na época provavelmente devem ter vindo as informações da formação continuada, já era dado o dia que a gente deveria deixar livre para as formações, e eu fui e eu achei bem interessante porque eu vinha de uma realidade onde não se discutia a Educação Física de outra forma que não relacionada diretamente ao esporte. (informação verbal).[127]

Ainda na fala da mesma professora, na formação continuada a introdução ao debate da Educação Infantil representou o encontro com a falta de formação para trabalhar com crianças entre três e cinco anos.

> [...] e nesse grupo de formação continuada, comecei a ter contatos, eu nunca tinha trabalhado com crianças de três anos e a experiência que eu tinha de Educação Infantil era com crianças de pré-escola, que eram as crianças de seis anos que estavam dentro de uma escola básica, onde elas estão sendo preparadas para ir para a 1ª série na verdade, então eu não tinha essa experiência de trabalhar com crianças dessa faixa etária de 3, 4, 5 anos, e comecei a trabalhar, logicamente que não sabia muito o que fazia com elas, resgatava brincadeiras, fazia uma coisa bem empírica, e nesse grupo de discussão [...] eu comecei a ir me apropriando dessas discussões de Educação Infantil [...] Isso é o que eu lembro assim, dessa parte inicial desse meu primeiro contato com a formação aqui em Florianópolis, mas foi muito legal, e principalmente porque tu começa a trocar com as pessoas as tuas angústias. (informação verbal).[128]

Educação Infantil para a prática de Educação Física no município de Florianópolis acontece entre os anos de 1983 e 1985, conforme Sayão (1996)

A mesma autora em um artigo no qual discute a Educação Física em instituições de Educação Infantil, adverte: "É preciso que a Educação Física deixe de ser um veículo de reprodução do modelo 'esportivizante' baseado no decreto 69.450, intervindo três vezes por semana, em horários determinados, como a 'hora de...' do corpo, do pátio, da prática." (Sayão, 1997a p. 267)

[126] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[127] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[128] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

Como veremos ao longo dos depoimentos, ao fazer a opção por trabalhar na Educação Infantil, as professoras implicam-se no processo de construção pessoal e coletivo de um discurso acerca da Educação Física na Educação Infantil. Considero significativo/marcante, neste processo, o reencontro com questões de sua história pessoal.

Neste aspecto, os elementos tratados nas categorias anteriormente elaboradas, a partir das narrativas das professoras, serão, neste momento, retomados e articulados com a narrativa sobre a formação continuada, na medida que assim sugerem os depoimentos. Nas categorias anteriores podemos ver, nas experiências da infância, na negação do esporte, na aproximação com a psicomotricidade e com a recreação que as professoras procuram/indicam uma possibilidade de experiência para a infância no campo da Educação Física. Acredito que isto aponta para uma tentativa de oposição a uma experiência instrumental com o corpo, expresso nas suas experiências com a Educação Física na escola e/ou na formação acadêmica.

Adorno (1995) indica-nos um caminho para além da instrumentalidade das experiências. A possibilidade de buscar *respostas originais,* que, não repitam velhos hábitos, está posta para ele na possibilidade de a experiência ser narrada não porque foi útil mas porque foi significativa. Adorno dirá que o caráter instrumental dominante da razão torna a experiência humana relacionada ao mundo contingente/imediato, o que leva à repetição de ações no sentido da autoconservação e é preciso evitar o perigo, a adaptação como regra.

Considero legítimo dizer o quanto as marcas das histórias narradas assumem novos lugares ao serem presentificadas na experiência de formação. Assim posso dizer que é mais do que uma mera especulação encontrar, nos depoimentos das professoras, similaridades entre o momento da infância que se revela, talvez, como momento de identificação com a Educação Física e o momento em que narram na formação continuada o encontro com três questões (que se fazem presentes, em maior ou menor medida, nos depoimentos das cinco professoras), quais sejam: a aproximação com os debates do campo da Educação Infantil; o encontro com os debates que se consubstanciaram como uma tendência progressista na área de Educação Física; legitimidade e especificidade da Educação Física na Educação Infantil.

Esta história registra um caminho de descontinuidade com o discurso dominante da Educação Física, orientado a partir dos códigos das instituições militar, esportiva e da saúde, naquilo que retorna da experiência de formação das professoras/de sua história como marca; como resto. Introduzo esta questão a partir de um depoimento da professora Raquel no qual revela parte dos conflitos que vivia quando da sua constituição como professora da Educação

Infantil, conflitos que remetem a um choque com o modelo tradicional de Educação Física: tempo, espaço, materiais, conteúdos.

> [...] trabalhava bastante assim: vamos brincar com essa brincadeira, então esse jogo eu elaborava todos trabalhando ao mesmo tempo, então me indignava as crianças não aceitarem, não sabia lidar com este grupo que não aceitava a atividade que eu levava... do material que usava, se era isso mesmo, também não tinha muito material, mexia só com as coisas que tinha que era corda, bola, bambolê, massa... então eu não construía as atividades, não construía os brinquedos, então me deixava angustiada... eu tinha o discernimento que não era por aí (informação verbal).[129]

Não estaria a professora, ao dizer acima que *tinha o discernimento que não era por aí*, trazendo para este momento limite a lembrança de um passado que se radicava em outra experiência da infância, como esta do trecho abaixo?

> [...] esse tempo que eu passei foi muito bom, o contato com a natureza, de mexer com barro, ... de fazer casinha com barro e encher de florzinhas... de inventar esse mundo das bonecas ...bonecas de espiga de milho...peteca... gostava muito de brincar de peteca a gente construía as petecas com palha, quando a mãe matava as galinhas a gente pegava as melhores penas do rabo para colocar na peteca, então a gente construía as petecas e... a gente brincava muito com barro com terra, enchia de florzinhas, a gente inventava bastante, a gente construía... até de cemitério a gente brincava... (informação verbal).[130]

Aliás a tematização da infância na formação continuada é também lembrada nas narrativas como um momento significativo deste processo, que podemos dizer explicita-se com maior força nos últimos anos da formação mas que de fato é o elemento que se faz presente desde o início da formação continuada na aproximação com os debates que se inscrevem no campo da Educação Infantil. Este então é um tema que atravessa o processo de formação continuada do começo ao fim, tomando formas e contornos diferenciados nos depoimentos das professoras.

3.4.1 A aproximação com os debates da Educação Infantil

A aproximação da Educação Física com a Educação Infantil nas narrativas das professoras evidencia-se como um discurso que se opõe à educação escolarizada. Elas assumem então, uma postura que se contrapõe ao modelo que orienta a prática do professor de

---

[129] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[130] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

Educação Física nas escolas[131]. Adotam, no meu entender, uma posição diferenciada para o professor de Educação Física que atua na instituição de Educação Infantil.

Sayão (2002b, p. 48) esclarece, quanto a esta questão:

> A revisão da bibliografia da Educação Física aponta-nos que, até o presente momento, a produção teórica desta área esteve, prioritariamente, voltada para a prática dessa disciplina na escola, especialmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, e também para a prática dos esportes nos espaços extra-escolares, como clubes, academias entre outros.

No depoimento das professoras aparece uma oposição ao conhecimento que orienta as práticas da Educação Física no ensino fundamental que será denominada como oposição a um ensino/educação escolarizada. Taborda de Oliveira (2003, p. 158) dirá que "[...] historicamente a marca do modelo escolar [orienta-se na]: seriação, fragmentação, racionalidade, homogeneização, especialização, controle, enfim, um conjunto de procedimentos que trazem a marca da modernidade." É preciso dizer que, se a articulação que o autor faz, está relacionada a uma compreensão e explicitação do domínio sobre o corpo expresso nas práticas escolares, orientado principalmente nos marcos da Teoria Crítica, nos depoimentos das professoras, a mesma questão está relacionada a um discurso presente no debate sobre orientações para o campo da Educação Infantil. Tomei emprestada a posição do professor Taborda de Oliveira para dizer que não defendo o fim da escola, senão que pergunto a quais fins esta se orienta. E neste sentido sigo com Adorno (1995b p. 117):

> Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo.

É importante compreender, como os debates acerca da Educação Infantil, no âmbito da formação de professores de Educação Física na RMEF, inscrevem-se nas orientações da política educacional definidas para cada período em função dos grupos políticos que conduzem a administração da capital. Esclareço que as reflexões que faço a seguir têm como objetivo situar o debate. Com isto quero dizer que não me aprofundarei no tema e que faço uma reflexão mais pontual sobre o assunto somente quando esta questão é levantada no depoimento das professoras. Assim, é possível dizer que no período de 1993- 1996, quando

---

[131] Modelo que, segundo Soares et al (1992), se orienta a partir do desenvolvimento da aptidão física, tomando como conteúdo principal da elaboração de propostas, aquele advindo do campo dos esportes, dando ênfase ao aprendizado de técnicas, dispondo para tanto o tempo escolar em três sessões semanais de 45 a 50 minutos cada.

assume o governo da capital a Frente Popular, a SMEF pretendia orientar o trabalho no campo da educação tendo como base a perspectiva do materialismo dialético. Na perspectiva da formação de professores que esta gestão implementou várias parcerias foram articuladas. No campo da Educação Física, na época, a ainda existente divisão de Educação Física estabeleceu parceria com o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina - NEPEF-UFSC, a fim de conduzir o processo de formação dos professores de Educação Física da RMEF que atuavam desde a Educação Infantil até a 8ª série do ensino fundamental. Conforme coloquei na introdução deste trabalho a Educação Física acompanha o movimento de debates sobre a Educação Infantil na RMEF desde sua inserção, em 1982, sendo que esta aproximação entre as duas áreas não se deu sem conflitos. É preciso registrar que nesta aproximação da Educação Física com a Educação Infantil o ano de 1993 reflete uma inflexão, que pode ser verificada nos documentos oficiais e no reflexo destes no discurso das professoras, expressos nos depoimentos aqui transcritos. Refiro-me à apropriação do discurso do ensino não escolarizado por parte dos/as professores/as de Educação Física, fruto da aproximação com os debates sobre a Educação Infantil. Se no período de governo da Frente Popular (1993/1996) este discurso estava ancorado no referencial da Psicologia histórico-cultural, a partir de 1999, depois que a Força Capital (1997/2004) assume o governo, este discurso do ensino não escolarizado ou de uma educação não escolar passa a ter lugar na condução da formação dos professores da rede a partir do referencial da Pedagogia da Infância[132]. Se no primeiro caso há, pelo menos intencionalmente, uma relação entre o projeto de educação da gestão e o referencial teórico o mesmo não podemos dizer na gestão que a sucede. Com isto quero dizer que, se na condução dos projetos para Educação Infantil permanece o discurso de uma educação que deve se desvincular dos moldes da escola, isto não representa uma continuidade dos projetos de governo que, pelo menos, em tese, como projetos de sociedade, se diferenciam. Para contextualizar as questões referentes à aproximação da Educação Física com os debates da Educação Infantil/educação não escolarizada citarei alguns trechos de documentos elaborados pela SMEF nos períodos

[132] Rocha (1999, p. 11) em sua tese de doutorado investiga as "pesquisas que tratam da Educação Infantil tendo em vista traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para a consolidação de um campo particular na área da educação, qual seja, a Pedagogia da Infância, [...] com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola – chamaremos de Pedagogia da Educação Infantil". Assim a Pedagogia da Infância delimita um campo da pedagogia, em construção, que engloba as etapas do ensino básico nos quais os referentes empíricos tem uma condição radicada na infância. A Pedagogia da Educação Infantil, também como área em construção no contexto da Pedagogia da Infância, é um campo que marcadamente procura diferenciar-se da educação escolarizada. Diz a autora "Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)" (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifos da autora).

supracitados. No período de 1993-1996 assim está colocado no documento oficial elaborado pela SMEF, naquela gestão, para orientar a Educação Física na RMEF: "A partir de 1987, com a instituição do concurso público para o cargo de professor de Educação Física na Educação Infantil, vem se intensificando a discussão em torno das especificidades que dizem respeito à educação de 0 a 6 anos e, consequentemente, acirrando-se a crítica aos vínculos históricos que esta educação vem tendo com a escola" (Florianópolis, 1996a p.47). No período de governo que segue há uma mudança de projeto político, modificando-se também a condução do projeto educativo pela SMEF. A coligação de partidos que governa o município se mantém no poder por oito anos 1997/2004. No campo específico da formação de professores de Educação Física da Educação Infantil, é a partir do ano de 1998 que o debate que aproxima os dois campos retorna aos cursos de formação, mas é somente no documento produzido no ano de 2000 que encontraremos menção ao debate sobre a necessidade de constituir uma prática de Educação Física não escolarizada. Vejamos um trecho deste documento:

> Outro ponto levantado estava relacionado à organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, que cremos não pode se basear também no modelo "escolarizante" que tem a disciplina como eixo. Sendo assim, a Educação Física presente nas instituições de zero a seis anos precisa constituir-se para além de uma disciplina que possui um conteúdo previamente definido, com tempo e espaço também previamente definidos (SAYÃO, 2000, p. 37, grifo do autor).

São estes alguns destaques que faço acerca do discurso de uma educação não escolarizada a partir dos documentos oficiais, e como veremos nas falas das professoras, há, de fato, uma apropriação deste discurso e a tentativa de efetivá-lo na prática.

Porém, antes de fazermos este movimento proponho que passemos a observar como as professoras se viam na instituição quando ainda ancoravam sua prática em Educação Física nos moldes da escola/nos moldes de uma educação escolarizada. Vejamos então:

Na voz de Raquel, o modelo tradicional da Educação Física justificava uma organização do tempo. A professora conta-nos como organizava o tempo de trabalho com cada grupo de crianças na creche: "[...] trabalhei com meia hora, por meia hora (com cada grupo de crianças), achando mesmo que não conseguiria dar mais que meia hora [...]" (informação verbal).[133]

A mudança com relação ao tempo dispensado para cada grupo com o trabalho de Educação Física na creche começa a ser questionado na formação continuada:

---

[133] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> [...] é na formação [continuada] que a gente começa a falar de tempo porque uns faziam 45 minutos outros faziam meia hora(cada encontro/aula com um grupo de crianças) daí a gente institui... a gente passa de 45 pra 50 minutos e depois de 50 minutos a gente passa para 1 hora [de trabalho com cada grupo de crianças] o grupo na formação entendeu que a gente podia estar mudando essa experiência houve até um documento na época... (1993/1996)[134], eu não trabalhei muito tempo com hora tão fechadinha assim porque não dava conta na verdade, então já não estava a atividade de acordo com o interesse das crianças, e ainda pouco tempo era uma mistura, uma confusão de sentimentos muito grande o teu tempo era pouco, era meia hora, você já não consegue dar uma atividade em meia hora para um grupo, você prepara alguma coisa quando você pensa que está engrenando já é hora de sair então são vários sentimentos que tem, primeiro porque não dá tempo de ter planejado a tua atividade em meia hora, outra que já acaba e também não há interesse no que você preparou, então três coisas que fecham, no mesmo momento, as angustias eram triplicadas (informação verbal).[135]

A mesma professora relata a necessidade de estabelecer uma diferenciação da Educação Física que acontece na Educação Infantil com aquela que ocorre na escola de ensino fundamental e de como percebe a resistência a esta diferenciação dentro do grupo de formação:

> [...] há pessoas...no grupo [de formação], também, que vale pensar, pessoas ainda que estão longe de um pensamento da Educação Física Infantil pessoas ainda muito resistentes enraizadas na Educação do Ensino Fundamental, e de um jeito ainda...não sei como é que podia falar, muito mecânico talvez de funcionar (informação verbal).[136]

Apresento também como esta questão está colocada no depoimento de Ana: Educação Física na Educação Infantil uma rotina parecida com a da escola básica.

A professora desde que ingressou na RMEF trabalha na Educação Infantil e no ensino fundamental. Nos trechos seguintes ela nos conta como percebia este dois espaços quando da sua entrada na RMEF e nos períodos que se seguiram:

> Não tinha muita diferença nessa época, essa diferença começou a aparecer de 1999 pra cá. [...] Essa ausência de diferenças era na questão do tempo, os tempos na Educação Infantil eram divididos da mesma maneira, eu ia lá dava uma aula de tantos minutos [...] Funcionava o meu tempo, eu que era responsável, acontecia a parceria quando tinha a questão do perigo para a criança que era o sair [da instituição], então se minha aula fosse ser na praia, ou em um campo que a gente usava, então as professoras e auxiliar de sala iam, as vezes até auxiliar de ensino e se a diretora estava livre também, e como era a organização? Ainda era bem dirigida,

---

[134] Ao fazermos o levantamento de fontes documentais tivemos acesso ao documento citado pela professora. Este documento foi elaborado conjuntamente, na época, pela Divisão de Pré-escolar e pela Divisão de Educação Física, no ano de 1995. No documento citado, que tem como título: Proposta da nova organização das aulas de Educação Física infantil, é questionada a transposição do modelo de aulas usado no ensino fundamental (ver nota de nº 10) para Educação Infantil e proposto então um outro modelo, que os proponentes reconhecem como sendo ainda limitado.

[135] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[136] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> quando eu falo ainda era, estou fazendo uma ponte como é a minha caminhada mais ou menos hoje, como está, então os tempos eram bem definidos e eu saia sozinha com as crianças, então era 'hora de Educação Física', uma rotina bem parecida com a da escola básica, o que mudava era só a faixa etária (informação verbal).[137]

Vejamos então como o debate, que aponta a possibilidade de uma prática de Educação Física não escolarizada, é apropriado pela professora Raquel ao longo da formação e os desdobramentos a que levou. O depoimento da professora que segue traz a referência dos grupos de formação no período da gestão da Frente Popular, fala-nos de ganhos, limitações e a busca de diferenciação com uma educação escolarizada na prática da Educação Física na Educação Infantil.

> Também se privilegiava [nos grupos de [formação] ... muito a prática. Estar mostrando um pouco como é que você conseguia fazer a tua prática no teu local de trabalho. Tentar vivenciar um pouco, trazer para o grupo e dizer mesmo como é que funcionava, para o grupo se situar. Porque ninguém sabia muito bem como é que funcionava. Como é que a gente tinha que atuar. Não dizer o que é certo ou errado, mas estar se situando, para estar socializando para o grupo saber mais ou menos como é que funcionava a Educação Física...na Educação Infantil, porque era uma ansiedade muito grande era uma vontade de saber ...e de tentar acertar, de tentar fazer uma Educação Física diferenciada (da Educação Física) do (ensino) fundamental. Eu acho que a Frente Popular se preocupou com isso. Tentou buscar dentro das suas limitações (...) (informação verbal).[138]

Aparece também neste trecho a necessidade de estabelecer uma diferenciação da Educação Física que era ministrada nas escolas. Sintetizando, três elementos aparecem: ganhos, limitações e a busca de uma diferenciação.

No trecho seguinte Raquel falará da *diluição do modelo escolarizante*. Esta expressão – *diluição* – sugere que está posto neste discurso uma diferenciação, caminho que as professoras vêm apontando com a introdução na formação do debate acerca da Infância.

> [...] a Débora introduz a Pedagogia da Infância [...] a Débora aproxima a gente da educação da infância [...] enfim tenta aproximar fazendo com que a gente entenda que... é a mesma criança, nós estamos lidando com a mesma criança, que nós precisamos saber um pouco dos princípios da Educação Infantil para também poder entrar com a Educação Física com essa idade, ela situa um pouco mais acredito os professores de Educação Física na infância, com crianças de 0 à 6 anos, ela vai dizendo que a gente precisa sair um pouco do norte da Educação Física e fazer outros caminhos [...] e que se a gente entendesse um pouco dos princípios da infância era muito mais tranqüilo a gente juntar essas duas áreas de conhecimento... o grupo avança muito, as pessoas que se dispuseram a entender um pouco ficou mais tranqüilo pra Educação Física, o papel da Educação Física, poderia dizer na Educação Infantil por ela permear os caminhos da educação da infância e a Débora é como eu te falei ela é muito próxima, sempre, muito próxima ao grupo ela traz nossa

[137] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[138] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> realidade, [...] diluindo um pouco esse modelo escolarizante [...] (informação verbal).[139]

Raquel nos relata, a seguir, como o tema da Infância foi trabalhado em um dos encontros de formação, quando a formadora, a qual cita no trecho acima, propôs um trabalho no qual as professoras reencontram-se com as memórias da infância.

> [...] um tema onde rendeu muita discussão foi quando [...] ela faz esse resgate da infância pra gente poder entender a Pedagogia da Infância, como é que foi a tua infância de como é que você consegue a memória da tua infância [...] por exemplo, memórias assim: a gente brincava no rio, você consegue estar sentindo o cheiro da mata, do rio, ela fez um resgate do que cada um passou, e a gente falou sobre isso, acredito que ela quis memorizar no grupo a infância, para gente também se aproximar dessa idade, que a gente trabalha com crianças de 0 à 6 anos, como foi a tua experiência, porque nós temos crianças que vivem no campo, crianças que vivem no meio rural e urbano e nós também como profissionais também temos pessoas que não vivenciaram a zona rural, outros que nunca vivenciaram a zona urbana, são experiências diferentes, então no grupos se falava: ah eu pulava de corda... com isso resgata também as brincadeiras que a gente fazia de pular corda, de amarelinha, das danças, das brincadeiras cantadas, de subir em árvore, tudo isso... ela faz um resgate das brincadeiras da gente e que se reporta a idade do 0 à 6 anos, dessa possibilidade também de estar resgatando com as crianças as brincadeiras de estar repassando as nossas experiências para as crianças [...] a gente vivenciou até experimentou algumas brincadeiras [...] você relembra aí fica um encontro gostoso, divertido, alegre, de memórias [...] é gostoso ouvir as pessoas falando: olha eu não podia sair do quintal, minha mãe não deixava; eu não podia sair à noite; eu não podia brincar no barro; eu não podia brincar na chuva, outro grupo tinha pessoas que faziam essas experiências, outros não... eu só podia brincar com as bonecas quando minha mãe permitia, outras não podiam mexer com cozinha, com comida, eu tenho boas lembranças desse encontro [...] nós representávamos em desenho, cartazes, [...] nisso ela elencava várias brincadeiras, o que coincidia com o outro o que um não tinha, o que o outro tinha de diferentes experiências de infância [...] (informação verbal).[140]

Penso que esta é uma forma de abordar o tema da infância, das lembranças da infância. Lembrar para recuperar tradições, lembrar para recuperar os sentimentos vividos, não somente aqueles que nos alegram a alma, mas também aqueles que nos causaram dor e neste sentido há também uma outra forma que estaria relacionada às lembranças da infância, a presentificação da infância como forma de fazer justiça às promessas não cumpridas, aquilo que continua, que permanece como traço melancólico de algo para sempre perdido. Tema já tratado na categoria onde a infância das professoras é evidenciada.

Deste período da formação a professora destaca, também, que a formadora responsável organizava relatos de experiências no grupo, nos quais os participantes eram convidados a apresentar as diversas experiências que realizavam nas unidades, nas aulas de

---

[139] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[140] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

Educação Física, e relata como estes momentos foram significativos para que se sentisse subsidiada para operar mudanças na sua prática pedagógica.

> [...] ela nunca foi de trazer a receita, ela sempre deixava a discussão rolar e cada um vai fazendo, tirando as suas conclusões e tentando fazer a sua prática [...] vai mostrando no final, nesses relatos de experiências que há possibilidade de fazer diferente [...] também te abria os horizontes na formação, com a Débora podia fazer uma educação diferente, acho que paralelo eu fui fazendo a minha prática com a formação, então a formação me ampliou, quer dizer me deixou mais aberta mais firme, com mais segurança de fazer mudança, tinha um paralelo, eu tenho a teoria, tem pessoas falando disso, então eu vou introduzindo gradativamente essas mudanças conforme a formação [...] acho que a mudança na instituição referente ao meu trabalho vem junto com a formação, me dava um suporte maior nas mudanças da instituição que também eram gradativas, começando com horários maiores, ficando mais tempo com a mesma turma, saindo para passeios, sem ter muita preocupação de uma cobrança do grupo, porque eu me sentia subsidiada pela formação, [pensava] há possibilidade de fazer assim, a mudança foi feita gradativamente conforme a minha formação, eu posso te dizer isso [...] (informação verbal).[141]

No sentido de uma aproximação com os debates da Educação Infantil destaco também mais um trecho do depoimento de outra professora, Ana, que mostrará como ela articulou, dentro da instituição onde trabalha, este debate a partir da formação continuada e de uma modalidade de formação na RMEF denominada formação descentralizada[142]. Destaco que esta professora atua em uma escola básica da RMEF que atende do pré-escolar até a 8ª série[143] bem como em uma instituição de Educação Infantil.

> A gente teve uma boa discussão há uns dois anos atrás, quando começamos a trazer as idéias da nossa capacitação mais especifica [da Educação Física na Educação Infantil), da quebra de horários, de rotina, coincidia mais ou menos com que o NEI estava discutindo (na formação descentralizada], [...] eu vejo assim, que eu me apropriei muito das discussões da Educação Infantil na nossa capacitação em escola [formação descentralizada] [...] a gente sempre trabalhava com registros, trazendo registro para socializar, nas discussões da Educação Física na Educação Infantil a gente conseguiu discutir bastante, foi polêmico, a quebra do tempo, a saída das profissionais junto [com o professor de Educação Física] e isso hoje em dia é entendimento do grupo do NEI, do grupo que trabalha ali, da necessidade, da importância de ter um tempo elástico e das pessoas estarem junto, assim com eu estou junto [com as professoras de sala e auxiliares de sala]. Nas questões especificas da Educação Física a gente ainda trava. Qual é esse especifico afinal de contas? (informação verbal).[144]

---

[141] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[142] Formação descentralizada é uma modalidade de formação que vem sendo desenvolvida pelo DEI - SMEF desde 2003. É caracterizada pela contratação de docentes, diretamente pelas unidades de ensino, para a formação em serviço de seus profissionais.

[143] Na RMEF algumas escolas atendem além das turmas de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, um ou dois grupos de crianças da Educação Infantil, em geral são crianças na faixa etária que antecede um ano à 1ª série. Na RMEF a constituição destes grupos de crianças da Educação Infantil que se vinculam às escolas recebem a denominação de NEIs vinculados.

[144] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

Em outro trecho do depoimento a mesma professora mostra a necessária ruptura com uma educação escolarizada, além de fazer uma observação que em práticas esportivizadas que se realizam na escola há ausência de uma discussão sobre a infância.

Ensino fundamental e Educação Infantil – especificidade:

> [...] se tu for ver de uma maneira geral é muito mais fácil mesmo você ir para a escola básica, tu vai lá, dá tua aula, naquele horário, tu não te compromete com os projetos coletivos se tu não quer, dentro da Educação Infantil existe um movimento que é muito legal e que eu acho que a gente tem que contagiar o ensino fundamental, que é quase impossível tu não se comprometer, porque se tu não se compromete, tu vira a auxiliar de luxo, se tu não se compromete, você é mais um que podia ser uma mãe, e é esse o grande diferencial, ou tu faz a coisa andar redonda, tu se envolvendo, e em determinado momento a tua especificidade mesmo desaparece, hoje eu já tenho uma tranqüilidade maior para isso, eu já não choro, mas ainda faço muitas perguntas, se precisaria dessa especificidade (informação verbal).[145]

Infância e Educação Física: ensino fundamental e Educação Infantil, dois mundos diferentes que precisam dialogar:

> [...] o que me parece é que a formação do Ensino Fundamental nem parecia (acontecer) pela mesma rede [...] Não tinha uma linha especifica a formação do Ensino Fundamental, mas ela atendia as angústia daquele pessoal do esporte, aquele pessoal que só vai para lá reclamar que só tem duas bolas, porque que não estão mandando mais material, essas discussões que para mim são ultrapassadas, eu acho que no ensino fundamental a gente tinha que estar discutindo é o que a Educação Infantil já estava, a questão de criança, essa criança que vai para o Ensino Fundamental, tem professores de 1ª e 2ª série trabalhando handebol, que sentido tem esse handebol para uma criança de 1ª e 2ª série? [...] (informação verbal).[146]

Outra professora que ingressa na RMEF no final da década de 1980, Márcia, vê-se em um processo de construção como professora dentro da educação e mais especificamente da Educação Infantil. Ela mesma diz que a formação em Educação Física, que aponta para a atuação em vários campos, cria uma controvérsia quanto ao papel que esta área desempenha na escola. Para ela é preciso fazer uma opção. A opção da professora é "pela educação". Na sua narrativa está presente também a necessária construção de uma Educação Física que se desvincule do modelo escolar. Ela assinala que no campo da Educação Infantil o papel da Educação Física é controverso e que esta controvérsia está relacionada à formação do professor:

> [...] eu fui crescendo na Educação Infantil, então para mim, eu me considero mesmo uma educadora, agora, o papel da Educação Física? Muitas controvérsias.Porque? Por que se tu tens uma formação que envolve [...] esporte, envolve educação especial, que te dá um aparato, uma coisa geral, não te dá uma coisa especifica,

---

[145] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[146] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> então também acho que qualquer área, quando tu vai para o mercado de trabalho, sai da universidade, qualquer área tu diz: é isso mesmo que eu quero? aí acho que é a opção, a intenção de o que tu queres fazer, o que tu acredita, para mim não adianta chegar e dizer eu vou dar conta de tudo (informação verbal).[147]

Para a professora, antes de 1993, houve momentos diferenciados quanto aos debates no campo educativo e, especificamente, no campo da Educação Física, que representaram avanços e recuos, ela revela como percebe uma certa inflexão no debate que inclui a educação/Educação Infantil e Educação Física e, neste contexto, a formação continuada se estabelece, para ela, como *suporte pedagógico*. A professora valoriza, da formação proposta naquele período, a ênfase no papel do professor, do educador que atua na escola pública.

> [...] em 1990 eu assumi 40 horas, e ali então eu já sabia que tudo que é relacionado a Educação Física, tinha alguns modelos prontos, algumas questões que não estavam *batendo,* esse que é o problema, em 1993 sim, com a formação continuada então teve um *suporte pedagógico*, realmente deu um respaldo [...] em 1993 quando a Frente Popular assumiu, houve uma outra mobilização, seminários, tu ia para um curso, tinha os seminários, os coordenadores eram pessoas acessíveis, eles botaram coordenações de áreas, o pessoal se reunia, tu tinha troca de experiências com as outras pessoas, eu achava fantástico, foi o maior ganho, tinha aquela visão ainda, o papel do professor mesmo, o que é o educador, o que é o professor, a escola publica principalmente, a visão da escola publica [...] havia uma discussão do espaço da Educação Física [...] o espaço de Educação Física era espaço garantido, era um discurso necessário [...] as pessoas estavam mais conscientes, porque de 1993 a 1994, com aquela abertura maior, as pessoas discutiam: a Educação Física é importante? (informação verbal).[148]

A professora orienta seu depoimento no sentido de realçar, também, o momento em que a Educação Física começa a articular, mais definidamente, um discurso a partir da inserção nos debates da Educação Infantil, que está relacionado a uma proposta pedagógica que se desvincule de uma proposta que reproduz o modelo da escolar/o modelo de uma educação escolarizada. Enumera algumas questões que apareciam na formação continuada quando do início do governo da frente popular, em 1993 e que, na opinião dela, permanecem até hoje, como veremos em outro trecho, mais adiante:

> Vou falar desde 1993, ali que começou, anterior a isso como o modelo era da escola a gente tinha que cumprir a carga horária a hora aula, porque que eu tenho que ficar 45 minutos com uma criança? [...] o professor de Educação Física precisa de auxiliar? Porque que o professor de sala precisa de auxiliar e o professor de Educação Física com um grupo, divide o grupo, vai sozinho, ele quer se deslocar e não consegue porque são crianças pequenas (informação verbal).[149]

---

[147] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[148] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[149] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

O debate sobre Educação Infantil desvinculada do modelo escolarizado não é consenso. No trecho a seguir, a abordagem que faz a professora é da sua relação com as professoras de sala. Conta-nos que na instituição em que trabalha, há mais de quinze anos, ao ingressarem professoras de sala substitutas, percebe que o modelo da escola orienta a ação de muitas delas e, no caso da Educação Física, no que tange ao debate que a desvincula do modelo escolar, ela sentia a necessidade de retornar a questões que na sua instituição já estavam parcialmente resolvidas. Esta situação a faz pensar que não está "dando conta do seu papel", que não consegue justificar a contribuição da Educação Física para a Educação Infantil:

> [...] toda vez que chega uma professora substituta no caso, lá vai o modelo que tem da escola de novo. Teve um ano que com seis professoras substitutas na creche (não foi fácil), porque você trabalha com um grupo de pessoas que vão se construindo contigo [...] então quando vem pessoas de uma estrutura macro, chegam naquela micro, ainda com as mesmas duvidas, dilemas, [eu me pergunto] o que eu estou fazendo aqui? Então te faz pensar: eu ainda não estou dando conta do meu papel. (informação verbal).[150]

Neste aspecto é interessante trazer a observação de uma outra professora que também nos revela que a realidade da Educação Infantil e da Educação Física na RMEF apresenta-se plurivocalizada, multifacetada:

> [...] quando a gente recebe a cada ano na escola as pessoas substitutas que rodam por ai a gente vê que não é um consenso, embora seja uma diretriz, porque a Educação Infantil consegue delinear bem sua diretriz, nos últimos anos existe uma diretriz da Educação Infantil da RMEF [...] Os consultores são da mesma linha, então isso é uma diretriz, só que isso não se reflete na prática daí as pessoas chegam na escola te contando coisas e você diz: ôpa ainda fazem isso? (informação verbal),[151]

Esta situação pela qual Márcia passou na instituição em que trabalha, evidenciada igualmente na fala de Ana aparece, também, segundo Márcia, no grupo de formação continuada. O grupo de formação aparece, então, como um espelho daquilo que é vivido nas creches: Educação Física na Educação Infantil uma realidade que demonstra avanços e recuos.

> Daí você vai para o grupo de formação e chega lá as pessoas estão com os mesmos dilemas: auxiliar de sala não acompanha professor de Educação Física, a professora de sala muito menos [...] então eu contava , gente eu estou numa creche há muito tempo, então são coisas que não adianta querer chegar e romper com tudo, eu

---

[150] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[151] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> contava a minha situação, isso mais ou menos que eu contei, chega um dia você avança outro você recua dois passos (informação verbal).[152]

Na posição da professora Ana, esta repetição *do mesmo* no grupo de formação que a professora anterior denuncia em seu depoimento deve ter um lugar no grupo de formação, pois percebe Ana que se revela aí a realidade da RMEF. Com isso a professora nos diz que nos grupos de formação é preciso contemplar a realidade da RMEF para poder entendê-la.

> [...] eu acho que as pessoas que estavam indo nessa formação na verdade já eram pessoas que faziam alguma coisa meio caminho inverso, elas já tinham uma prática diferenciada, as pessoas que a gente encontrava lá já eram pessoas que não compartilhavam com aqueles moldes do Ensino Fundamental [...] E quem é o grupo que permanecia? [...] é o grupo que vai sempre, é o grupo que se mexe, é o grupo que tu vê nas assembléias [...] é o grupo que tu vê nos fórum, então na verdade, e daí nesse grupo tu não conseguia perceber isso [os professores que não compartilhavam desta prática diferenciada] os que a gente poderia perceber, evadiam-se depois do primeiro ou segundo encontro (informação verbal).[153]

Revela-se aqui, nestas duas formas de observar esta realidade do grupo de formação da Educação Física na Educação Infantil, a repetição de um conflito que permanece desde a inserção do professor de Educação Física nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos na RMEF – as orientações teóricas e pedagógicas que dão suporte às experiências com a prática da Educação Física. Este conflito se estabelece quando o referido professor (a) se depara com a necessidade de participar da construção de um "modelo" de Educação Física que não se paute no da escola.

Na narrativa de outra professora, Luciana, analiso que esta aproximação com o discurso de uma educação não escolarizada possui um vínculo com suas experiências com a Educação Física na sua infância, com suas experiências na formação acadêmica e sua inserção no campo de trabalho. Veremos, também, que na sua narrativa está muito presente uma avaliação dos projetos de formação continuada nas duas gestões.

Na aproximação com os debates da Educação Infantil entendo que a professora marca, ou repete e legitima um caminho que faz por fora da Educação Física, mas sempre na busca de mais bem se situar neste campo. No item 3.1.3 – *Infância: contradição/transgressão*, é possível observar o movimento que a professora faz por fora da Educação Física, já na infância. Há naquele momento uma idealização da Educação Física como liberdade. Este movimento observado na infância encontra lugar também na formação inicial e retorna quando de sua opção declarada por trabalhar com a infância, já na RMEF. Na infância a

---

[152] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

[153] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

relação dela com a Educação Física na escola não era estabelecida dentro do espaço formal da aula, deste a professora se sentia excluída. Construiu, assim, juntamente com outros colegas da escola um espaço possível para vivenciar, dentro da escola, as experiências com as práticas corporais; na formação acadêmica a professora adjetiva, em tom de ironia, o curso de Educação Física de *grande festa*, afirmando que os professores faziam de conta que ensinavam e os alunos faziam de conta que aprendiam. Neste contexto foi em busca daquilo que acreditou tê-la mobilizado a cursar a faculdade de Educação Física – sua relação com o esporte que, ao final do curso, também é destituído desta posição por aquilo que ela definiu como reflexões a partir dos contra-modelos. É possível dizer, como já o fiz anteriormente, que a professora estabelece uma relação com a Educação Física como se fosse pelas bordas, ela se identifica com a Educação Física, mas de alguma forma procura romper com os modelos que se lhe apresentam. Nesta análise da formação continuada, observo uma continuidade nesta forma de relacionar-se com a Educação Física. Adorno (1992, p. 200) dirá que "[...] o processo vital entre o homem e as coisas [...]" tem o nome de práxis, esta representa a relação na qual o homem se manifesta como sujeito, suas opções refletem aquilo que lhe é próprio. Na formação continuada o que marca um encontro descontínuo com os modelos da Educação Física está registrado em sua narrativa no encontro com as discussões que orientam a educação e também a Educação Infantil no município, nesta última especificamente a psicologia histórico-cultural e a pedagogia da infância, e que Luciana registra dentro do quadro político em que estas se deram. Vejamos como isto aparece nas falas da professora:

> [...] em 1993 eu sou do ensino fundamental em 1994 se participei(da formação continuada) foi muito pouco mas ... em 1995 aí sim ... tem de novo o processo de inscrição [para professor substituto] e vou para escolha de vagas determinada a pegar uma vaga na Educação Infantil, não quero saber de escola básica eu vou pegar uma creche ou um NEI. [...] por que procurar a formação continuada? [...] primeiro a graduação não te habilita a trabalhar na faixa etária de 0 à 6 anos, quando eu chego em 1994 [em uma creche] eu não sei o que fazer com bebês, então em que lugar eu vou buscar isso, numa Faculdade de Educação Física? [...] além de buscar isso na rede [RMEF] eu busco isso nas professoras de sala que são as que estão com as crianças [...], as primeiras práticas, são em cima do que elas fazem, uma repetição do que elas fazem [...] a diferença pra mim é eu me experimentando em um negócio que eu não aprendi que eu nunca vivi [...] então eu busco a formação como lugar onde alguém vai estar me dizendo alguma coisa [...] porque o desespero primeiro é entre aspas compensado pelas colegas professoras de sala até porque tem uma característica assim, na Educação Infantil geralmente você não tem colega da Educação Física na mesma Instituição [...] no grupo de formação (continuada) como que é esse sentimento? Primeiro que é um sentimento assim: tomara que aqui alguém possa me dizer alguma coisa, e o segundo é um sentimento assim, poxa, não sou só eu que estou nessa porque na verdade o grupo não tem uma relação de dar respostas, o grupo tem uma relação de construir uma resposta, porque não tinha ninguém ali pra nos dizer faz assim, faz assado, ou é assim que você tem que fazer. O quê tinha era um monte de colegas que faziam as mesmas perguntas que eu,

> chegavam e diziam: eu não sei o que fazer, é isso que tinha, então quando tu me perguntas como era a sensação com os companheiros era de igualdade, era de igualdade de perguntas, e perguntas sem respostas, então uma das coisas que nos ajudou a começar a dar as respostas foi bem essa coisa [...], a gente bateu muito em cima disso, da zona de aprendizagem[154], é de sair de foco, de deixar que aconteçam, de fazer registro daquilo... (informação verbal).[155]

No depoimento da professora ela diz da falta de habilitação para trabalhar na Educação Infantil: "eu não sei o que fazer com bebês" - esta falta de habilitação é compensada pelas professoras da Educação Infantil com quem a professora dialoga na instituição e pela presença nos cursos de formação continuada de Educação Física onde ela se encontra com pares que vivem as mesmas dificuldades. No período da Frente Popular o que marca é o estudo da psicologia histórico cultural.

Note-se que neste período do governo da Frente Popular, quando estava participando da formação continuada, o conhecimento que Luciana destaca, e que deu novo impulso a sua prática, não foi aquele relacionado às discussões no campo mais progressista da Educação Física e, sim, as discussões do campo da psicologia histórico-cultural. Com esta constatação não pretendo fazer qualquer julgamento sobre esta opção que faz a professora, senão de dizer como significa esta experiência de construção da Educação Física na Educação Infantil, em seus aspectos pessoal e coletivo, como coloquei na introdução da análise de sua narrativa. E é este caminhar da professora que indicará a sua opção por aproximar-se da Educação Infantil constituindo um discurso de uma educação não escolarizada.

> (...) essas coisas do olhar pelo olhar da criança, não é se colocar no lugar dela, mas é se permitir que talvez ela se coloque no teu lugar talvez numa troca, quer dizer não é troca de lugares porque o lugar é tanto dela quanto meu, e vice-versa , mas se permitir a isso tem a ver com a história das leituras que a gente fez principalmente a história das zonas de aprendizagem que é uma coisa que a gente estudou muito, de cabo a rabo, uns textos filosóficos, do materialismo [...] a gente levou muito tempo mastigando isso numa relação de que isso que a gente estava estudando tinha a ver com o dia a dia, não era distante, não era por exemplo a vivência do espaço institucional da escola, da faculdade, não era o faz de conta, aquilo tinha vida, até porque existia uma dinâmica assim, tu estudavas, tu levavas, tu ficavas pensando naquilo, tu voltavas, tu retomavas, mas tinha também o que tu fazias na instituição, tinha essa conversa também, o quê tu estas fazendo o que tu observaste que tu

---

[154] A zona de aprendizagem é um conceito cunhado por Vigotsky, criador da Psicologia Histórico-Cultural. Para situar contextualmente a que se refere a professora acompanho novamente o depoimento da consultora entrevistada: "[...] O que apontava aqueles documentos gerais na Gestão da Frente Popular era o materialismo-histórico. quem era a referência teórica, que ...apontava alguma dimensão pra Educação Física, era Vigotsky e Wallon. Foram os referencias usados nas Diretrizes, basicamente esse dois" (informação verbal - Entrevista Déborah, 2004).

[155] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

> achaste que já mudou, que experiência que tu tiveste , então os dois anos mais fortes disso foram 1995 e 1996... (informação verbal).[156]

Luciana quando narra sua experiência na formação acadêmica usa a expressão 'faz de conta' para dizer daquilo que era ensinado na faculdade. Na sua fala isto ficou representado no sentido de que os professores faziam de conta que ensinavam e os alunos faziam de conta que aprendiam. O sentido de faz de conta aqui se expressa como conhecimento *morto*. Há uma oposição àquilo que representou um momento de sua formação acadêmica, e ela está dizendo, então, que já faz uma opção por uma formação que trabalhe com o *conhecimento vivo*, questão que mais adiante retomo em seu depoimento.

> [...] eu participo então efetivamente, intensamente da formação da Educação Física, eu tenho a impressão que em 1994 eu fui buscar algumas coisas mas muito timidamente ainda , em 1995 sim é sagrado de quinze em quinze dias, e de você começar a fazer algumas leituras e tudo mais, e como eu estou no movimento de estar participando de muitas coisas eu estou no movimento também de estar experienciando muitas coisas , e aí rola uma história, começa na rede a coisa assim de, horas você trazer atividades e horas você deixar livre pra ver o que acontece e aquilo na verdade era reflexo das leituras que a agente vinha fazendo na formação de muitas vezes se ausentar como a figura centralizadora da professora e deixar rolar e ficar de olho no que está acontecendo, porque dentro das falas, dentro dos movimentos das crianças elas iriam te apontar coisas pra que você explorasse [...] (informação verbal).[157]

No período de governo que sucede à Frente Popular, o que marcará é o encontro com a Pedagogia da Infância, mas não nos cursos de formação da Educação Física e sim na formação oferecida a todos os professores da Educação Infantil. Este é também outro movimento da professora que eu diria que acontece por fora da Educação Física. Diferentemente do relato anterior aqui ela falará da necessária inflexão em direção à Educação Infantil que, para ela, não foi possível nos cursos de formação continuada da Educação Física e sim numa formação que também era oferecida a todos os professores da Educação Infantil da RMEF[158] (incluindo os de Educação Física) diretores e supervisores educacionais das instituições.

> [...] pra falar de formação eu não sei se é 1996 ou 1997 porque essa gestão, da Ângela [Força Capital] oferece uma outra estrutura de formação, não existe por

---

[156] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[157] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[158] Neste período de governo, assim como no anterior, vários cursos de formação eram oferecidos aos profissionais da Educação Infantil, além de oficinas e palestras. Aos professores de Educação Física também era possibilitada a participação nestes. Vale registrar que na formação continuada de Educação Física a prioridade de participação era para os profissionais da área, tanto em uma quanto em outra gestão. Conforme dados coletados junto a DEI da SMEF, no ano de 2004, registrou-se a participação de supervisores e diretores das instituições de Educação Infantil nos grupos de formação de Educação Física nos anos de 2001 a 2004.

> exemplo a questão do seu relato [de experiência], do que você faz na instituição, existe, muita informação isso talvez 1998 também, muita informação, porque vem o elemento que a gente chama hoje de Pedagogia da Infância,[159] aí tem a história de não existir formação pra Educação Física[160], você faz a formação junto com os outros profissionais, mas você faz a formação junto com professor de sala por exemplo, por temas , Pedagogia da Infância o que é o brincar, então não existe essa segmentação no sentido da Educação Física e da professora de sala, no meu ponto de vista esse movimento pra mim foi muito interessante de estar junto com a professora de sala fazendo uma formação sobre o quê é Cuidar e Educar, porque nós temos perspectivas diferentes de ver as coisas, a única coisa que eu sinto que é a troca o diálogo por exemplo, de eu colocar a minha opinião, a professora de sala colocar sua opinião, esse tempo era muito pouco, mas esse tempo de estar junto eu achei muito salutar (informação verbal).[161]

No depoimento que segue fará um contraponto disto que viveu como possibilidade, com aquilo que na formação continuada revelou-se como impossibilidade; na sua fala, uma proposta de formação que trabalhou com um conhecimento que não cria vida.

Formação e conhecimento vivo: para a professora o conhecimento só cria vida quando se pode tensioná-lo com sua expressão viva. Penso que esta questão está relacionada àquilo que diz Vaz (1999b, p. 22) acerca de uma "[...] relação, racional e apaixonada, entre teoria e prática, das reflexões e das ações que devem caminhar em tensão entre si, o que talvez possa evitar a paralisação do pensamento e o eterno repetir de um agir pedagogicamente inconseqüente".

Aqui se expressa na relação teoria/prática a idéia de uma *estética para o conhecimento*, relação esta que não represente, no dizer de Adorno (1995, p. 69) "[...] a ruptura entre aquilo que constitui o objeto de elaboração [...] e os sujeitos vivos":

> [...] se tu me perguntar o que eu estudei na formação que não era específico da Educação Física que era geral eu vou saber te dizer porque era muito mais significativo porque esses encontros fomentavam o meu diálogo como Educação Física com a colega de sala, porque era eu e ela que estávamos juntas nessa formação com temáticas da infância [...] vou te dizer que não estava só eu como Educação Física e estavam sim as outras professoras, claro que tinham profissionais de Educação Física também, mas não só de Educação Física, vou te responder com contra-modelos, mesmo na formatação dessas mesmas professoras estando lá na frente, trazendo um conhecimento, não havia especificidade da Educação Física e sim da Educação Infantil [...] aí se tu me perguntar quais foram os textos que eu

---

[159] A orientação de um projeto educativo para Educação Infantil na RMEF que toma como referência os estudos da Pedagogia da Infância, mais delimitadamente Pedagogia da Educação Infantil, tem lugar em um documento produzido pela SMEF da RMEF, intitulado: *Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000), de autoria da professora Eloísa Candal Rocha, consultora da Educação Infantil na época.

[160] Esta situação acontece no ano de 1997. A partir de 1998 passou a acontecer a formação específica para o profissional da Educação Física conforme material fornecido pelo consultor de Educação Física na época, bem como dados obtidos junto à DEI da SMEF, no ano de 2004.

[161] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

estudei na especificidade da Educação Física eu até posso assim mais ou menos dizer, mas porque hoje a gente retoma alguns desses textos, porque eles não eram significativos... [...] eu não sei se é 2001 ou 2002 mas teve um ano que eu estive bastante resistente em ir inclusive na formação específica de Educação Física, porque ela se formatava em 4 ou 5[162] encontros [anuais] e é onde vinha um palestrante geralmente da Universidade Federal [...] e quando chegava pra falar da nossa prática ... tinha acabado a formação quando chegava pra falar do quê eu fazia acabou a formação, porque eram só 4 ou 5 encontros [anuais] então isso caracterizava uma modalidade, nem sei se é esse o nome que se fala, mas uma modalidade de formação de um conhecimento vindo de fora, é como se esse conhecimento não criasse vida[163] porque não havia nenhum mecanismo na nossa formação que desse esse *feedback* como por exemplo, havia na época de Frente Popular, porque a gente estudava, você ia pra unidade, você experimentava e você relatava, então essa formação de 1998 à 2004 específica da Educação Física se caracterizou dessa maneira o conhecimento vindo ... teoricamente de fora e a gente absorvendo aquilo mas sem conseguir dar um sentido, e se desse um sentido seria estritamente por iniciativa individuais e soltas, porque não havia nenhuma outra formatação, nenhum outro local que fosse oferecido pela Secretaria da Educação que fosse pensado pra se fazer esses relatos...inclusive o quê eu vivi era a grande angústia do grupo quando chegava no final dessa formação pedindo mais um encontros, dois ou três, inclusive nós chegamos a fazer documentações solicitando isso na Secretaria (SMEF), aumento dos encontros(...)essa angústia é a questão de ser solitário na instituição como profissional de Educação Física [...] o solitário[164] ele também tem a ver pelo referencial de Educação Física que até a gente já estudou também, mas o entendimento da Educação Física é meio que como se a instituição e os profissionais e as próprias crianças esperassem justamente de você essa prática de três vezes por semana 40 minutos baseada em muita brincadeira, muitos jogos muita ginástica, muita coisa de estafeta essas coisas todas que a gente estudou e que a gente passou por isso também, nas nossas práticas, eu comecei dando aula de Educação Física na Educação Infantil dessa maneira, trazendo elementos que eu conhecia da vivência do Ensino Fundamental então a solidão também era nesse sentido, nesse sentido da questão também do entendimento e da expectativa do que é a Educação Física e dentro da instituição você quase não ter ninguém pra

---

[162] De 1998/a 2004 a média anual de encontros de Educação Física nos cursos de formação continuada não ultrapassou o número de cinco.

[163] É interessante cotejar esta fala da professora com a fala da consultora na época, também entrevistada: "Então quando começava a aprofundar, quando começava a aparecer as questões... acabava a formação. Porque eram encontros determinados, 4 encontros, 5 encontros. Era um tempo restrito" (Entrevista Déborah, 2004).

[164] Compreendo que cabe aqui um esclarecimento quanto ao fato de a professora referir-se ao professor de Educação Física como solitário na instituição de Educação Infantil. Ela dá a esta expressão dois sentidos que passo a esclarecer. O primeiro deles, que ela aponta refere-se ao fato de este profissional da Educação Física ser único na instituição, ou seja, o número de grupos de uma instituição na RMEF comporta a contratação de um a três profissionais desta área, sendo que esta última situação é rara. Quando acontece de haverem dois professores na mesma instituição de Educação Infantil, estes trabalham em horários diferenciados, situação que dificulta um contato maior entre eles. Das cinco professoras entrevistadas para esta pesquisa três delas são as únicas profissionais de Educação Física da sua instituição, duas delas trabalham com outra(o) profissional. O segundo sentido que atribui a expressão solitário refere-se à falta de outra(o) profissional com quem possa compartilhar uma proposta diferenciada de Educação Física, pois, como ela afirma, os demais profissionais da instituição revelam ainda (quer por não serem da área quer por não acompanharem os debates mais críticos da área) uma concepção de Educação Física tradicional. Assim para ela este espaço alternativo de formação que encontrou revelou-se salutar no sentido de aproximar-se do debate que orientava a formação dos professores da Educação Infantil no município, ao mesmo tempo que a colocava frente a frente com as professoras, supervisoras e diretoras, compartilhando com as mesmas um referencial teórico comum, permitindo, assim, uma posição na instituição menos solitária.

> compartilhar esse outro entendimento, de como introduzir esse outro entendimento...[165] (informação verbal).[166]

Vejamos como se evidencia no depoimento da professora Sílvia a aproximação com os debates da Educação Infantil. Como já coloquei anteriormente no tópico que versa sobre a entrada no campo de trabalho, esta professora inicia sua atuação como professora de Educação Física, em uma instituição de Educação Infantil na RMEF, doze anos após formar-se em Educação Física. É neste momento que irá tomar contato com conhecimentos que irão orientar seu trabalho no campo específico da Educação Infantil. Em um primeiro momento esta aproximação com os estudos da Educação Infantil, acontecerá em um grupo de estudos que se desdobra a partir da formação continuada. Aqui considero que há uma inflexão em direção àquilo que neste tópico ficou denominado como uma educação não escolarizada, ou que caminha no sentido contrário ao discurso de uma educação escolarizada.

> [...] quando eu comecei com esses grupos de estudos da Educação Infantil foi em 95, 96 e...então eu conheci alguns pensadores como Vigotsky que eu nunca tinha ouvido falar Piaget, Wallon então eu comecei a conhecer o que é essa questão ... da zona de desenvolvimento real, do proximal e do potencial ...e como é...importante o professor, o educador nesse momento pra criança durante uma atividade, durante uma brincadeira dele estar mediando então acho que a partir desse momento eu comecei a valorizar essa questão da importância do educador, do professor, do olhar dele nas brincadeiras das crianças, o olhar do professor em relação ao brincar, em relação as relações que as crianças tinham umas com as outras, dos papéis que elas representavam...então eu comecei a ver a criança com outros olhos, ter um outro olhar sobre os momentos da criança...na instituição [...] (informação verbal)[167]

Os debates sobre a infância no grupo de formação continuada trouxeram para a professora uma série de questionamentos não só sobre a infância, mas também sobre si mesma. A professora sugere no seu depoimento o quanto percebe como necessária a sua implicação no processo de refletir sobre a condição da infância. Implicação aqui toma o sentido que Adorno (1995d) confere à produção de uma consciência autônoma, não reificada e que se expressa na reflexão e na auto-reflexão crítica.

---

[165] No depoimento de Deborah Sayão, podemos observar que este sentido que a professora da à formação era por esta consultora compartilhado. Diz a consultora: Mas o fato de...os encontros serem pontuais... essa era uma grande dificuldade. E eles eram 3, 4 alguns encontros durante o ano...isso era uma grande reivindicação dos professores. Porque eles queriam, a maioria dos professores de Educação Física, encontros regulares. É por isso até que eu penso muito em como adjetivar essa formação, se ela era uma formação continuada, porque na verdade com encontros pontuais e poucos não se dava continuidade ao debate. As pessoas, quando acabavam esses encontros, voltavam pras suas Unidades e continuavam lá praticamente sozinhas. (Entrevista Déborah, 2004)

[166] Entrevista com a prof.ª Luciana, 2005.

[167] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

Neste sentido vejamos mais um trecho do depoimento da professora. Neste ela faz referência aos debates sobre a infância os quais já comentei no tópico acerca das narrativas sobre a infância das professoras, o trecho que destaco revela o sentido atribuído pela professora a estes debates quando reflete sobre o seu *ser professora,* sobre a sua formação. Revela o significado que teve o debate sobre a infância na sua formação.

> [...] essa questão da Débora [o debate sobre a infância] foi bem importante porque a partir daí eu comecei a valorizar mais ainda a importância da infância, como a infância é importante como referência depois quando adulto, me fez perceber de como o simples brincar é tão rico, como tem várias questões, como pode ser modificado, como o jeito de eu falar com aquela criança durante uma brincadeira, entrar no imaginário dela pode trazer conseqüências pra ela também pode trazer posteriormente conseqüências pra ela, pra vida adulta da forma como eu vou intervir nessa brincadeira, me fez pensar no meu papel enquanto adulta na instituição, no momento que a criança está brincando, no momento que ela está ali... dando tudo de si, está ali bem a vontade... bem alegre, às vezes a gente chega... e às vezes impede... por causa da rotina, às vezes a gente tem que dar uns cortes: agora não dá mais agora é hora de entrar vamos, ou então... até por não saber muitas vezes a gente acaba também interferindo... por não saber ou por não se dar conta até do que está fazendo e isso pode ter depois conseqüências para criança e para gente também. (informação verbal).[168]

A professora aqui faz a relação entre a apropriação dos conhecimentos acerca da infância e o significado destes para pensar a intervenção pedagógica. Sobre um recorte específico do momento que viveu na formação continuada, no qual o tema da infância é abordado a partir da própria experiência na infância das professoras. Ainda que o recorte seja limitado, as questões que a professora se coloca permitem dizer que os limites daquele momento são extrapolados, suscitando reflexões importantes que nos sugerem pensar sob a seguinte perspectiva: "[...] interessa saber sobre a intervenção pedagógica que possa contribuir, de fato, para a formação humana" (VAZ, 2002a, p.137). E é em uma reflexão de Adorno (1995d p. 113) que encontro sentido para iluminar esta questão:

> A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros [...] Provavelmente um professor que diz: "sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada" será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério.

3.4.2 A aproximação com as teorias "progressistas" da Educação Física

[168] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

Se a aproximação com os debates da Educação Infantil é compartilhada pelas cinco depoentes, a aproximação com as teorias progressistas da Educação Física tem um lugar de destaque na fala de uma delas, Raquel, tendo sido citada na fala da professora Sílvia em outros dois momentos. Apesar de aparecer com destaque maior apenas em uma das narrativas consideramos pertinente articular o tema tendo em vista a riqueza de detalhes com que a professora retoma este elemento em suas memórias. Também podemos notar como na narrativa a professora faz uma articulação deste tema com a possibilidade de estruturar uma Educação Física que não esteja vinculada aos modelos escolarizantes.

A produção das teorias progressistas da Educação Física ganha força na década de 80, do século passado, quando os profissionais da área de Educação Física abrem-se para novas interfaces teóricas no campo, principalmente nos cursos de mestrado, com as áreas do campo das ciências humanas e sociais, que segundo Bracht (1999) evidenciam-se aquelas ligadas à sociologia e filosofia de vertente marxista. É neste período que a crítica ao paradigma da aptidão física e esportes, paradigma este que orienta a formação dos profissionais na área de Educação Física, toma impulso onde se denuncia a vinculação deste projeto de formação dos profissionais, com a manutenção do *status quo*. Neste sentido acompanhamos a reflexão de Bracht (1999, p. 76) quando afirma que no paradigma que orienta a formação e a prática dos professores de Educação Física pautada na aptidão física e no esporte

> [...] a primeira [...] era considerada importante para a capacidade produtiva da nação [da classe trabalhadora] [...] e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população.

O autor afirma ainda que na crítica a este paradigma várias abordagens são elaboradas. No entanto aquelas que articulam uma posição para a área de Educação Física que se oponha à manutenção do *status quo* são as que se vinculam "a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central" (BRACHT, 1999, p.79), neste último caso o autor cita as teorias progressistas denominadas: pedagogia crítico-superadora e pedagogia crítico-emancipatória. A primeira perspectiva, orientada no materialismo-dialético, tem como base pedagógica as reflexões produzidas na pedagogia histórico-crítica. Formulada por Soares et al (1992), cuja obra intitula-se *Metodologia do Ensino da Educação Física*, para esta perspectiva

> [...] o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica [...] propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios (BRACHT, 1999, p. 79).

A segunda perspectiva foi formulada pelo professor Elenor Kunz, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como principais influências a pedagogia de Paulo Freire, a fenomenologia de Merleau-Ponty e referências da Escola de Frankfurt. "A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica [...] A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera" (BRACHT, 1999, p. 80)

Nas narrativas de uma das professoras aparecerá uma identificação maior com a segunda perspectiva, a crítico emancipatória, apesar de as duas perspectivas terem sido tema de debate da formação dentro do período por ela narrado conforme constatamos nos documentos oficiais e no depoimento da consultora entrevistada[169].

Atrevo-me a dizer que esta identificação a qual me refiro encontra um registro/correspondência nas experiências da infância com Educação Física, nas quais a professora relata momentos prazerosos vividos na escola nas aulas de Educação Física, onde não havia exclusão, onde meninos e meninas brincavam juntos e Assunta, a professora de Educação Física na época, é também lembrada com muito carinho. Se por um lado esta identificação encontra correspondência na infância, por outro representa oposição àquilo que viveu na formação acadêmica que registro, quando da análise dos depoimentos, como sendo eminentemente técnica, excludente, produtora de dor e sofrimento.

Passemos então aos trechos do depoimento no qual a professora Raquel expressa como viveu na formação continuada a aproximação com as teorias progressistas da Educação Física, mais especificamente a perspectiva crítico-emancipatória.

Entendo que nos dois momentos de sua experiência, na infância e na formação continuada ela se afasta da experiência que viveu durante sua formação acadêmica.

---

[169] O documento tem a seguinte referência: Florianópolis, 1996a. Destaco a seguir o trecho da fala da consultora entrevistada, no qual faz referência a outra perspectiva, não contemplada no depoimento da professora, a perspectiva crítico-superadora, neste trecho ela se remete a perspectiva referindo-se aos autores como – Coletivo de autores: "Então nesse sentido, a formação que acontecia nessa Gestão (Frente Popular) era completamente diferente dessa formação que nós temos agora nos últimos 8 anos (Forca Capital). Por que? Porque nesse momento da Gestão da Frente Popular os consultores se encontravam. Eles discutiam. Nós sabíamos o que acontecia no ensino fundamental, nós tínhamos os textos gerais e precisávamos seguir os princípios filosóficos gerais... na época bastante pautado pelo materialismo-histórico. Nós estudávamos Vigotsky, nós estudávamos Wallon. E eram as referências principais que nós tínhamos pra Educação Física também. O que nós tínhamos, o Coletivo de Autores, que na época ainda era a grande... e acredito que ainda seja a grande referência. Então nós tentávamos transpor elementos do Coletivo de Autores juntamente com os princípios filosóficos e pedagógicos dos documentos mais gerais, e então a gente tentou começar a pensar a Educação Infantil, o 0 à 6" (Entrevista Déborah, 2004).

> [...] eu tive o contato com o Kunz porque na Frente Popular nós tínhamos os professores [consultores] que eram da Universidade e nessa época o Kunz volta do doutorado e começa a divulgar a teoria do doutorado dele, a palavra-chave dele era *se movimentar* ele queria estar passando alguns temas da Educação Física, o atletismo por exemplo, e eu participei de uma oficina que ele desmistificou o atletismo, de que forma a gente poderia dar corridas, saltos, de um jeito diferente, a gente corria de um jeito não tão forçado, de saltar em altura na medida que você estipula, ... ele propõe assim – porque você não salta de um barranco? porque as crianças elas se movimentam de uma outra forma, eles saltam de um outro jeito, então ele reestrutura, ele reelabora ele redimensiona o atletismo, ele não deixa de dar o salto, de proporcionar a criança que ela salte, mas não de um jeito estipulado pelo professor, saltávamos de barranco, corríamos com fitas: que forma você podia correr ouvindo o barulho da fita, que forma você poderia lançar o dardo, lançava de um jeito que você não precisa técnica, atira o dardo do jeito que você quiser, então tenta introduzir pra criança um movimento acho que na contramão de um outro jeito, não na forma que a gente aprendeu que é engessada – você tem que saltar em distância ... tanto, você tem que bater com o pé aqui com outro (lá), nada disso, você vem correndo e salta, salta por prazer, faz com a maneira de brincadeira, não com tantas exigências am

52(,)-3.012(d)-6.0241(om)18.9661( )-99.3976(d)-6.024214.8 -02415(s)3.45915(o)-6.02452( )-99.3976(u)-6.0246(a)-1.78252(n)6.02411(o)-6.0241( )-

serem realizadas com as crianças que ali habitavam. Conta-nos a professora que havia limite de idade para participar, e quando este limite a ela se impôs não teve dúvidas do seu desejo de permanecer brincando e mostrou-se teimosa o suficiente para que fosse, no grupo, novamente incluída. Ao debater a formação continuada, sua insistência no tema da legitimidade e especificidade diz também de uma teimosia em permanecer na Educação Infantil, afinal nos diz a professora: "E sou apaixonada pela Educação Infantil hoje, não me vejo trabalhando em outro espaço" (informação verbal).[172]

Exponho a seguir uma narrativa da professora que não se refere especificamente ao tema da formação continuada, mas às relações estabelecidas com as professoras onde trabalhou. Este depoimento é importante porque permite costurar na narrativa da professora o debate sobre legitimidade e especificidade nos grupos de formação continuada e, como veremos, nos das outras depoentes.

É possível dizer que os problemas com os quais se enfrenta a professora, expostos no trecho abaixo, são uma repetição ou continuidade daqueles conflitos que na introdução deste trabalho são apresentados por Sayão (1996), em estudo que esta autora realizou na RMEF acerca da inserção do professor de Educação Física nas instituições de Educação Infantil.

O retrato que propõe a professora, de um momento de seu cotidiano, revela-nos um dos impasses com que tem se enfrentado o professor/a de Educação Física nas instituições de Educação Infantil, qual seja: de este professor/a de Educação Física estar acompanhado por uma das outras duas profissionais, professora de sala ou auxiliar de sala, quando da realização de seu trabalho com as crianças.[173]

Vejamos então os trechos da entrevista com a professora:

---

[172] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[173] Aqui se faz necessário um esclarecimento quanto a esta relação entre professora de sala/auxiliar de sala e professoras e professores de Educação Física, apontada pela depoente. Nas instituições de Educação Infantil, diferentemente da escola, cada grupo de crianças, que varia entre 15 e 25 crianças, de acordo com a idade que apresentam, é acompanhado por duas profissionais: a professora regente e a auxiliar de sala ou professora auxiliar. Não é consenso, porém, que o professor de Educação Física deva ser acompanhado por uma das duas outras profissionais que acompanham o grupo de crianças, assim sendo muitas vezes este professor de Educação Física se vê sozinho com um grupo de crianças que possuem ainda um grau de dependência bastante significativo desde questões relativas a necessidades (como ir ao banheiro, beber água etc) para as quais solicitam a presença do adulto, até questões relativas a conflitos ou necessidades advindas das relações que estabelecem com seus pares. Diante deste quadro este profissional se vê impossibilitado de desenvolver uma proposta de trabalho que englobe além daquilo que propõe a partir da sua área a inclusão destas situações acima colocadas com as crianças que não podem ser desconsideradas no processo educativo/formativo. Esclareço que minha intenção está em indicar a presença das professoras de sala e auxiliares de sala para que dividam com o professor de Educação Física este momento do encontro com as crianças no qual ele está propondo e orientando as atividades, no sentido de torná-lo primordialmente formativo.

> [...] atualmente o que eu percebo... não é atualmente já há bastante tempo, é essa questão das professoras de sala, e das auxiliares em relação a participação deles nesse momento da Educação Física. [...] eu sinto...que essas pessoas participam atualmente... por obrigação, não por saber que é legal elas estarem ali e que a criança precisa também de mais uma pessoa para estar ali junto, para estar brincando junto, para estar participando da atividade, para estar propondo junto com as crianças, para estar se envolvendo mesmo, então eu sinto a resistência dos auxiliares de sala e a resistência das profissionais de ...sala...das professoras mesmo... (informação verbal).[174]

Para a professora as professoras de sala e auxiliares de sala demonstram uma resistência que assim ela define:

> [...] De estar participando, mais efetivamente na ação mesmo, no momento do brincar, no momento da Educação Física, se for para (o professor de Educação Física) estar... como suporte para o que a professora de sala vem trabalhando em sala tudo bem, mas se for ao contrário, não. [...] eu percebo que eles têm dúvidas em relação a isso, deles estarem ou não junto com a gente, na verdade eu acredito que eles não queiram estar porque elas não sentem a necessidade de estarem indo. Acho que com o tempo, talvez, eles venham a sentir isso, talvez eu não tenha argumentos suficientes para convencê-las da importância de estar comigo. Talvez elas não se deixem também convencer [...] Além do desconhecimento da necessidade há um tempo que elas dizem ter para estar organizando alguma atividade, que precisem de organização maior, elas também atribuem, algumas pessoas, que é... o tempo que elas tem para estar organizando e planejando alguma coisa, registrando...mas, tem aquele professor que participa junto...que a auxiliar não vai, mas vai o professor. Tem uns que vão os dois, não em todos os momentos (informação verbal).[175]

Aproximo esta situação narrada pela professora às reflexões de Vaz (2002a). O autor dirá que a partir de uma tradição na Educação Física, orientada principalmente a partir dos estudos da psicomotricidade,[176] que define para esta área do conhecimento a função de uma atividade compensatória para os déficits de aprendizagens que a criança apresenta na escola, estabelece-se uma hierarquia entre os conhecimentos de maior ou menor importância no contexto da educação escolar e, neste caso, a Educação Física estaria em um patamar inferior. Lembra-nos que a pergunta inversa dificilmente é feita, qual seja, quais conhecimentos poderiam auxiliar a disciplina Educação Física? Porém, para o autor "Não se trata [...] de perguntar qual área 'ajuda' e qual é 'ajudada', mas sim da elaboração de um projeto conjunto e não hierárquico, tendo em vista o interesse crítico no/do conhecimento." (VAZ, 2002a, p.142, grifos do autor) Diz-nos, então, que estas questões estão postas igualmente para as instituições de Educação Infantil e propõe duas questões: "O que faz o/a professor/a de

---

[174] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[175] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[176] A psicomotricidade é apontada por Sayão (1996) como uma das principais influências que orientaram o fazer pedagógico na Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais na década de 70, do século passado. Assim, segundo a autora, "[...] a Educação Física confundida em alguns casos com a psicomotricidade, também passa a ser uma das demais áreas que compõem o currículo escolar onde sua função é preparar ou colaborar com as aprendizagens de cunho cognitivo." (Sayão, 1999b, p. 54)

Educação Física, que a professora regente não pode fazer? Que especificidade há, se as crianças pequenas se relacionam com o mundo sobretudo pela sua inserção corporal?" (VAZ, 2002a, p.142).

O depoimento da professora é a síntese das várias experiências pelas quais passou nas diversas instituições de Educação Infantil nas quais trabalhou na RMEF, que se revelaram em vários momentos do seu depoimento. Este problema, vinculado à relação com as professoras e auxiliares de sala é, com certeza, um dos elementos que colocaram em questão a especificidade e legitimidade do professor de Educação Física nestas instituições. Esclarecerei esta posição. Nos depoimentos das professoras entrevistadas neste trabalho há uma unanimidade no que diz respeito à formação eminentemente técnica que recebem os professores de Educação Física, voltada especificamente para a prática dos esportes e da promoção da saúde. A entrada deste profissional nas instituições de Educação Infantil deixa transparecer a impossibilidade de transpor as experiências vividas na formação acadêmica para este ambiente. Os princípios da competitividade, do rendimento e da técnica se mostram incompatíveis com a condição da infância. Na busca de um conteúdo que lhe confira especificidade os profissionais de Educação Física encontraram amparo na psicomotricidade, na recreação e na aprendizagem motora. Na RMEF, a partir da aproximação, no ano de 1993, com as teorias progressistas da Educação Física e dos debates da Educação Infantil, inicialmente referenciados na psicologia histórico-cultural(1993/1996) e depois na Pedagogia da Infância (1999/2004), instala-se, também, uma crítica a estas abordagens, pois analisa-se que são também os princípios do esporte que fundamentam estas perspectivas. Só, diante das crianças, o professor de Educação Física tem a sua frente o desafio de propor uma prática pedagógica alternativa aos modelos dominantes na área. Este fato coloca também o desafio de articular-se com os demais profissionais para desenvolver um trabalho, afinal, sozinho com as crianças, diante das demandas que estes colocam, pergunta-se sobre a possibilidade de realizar um trabalho. Aqui aparece a pergunta sobre a especificidade. É preciso, então, como diz a professora em seu depoimento, convencer os outros profissionais da importância de se fazerem presentes neste momento da aula de Educação Física. É tarefa árdua, pois, a professora de sala e auxiliares de sala também possuem um imaginário com relação à prática da Educação Física. Esse imaginário, em geral, está relacionado às perspectivas mais tradicionais das práticas corporais propostas nesta área, seja ele advindo de suas experiências com a Educação Física na escola em sua época de estudantes, seja por outras vias de informação; ou, ainda, por uma prática de Educação Física que está instituída na RMEF desde

a entrada do professor/a de Educação Física nesta. Aqui, então, se coloca a questão da legitimidade.

A professora entrevistada rememora como estas duas questões – legitimidade e especificidade, apareciam nos grupos de formação continuada:

> Na época da Frente (Popular) os grupos de formação, eram mais dinâmicos a perspectiva era outra. Já estavam pensando... iniciando a questão de pensar...sobre perder a especificidade da Educação Física acho que acontecia nessa época, também, que é o receio que a gente tem até hoje, de não saber... de ter a dúvida, da especificidade...qual a especificidade da Educação Física? [...] A partir dos textos que a gente estudava dava para ver, para perceber alguma coisa...através das discussões dos próprios professores: é a Recreação? é o Brincar? é a Psicomotricidade? enfim o que será a especificidade mesmo...depois...da Educação Física na Educação Infantil. Será que precisa ainda ter?. será que precisa esse profissional ou não? [...] Havia uma preocupação...em ter ou não este profissional (informação verbal).[177]

Sílvia diz que a preocupação com a legitimidade sempre esteve presente nos grupos de formação: "[...] deu pra perceber que desde que eu comecei cada vez mais a preocupação com a legitimidade da Educação Física [...] Cada vez está sendo mais enfatizado nos grupos" (informação verbal).[178]

Novamente é a Vaz (1999b) que acompanho para debater estas questões levantadas pela professora. O autor aponta que as dificuldades de a área de Educação Física encontrar uma identidade no contexto escolar, questão esta relacionada à legitimidade, estão relacionadas à formação de professores nos cursos de Educação Física, nos quais, a ausência de um projeto pedagógico explícito dá a esta formação seu caráter de não identidade. Esta não identidade estaria ancorada nas exigências diferenciadas que se colocam nos cursos de graduação, que propõem desde as reflexões críticas acerca das práticas corporais, até a reprodução dos esportes e formas tradicionais de ensiná-los, assim como a vinculação dos currículos à formação de profissionais para o mercado alternativo, principalmente aquele orientado à promoção da saúde, com o forte e permanente vínculo que a área estabelece com a medicina.

Esta colocação do autor ajuda-nos a pensar/ilumina o seguinte depoimento da professora:

> [...] a gente vendo que as pessoas tinham visões diferentes chegava em determinado ponto não avançava a discussão, essa questão da legitimidade é uma delas. Não avançava a discussão de jeito nenhum. [...] Se realmente é necessário...essa

[177] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[178] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

> questão...o professor de Educação Física ou o pedagogo, ou se os dois. E o que é de um, e o que é de outro, se é que existe essa divisão [...] (informação verbal).[179]

Reproduzo aqui posições deste autor que contribuem para pensarmos sobre as questões que levanta a professora: "Talvez seja o caso de sermos um pouco teimosos e procurarmos uma identidade para Educação Física e para os professores estudantes da área que se radique na construção sistemática de uma disciplina escolar [...]" (VAZ, 1999b, p. 18). Ainda nas palavras do autor,

> Nesse sentido, a constante interpretação das práticas corporais produzidas pela humanidade, elaborados um corpo de conteúdos e uma metodologia que permitam a apropriação dessas como conhecimento, poderia ser um dos papéis centrais da Educação Física escolar. Compreendê-las, aprender a criticá-las e apreciá-las e evidentemente praticá-las de diferentes e recriadas formas, pode ser o papel disciplinar da Educação Física (VAZ, 1999b, p.20).

Continua o depoimento da professora revelando aspectos sobre este tema:

> [...] tinha essa preocupação também em relação aos conteúdos porque como eu venho de... uma formação...tecnicista voltada ao desporto mesmo e eu passei 10 anos depois dessa formação sem contato com ninguém que trabalhasse com a Educação Física [...] eu comecei [a perguntar] o que é essa Educação Física na Educação Infantil é o brincar? é o cuidar? é o estar junto? é brincar com que material? será que eu posso brincar de casinha na Educação Física? será que é brincar de pega-pega? o quê é esse *se movimentar*? eu fui começar a entender isso melhor depois com os grupos de estudo que tudo isso faz parte da Educação Física da educação geral - o brincar - a importância do brincar na Educação Infantil [...] é porque sempre ficou no impasse como até hoje ainda tem esse impasse de estar ou não o professor de Educação Física, a gente discute ainda bastante essa questão da legitimidade (informação verbal)[180]

Para Sílvia há uma causa pela qual não avança este debate sobre a legitimidade: "[...] dificuldades por não ter muito material [teórico]. Acho que a gente tem pouco. E por a gente... não escrever...não produzir mesmo nos grupos de estudos, não conseguir produzir alguma coisa..." (informação verbal).[181]

Na fala de outra depoente, Ana, as questões da especificidade também emergem e se aproximam das questões levantadas por Sílvia. Em seu depoimento a professora articula o debate sobre a especificidade a partir de sua instituição, de como esta questão foi se colocando para ela nos novos encaminhamentos que deu à sua prática e relacionou esta questão às experiências na formação continuada.

---

[179]Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[180] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

[181] Entrevista com a prof.ª Sílvia, 2005.

> Existe [a pergunta sobre a especificidade], ainda existe porque existe o profissional, que é aquela velha fala, precisaria este profissional se existem múltiplas linguagens?[182] se existe um projeto e pessoas dispostas a darem conta dessas múltiplas linguagens, o corporal esta dentro disso (informação verbal).[183]

Esta pergunta sobre a especificidade é a própria Ana que se faz. Para ela as professoras de sala e auxiliares colocam a questão da seguinte forma:

> As professoras, eu acho que deixam. [...] [que eu] ocupe esse espaço, porque se eu existo, eu tenho que trabalhar ali, não é uma coisa clara, sabe, é muito sutil, mas se percebe [...] que a Educação Física tem que dar conta disso, de uma maneira legal, ninguém cobra apresentações ou dancinhas especificas para isso ou para aquilo, tudo que se faz nesse sentido é feito coletivamente, mas eu vejo essa questão que é vista como Educação Física: que seja encaminhar as brincadeiras (informação verbal).[184]

Na opinião de Ana este é o entendimento das professoras de sala: que ela encaminhe as brincadeiras, mas a pergunta sobre a especificidade é da própria Ana. Vejamos mais um trecho no qual é ela que coloca a questão, ou de como ela percebe esta questão da especificidade:

> Não existe especificamente essa pergunta,(sobre a especificidade) mas existe a dificuldade de se fazer um planejamento que seja realmente conjunto, que eu acho que seria o ideal, onde, se nós temos já essa clareza hoje em dia, na Educação Infantil da necessidade de se privilegiar as diferentes linguagens, muitas vezes o profissional de Educação Física, esta privilegiando, a cognição, a escrita, quando tu esta propondo outras coisas, seria a exigência, mas assim, qual é o teu projeto especifico? [...] eu acho que tem que ter porque nessa caminhada realmente a gente não consegue fazer esse projeto coletivo, e daí muitas vezes já teve ano de eu chorar, o que eu vou fazer, já teve aquela história assim, mas assim a Educação Física vai ficar uma auxiliar de luxo, já teve até essa fala (informação verbal).[185]

Este auxiliar de luxo mencionado por Ana refere-se a uma situação que ocorreu na instituição na qual trabalha quando um outro professor de Educação Física ao alterar a rotina tradicional da suas aulas, principalmente com relação a horários, ficou, digamos sem saber o que fazer, e acabava então ocupando um papel parecido com que fazem as auxiliares de sala. Explica a professora:

---

[182] A expressão *múltiplas linguagens* faz parte de um vocabulário ancorado na referência da Pedagogia da Educação Infantil que orientou as diretrizes para Educação Infantil (1999-2004) na RMEF na formação de professores, diretores e supervisores. Esta expressão está radicada na bibliografia italiana amplamente utilizada como aporte teórico na constituição do campo da Pedagogia da Educação Infantil, pode-se também dizer que a expressão *múltiplas linguagens* demarca a diferenciação com o ensino escolarizado que ao privilegiar uma única expressão da linguagem humana aborta as tantas outras a serem potencializadas. Assumindo então para Educação Infantil esta diferenciação com o ensino escolarizado, dirão os italianos da necessidade de privilegiar-se na Educação Infantil o desenvolvimento das *múltiplas linguagens*. Referência neste sentido está em Carolyn et al., 1999.

[183] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[184] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[185] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> [...] quando houve essas trocas de rotina, que o professor estava perdido e parecia um auxiliar de luxo, porque ele estava perdido e não conseguia mais puxar a especificidade da Educação Física ...essa fala não foi especificamente para mim, mas para o colega da tarde que tinha uma vivencia bem esportivizada mas que era um excelente profissional [...] quando entrou as discussões dessa mudança de rotina, o professor se perdeu claro, porque ele não ia na capacitação, ele não conseguia perceber aonde ele ia se inserir [...] (informação verbal).[186]

Ana ao comentar a situação vivida por outro professor fala de si, do dia-a-dia, das angústias advindas da construção de um novo lugar na instituição:

> [...] só que esse profissional estava numa caminhada diferente, ele não estava tendo um subsidio, se eu que estava indo nas formações teve dia de eu chorar (e perguntar) aonde é que esta a Educação Física? De não achar mesmo, porque eu estava participando de uma rotina tão legal, tão maravilhosa, que aquilo que eu estava fazendo dentro daquela rotina, mesmo retomando em alguns momento alguma coisa da sala, dando continuidade e levando para a rua, mas aquilo me parecia que não precisava ser um professor de Educação Física para fazer, então daí tu te questionas: Para que nós estamos aqui afinal de contas? Será que não é melhor eu voltar a dar a minha aula com o tempo certo e só eu, eu sou a dona daquela aula? O 'dona' assim usando o pejorativo bem forte (informação verbal).[187]

A referência que Ana faz à formação leva a pensar que as discussões das quais ela participou propuseram ao professor de Educação Física um novo lugar no qual não é fácil de se estabelecer. Na construção deste novo lugar há um sentimento de perda da especificidade.

> [...] claro que hoje eu consigo então em uma brincadeira de uma floresta botar um túnel onde ele vai ter possibilidade de subir, botar depois um lobo ou algum bicho ou qualquer outra coisa onde ele vai ter que correr no meio dessa floresta, então a gente consegue fazer essa ponte, se apropriando de alguns conhecimentos que construíram toda essa caminhada, mas eu não consigo discutir essa especificidade, é por ai que a Educação Física infantil no NEI deveria caminhar? (informação verbal).[188]

O tema sobre a especificidade aparece também na narrativa de mais uma das depoentes, Márcia, quando comenta acerca das discussões que aconteciam no grupo de formação continuada. A professora afirma que sente a necessidade de discutir a especificidade da Educação Física articulada com as discussões do campo da educação. Vejamos então como a professora aponta estas questões:

> Eu achava que não tinha uma discussão da Educação Física na educação, principalmente esses últimos [encontros de formação continuada] eu sentia que havia uma discussão da Educação Infantil e a Educação Física, a física ali parecia que tinha sido espremidinho [...] Eu acho que não é nem pela Educação Infantil, acho que é pela questão dos problemas do sistema educacional mesmo, acho uma questão bem mais ampla, a questão do profissional, do professor mesmo daí a

---

[186] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[187] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[188] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> discussão se ateve a questão, como eu estava falando, do horário, da questão que não acompanhavam o professor, a questão dos projetos de trabalho, isso são as mudanças, mas é isso que eu estava falando, eu tenho escrito no PPP uma critica, depois de 15 anos a gente ainda esta precisando discutir qual é o nosso papel [...] para que a Educação Física? Ainda se pergunta, é o que eu estava falando, vem outras pessoas e você tem que fazer toda uma releitura, as pessoas vem com um modelo de Educação Física, então é complicado. [...] mas não vejo uma coisa fragmentada, eu não vejo o profissional de Educação Física, eu vejo o profissional da educação [...] pode ser que eu hoje ainda me confunda o papel do professor de Educação Física, para que? Eu não penso em relação ao professor de Educação Física, eu vejo em relação a interação que a criança tem, como poderia ter um outro profissional [...] (informação verbal).[189]

Para a professora não pode haver uma visão da Educação Física mecanicista na Educação Infantil, esta visão mecanicista está relacionada a uma educação pautada no modelo escolar/escolarizado. Dirá então que esta questão não pode ser des

aponta como caminho uma educação que se desvincule do modelo escolarizado, sofrerá, em algum momento, esta percepção da perda de especificidade. Ana mostra como percebeu o mesmo processo dentro da instituição em que trabalha e relaciona esta questão à falta de uma produção escrita a partir dos encontros da formação continuada, sobre estes novos caminhos pelos quais alguns professores de Educação Física têm procurado estabelecer uma prática progressista.

> [...] a Educação Física [...] ela está dentro, ela esta diluída dentro dessa discussão maior, que é uma discussão de educação, que educação é essa para crianças de 0 a 6 anos? Então isso caminhou junto, a Educação Física veio só a contemplar, porque, por exemplo, como no NEI (onde atua a professora) hoje se trabalha, não teria realmente nada a ver eu chegar lá dar aquela aula segmentada, então foi uma coisa de um caminhar junto. [...] na minha unidade alicerçada por essa diretriz da rede, da formação geral da Educação Infantil [...] e a Educação Física estava aí [...] não muito delineado, não sei se é uma necessidade minha, sabe, melhor amarrado ou talvez o grande problema da indisciplina de registrar, isso é básico, porque assim, como nos fez falta lá na formação [continuada] ter os registros para sempre ser uma continuidade (informação verbal).[192]

Se o tema da legitimidade e especificidade provoca desconforto nas professoras, trazem-lhes questionamentos, há, inversamente, nos grupos de formação, uma experiência que relatam como significativa para aplacar as angústias advindas destas dúvidas acerca da legitimidade e especificidade. Refiro-me ao que nos grupos de formação continuada dos professores de Educação Física aqui em foco convencionou-se chamar de *relatos de experiências*. Os relatos de experiências foram bastante privilegiados no período de 1993 a 1996, não acontecem entre 1997 e 1999 e passam a ganhar espaço novamente a partir de 2000, sofrendo até 2004 momentos de maior ou menor privilegiamento. Estes relatos de experiências situavam-se dentro da proposta de formação continuada, nos períodos citados e pode-se dizer que representaram um espaço para que os profissionais pudessem trazer, de forma sistematizada, para socializar junto aos demais, experiências que desenvolviam no âmbito da Educação Física nas instituições de Educação Infantil. As professoras revelarão em suas narrativas o quanto foi significativa a constituição deste espaço na formação continuada. De forma diferenciada, cada uma nos conta o que tornou os relatos de experiências significativos.

Referindo-se à consultoria nos cursos de formação, Raquel diz

> [...] sempre valorizando a experiência, ela sempre dizia que, os relatos de experiências eram muito importantes, que a gente tinha que buscar o nosso dia-a-dia, ela sempre garantia isso, tentava garantir as experiências de quem quisesse estar se

[192] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

> apresentando, mostrando. Enfim, a Débora tem a presença muito forte, na minha formação [...] (informação verbal).[193]

A consultora que a professora cita em seu depoimento, Deborah Thomé Sayão, revela-nos em entrevista que sua preocupação em trabalhar na formação com os relatos de experiência tinha como objetivo tornar mais visível a necessidade de fazer o debate sobre questões pedagógicas quando eram colocados em evidência elementos da prática pedagógica, para que se refletisse efetivamente sobre os impasses vividos pelos professores nas unidades. A consultora trabalhava também com uma hipótese, advinda, inclusive, de sua experiência como professora em escolas, de que refletir sobre questões pedagógicas tem um lugar menor no trabalho do professor de Educação Física.

Quanto a esta questão considero importante a contribuição de Bracht (1999, p.76-77):

> [...] aproveito para abordar outro equívoco recorrente na área da Educação Física. O de que o predomínio do conhecimento das ciências naturais, principalmente da biologia e seus derivados, como conhecimento fundamentador da Educação Física, significa ausência de reflexão pedagógica. Ao contrário [...] até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da Educação Física era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia.

Acredito que debater, nos processos de formação, sobre isto que não se revela na aparência - a intencionalidade pedagógica - o caminho proposto para a formação/educação torna-se para o professor de Educação Física um de seus maiores desafios: afinal, até que ponto não correspondemos à imagem do prático, daquele que prescreve atividades, um aplicador de jogos de manuais?

Acredito que numa situação de formação como esta que colocamos em foco, o relato de experiência pode tomar o lugar dos manuais prescritivos de atividades para Educação Física, nos quais a reflexão pedagógica limita-se a dizer a que serve o jogo, seu valor utilitário, e em geral ancorado nas abordagens já algumas vezes citadas e criticadas neste trabalho: psicomotricidade, recreação e aprendizagem motora. Não é esta a perspectiva que orienta as reflexões das professoras, e neste sentido é preciso refletir com Adorno (1995) que é preciso "(...) atentar aos interesses das pessoas, sobretudo os mais imediatos." (p.45) Vejamos nas narrativas das professoras como o tema do relato de experiências aparece.

Raquel, no trecho que segue, fala de um espaço/tempo da formação no qual as dúvidas que elencou eram socializadas e compartilhadas no grupo de formação:

---

[193] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

> [...] eu me lembro de estar sempre falando muito dessas minhas dúvidas pro grupo de estar sempre querendo ouvir e vivenciar um pouco da prática dos meus colegas [...] então quando tinha socialização das experiências a gente comentava das dificuldades, como funcionava na instituição e que eram similares as minhas: ao conteúdo, ao subsídio, que eu sempre falo assim você tem uma prática mas sempre vai buscar alguma coisa que te dê um pouco de subsídio, se tem alguém que já pensa, que escreve ou que vá te dar um suporte pra tua prática, então além de estar buscando isso ouvir um pouco acomodar um pouco as minhas angústias, se eram ímpar as minhas angústias ou se eram socializadas então me dava um pouco de conforto isso quando (as outras professoras) também diziam que as crianças às vezes não participavam das atividades que você elencava, que trabalhavam sozinhas, [no momento da aula] atendia aqui e tinha umas crianças que corriam lá e essa angústia... do: tinha que dar certo, a falta do espaço, de estar fazendo atividade e ter que interromper porque nós temos a outra turma pra buscar, que as professoras chegavam traziam o grupo e iam embora, essas eram as dificuldades que a gente tinha e que a gente socializava e que me confortava um pouco [...] juntos a gente encontrava jeitos mais amenos, a gente descobria algumas coisas que a gente poderia ministrar com mais facilidade, as experiências... os exemplos porque a gente discutia: quem sabe a gente pudesse fazer isso, então... (informação verbal)[194]

Para a professora os impasses apresentados no depoimento eram promotores de angústia, na formação os relatos de experiência tornavam-se catalisadores destas angústias, na medida em que juntos, era possível construir algumas soluções.

Na fala de outra professora, Ana, encontramos uma referência aos relatos de experiências como possibilidade de debater a especificidade da Educação Física, como indicações de possibilidade para arriscar mudanças na forma de trabalho, principalmente no que se refere à forma como o tempo das aulas de Educação Física é estruturado. Aqui ela conta que rompeu com o modelo tradicional de aulas: três vezes por semana, com encontros de 45/50 minutos para cada grupo de crianças.

> [...] eu acho que essa formação especifica de Educação Física contribuiu, mas mais ainda a troca de experiência, lembro que no ano retrasado quando eu estava chorando, chorava na escola mesmo, chegou dia de o pessoal [perguntar]: o que está acontecendo? Chorava. Então encontrar uma amiga [professora da rede] que já estava em outro caminhar cheguei a ter o telefone dela para uma emergência, mas naqueles encontros a gente conseguia trocar, mesmo que não fosse a dinâmica do palestrante x que a rede tinha contratado para o momento, mas a gente conseguia, no momento do cafezinho, no momento da saída, da entrada trocar as idéias, como é que tu esta fazendo? Porque o partir do nada é difícil, mas se tu tem alguém que já esta experimentando tanto que no ano retrasado, eu troquei a minha dinâmica, eu trabalhava 4 manhãs, e fiquei uma manhã com cada grupo, eu tinha 4 turmas, então são experiências que tu vai fazendo até se acomodar, daí tu vê o que é legal, o que não é legal, daí tu vai mudando, mas se tu tem alguém que diz porque você não experimenta fazer assim, e esse especifico tu não consegue dentro da escola, dentro da escola eu me apropriei das discussões mais amplas, de espaço, de rotina, das múltiplas linguagens, da necessidade de registrar, de tudo isso que vem se discutindo ai na Educação Infantil. Mas esse especifico não acontece (informação verbal).[195]

---

[194] Entrevista com a prof.ª Raquel, 2005.

[195] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

Se no grupo de formação Ana valorizava a troca de experiências, aponta, também, que a formação específica deve estar articulada com a formação que se desenvolve na unidade, a formação descentralizada:

> Acho que nessa troca de vivencia das pessoas que já estavam num caminhar mais a frente, essa troca é fundamental, é o que eu disse, a professora/amiga nesse momento de eu chorar, foi uma pessoa que fazia parte do meu grupo de formação era onde eu conseguia trocar, mas faz parte, não é uma coisa separada da tua formação da escola, e da tua discussão na escola, porque? Porque que se você não tem um grupo [na instituição] que também esta discutindo, que também esta caminhando, eu não consigo ver essa formação especifica da Educação Física como um salvador da pátria, a panacéia, não, se tu não estiver num grupo que também vai estar discutindo você não vai ter sensibilidade das pessoas, elas irão obrigatório [acompanhar o professor(a) de Educação Física nas aulas], na formação [continuada] eu acho que foi paralelo, eu estava tendo uma discussão mais específica , eram mais questões do que respostas, só que estas respostas podiam ir encontrando lugar para acontecer, para se colocar como resposta [na instituição onde trabalho] (informação verbal).[196]

A formação continuada da Educação Física na RMEF não é a panacéia, esta colocação da professora reconhece que há um contexto que deve ser problematizado - como debater as questões que dizem respeito à Educação Física na instituição onde se trabalha? Ela diz que no seu caso isto foi possível, em função dos debates que já vinham sendo encaminhados em sua instituição em função da formação descentralizada. A professora aí transforma a questão da Educação Física em algo que diz respeito, também, aos demais profissionais das instituições. É preciso, então, tornar possível este debate.

Em outro depoimento veremos que a professora Márcia articula os relatos de experiência à identidade do profissional:

> Quando tu conversa com um outro profissional tu tem nesse momento, não só o repensar, mas tu também pode constatar algumas coisas legais, se eu estou avançando realmente... é aquela questão dialética, que tu vai rebobinando... e com o outro ele vai te dando um espelho, vai te instigando, vai te perguntando, tu vais te perguntando e perguntando ao outro, o outro vai te mostrando alguma coisa, será que tu pensou? Será que poderia ser diferente?Não pensaste em fazer desta forma? Então a troca com o outro [...] (informação verbal).[197]

Nos depoimentos das professoras, o relato de experiência, abre, para elas, várias questões. Ao final de alguns depoimentos selecionados encontraremos que os relatos levam à articulação de uma (s) pergunta/s sobre aquilo que é realizado nas instituições pelos professores/as de Educação Física e socializado na formação continuada. É esta forma de se referirem ao relato de experiência que me leva a interpretar que ele ultrapassa um sentido de

---

[196] Entrevista com a prof.ª Ana, 2005.

[197] Entrevista com a prof.ª Márcia, 2005.

receituário, como nos manuais, para introduzir como indicação, um caráter investigativo aos impasses vividos nas instituições e socializados nos cursos de formação. E é a Vaz (1999b, p. 24) que recorro para elaborar esta questão que emerge na formação. Diz-nos o autor:

> Todo professor pode ser um pesquisador de sua prática, repensá-la no âmbito de desvelar seu próprio cotidiano. É preciso ter a prática do rigor teórico e metodológico incorporada ao cotidiano profissional. [...] Em última análise, pesquisar [...] deve significar, antes de tudo, pensar de forma mais sistemática e rigorosa.

O autor considera ao fazer tal afirmação, a fragilidade da formação dos profissionais da Educação Física no que tange ao debate educacional, à formação do educador e é neste sentido, com vistas à possibilidade de este profissional atuar na construção de uma educação crítica, que propõe o exercício da investigação.

É preciso, então, destacar das suas reflexões que as questões de pesquisa podem advir tanto da prática pedagógica quanto de questões sociais mais amplas que atravessam os ambientes educacionais e são por ele atravessadas. Na perspectiva de uma educação crítica, articulada com as reflexões acerca do tema da transformação social é que o autor sugere a pesquisa e o ensino[198] para o profissional que trabalha com Educação Física na escola, como processo de legitimação desta área como disciplina escolar.

O que narram as professoras quando abordam sua experiência na formação continuada diz respeito ao modo como elas têm enfrentado os problemas advindos da sua inserção na Educação Infantil.

Pretendemos neste trabalho abandonar posturas corporativistas ou legalistas de afirmação da Educação Física no espaço/tempo da Educação Infantil, procurando caminhar no sentido de compreender o que ela tem sido ou representado como desafio.

Assim o enfoque sobre a formação continuada desloca-se de uma perspectiva prescritiva, para abordá-la a partir de elementos que permitam elaborar reflexões sobre os processos de formação humana dos professores.

---

[198] Para esta possibilidade que aponta o autor entre ensino e pesquisa, sugere uma série de aspectos a serem articulados nesta relação. Aponta ainda que projetos de ensino e de pesquisa, devem caminhar juntos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] reconhecer-se, articulando a própria biografia e a história é um passo fundamental para que se criem as condições necessárias para o exercício de ser professor. Em outras palavras, trata-se de resgatar a memória [...] onde, em conjunto, possa ser reelaborada como história concreta [...] (VAZ, 1999b, p.21)

No município de Florianópolis a entrada do professor de Educação Física na Educação Infantil gera um impasse que, neste trabalho, discutimos a partir do tema da formação. Não de aspectos da formação acadêmica e escolar. Ela as inclui também, mas as transcende, desloca-se para um passado, vai à infância procurando localizar o que retorna em momentos posteriores como resto, como rastro, como história daquilo que foi deixado de lado: na infância, na formação acadêmica, na entrada no campo de trabalho e na formação continuada aqui analisada com mais profundidade. O destaque é dirigido ao campo da formação continuada, eleito, entre os outros vividos pelas professoras, como aquele nos quais uma série de questões relativas à formação articula-se: infância, formação inicial, entrada no campo de trabalho. De um universo de campos de formação, optamos, neste trabalho, por este recorte, entendendo que assim não nos afastaríamos da Educação Física e não nos fecharíamos nela, propondo, ao contrário, um movimento que se inscreve numa perspectiva de olhar, de forma mais ampliada, esta área.

Assim, os restos e rastros a que acima me referi são carregados no corpo, corpo que toma lugar na opção das professoras, não só em cursar Educação Física, mas, também, por radicarem sua experiência de professoras na Educação Infantil/ na educação da infância.

Se o tema do corpo sofre uma ausência no processo de formação continuada é inegável que subliminarmente ele perpassa (ou é sobre ele que incide) a formação das professoras nos aspectos, tempos e espaços aqui abordados.

O termo corporalidade, ao qual se refere Taborda de Oliveira, é elucidativo para a questão: “Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de corporalidade.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p.131). Acredito que a desconsideração

dos processos históricos formativos por que passam os/as professores/as é fonte de idealismos e essencialismos muitas vezes orientadores de nossas propostas educativas.

Perguntamos, neste trabalho, sobre um *efeito de formação*, ou sobre os efeitos produzidos nesta formação a partir dos sujeitos que dela participaram. A articulação destes efeitos toma a história das próprias professoras que emprestaram suas narrativas para que se constituísse esta dissertação.

- Estabelecer relações que encaminhem para uma saída de condição de menoridade. Como colocou uma das entrevistadas, trilhar um novo lugar implica 'mais perguntas do que de respostas', colocação que nos remete a Adorno (1995) quando este diz que a pressa em dar respostas sabota muitas vezes a necessária reflexão sobre a questão colocada.
- Olhar o passado buscando nele aquilo que foi deixado de lado, as promessas não cumpridas.

E ainda: É possível formar o professor?

Mais importante do que responder a esta questão é atentar para as reflexões que foram elaboradas nesta dissertação. Acredito que formar o professor implica pensar sobre uma questão objetiva – boas condições de formação – e, também, uma questão subjetiva: a saída de um estado de menoridade. Neste trabalho dei destaque às reflexões acerca da segunda questão, foi em torno dela que o trabalho articulou-se a partir das proposições do objeto. Sem dúvida há, de minha parte, um interesse por este aspecto, como evidenciei na introdução do trabalho e, por isso, dei, a ele, destaque. É preciso, porém, esclarecer que não desconsidero o peso das condições objetivas que incidem sobre os processos formais e não-formais da formação do professor.

Voltando então à questão subjetiva para pensar a formação do professor, retorno a Adorno (1995g), quando este, ao comentar o ensaio de Kant (1995) – *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento* – dirá que "este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem." (p.169)

Foi neste sentido de saída de uma condição de menoridade que articulei neste trabalho o tema da formação e mais especificamente o tema da formação continuada. Nesta construção foi preciso retornar ao passado buscando nele aquilo que foi deixado de lado, as promessas não cumpridas.

Se o impasse focado neste trabalho fala de um não-lugar deste professor de Educação Física na Educação Infantil, ou seja, é como se este espaço não contemplasse um lugar para este profissional ou, pelo menos, não a partir de sua formação acadêmica como nos revelaram as professoras, dirá, também, de uma construção. Se no discurso das professoras há uma identificação com a Educação Física, seja ela idealizada ou não, nesta construção elas

precisarão desconstruir esta identificação inicial para radicá-la no contemporâneo, naquilo que se tornaram: professoras de Educação Física.

Pensar o espaço da formação como espaço da produção do novo foi aquilo que os dados foram nos indicando como possibilidade. Novo aqui toma o sentido contrário à novidade. Esta última é atemporal e fetichista, torna o mundo mágico, orienta-se por soluções práticas e rápidas. O novo insere-se na temporalidade da história e na espacialidade das relações entre os homens. O processo constitui o novo e o caminho é o da contradição e do desvelamento.

A partir das narrativas é possível dizer que os impasses postos, para estas professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis, estão entre uma imagem de professor de Educação Física constituída ao longo de uma história escolar e de formação acadêmica, e das demandas/necessidades no que tange aos aspectos políticos e pedagógicos com que se defrontam nos ambientes escolares e instituições de Educação Infantil nas quais atuaram e atuam.

Kant (1995, p. 12) escreve: "Mas é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça."

Se Kant faz esta afirmação é em Adorno (1995) que encontro uma possibilidade de refletir sobre ela quando este fala que na construção de um caminho para educação emancipatória é preciso resistir a um atuar *pedagógico* – no sentido fraco da palavra – para o autor é preciso recusar-se a convencer. O caminho da educação emancipatória é o caminho no qual o sujeito pode dizer a partir de sua singularidade, um sujeito que pode implicar-se.

Em Adorno há um sentido que orienta esta saída de um estado de menoridade, como foi colocado na seção 2, que se articula a partir da reflexão e auto-reflexão crítica. Nesta acepção o filósofo esclarece, pois, o que orientaria uma educação/formação emancipatória:

> [...] me referi também em nossa discussão a reflexões sobre fins transparentes e humanos, e não a reflexões em abstrato. Pois [...] a reflexão pode servir tanto a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana. (ADORNO, 1995f, p. 160-161)

Na intenção de articular esta questão retomo um trecho de uma das narrativas das professoras, no qual uma delas faz uma reflexão sobre os momentos finais da formação continuada e propõe reflexões que indicam possibilidades para pensarmos acerca de duas questões que compreendo estarem no cerne dos impasses vividos por estas professoras ao longo dos anos aqui presentificados: legitimidade e autonomia. A professora toma como

interlocutor de sua fala o consultor responsável pela formação continuada nos anos de 2003/2004. Vejamos então o que nos diz na narrativa:

> [...] acho que (ele) vai instigando a gente... afinal de contas, por quê você está na Educação Infantil?o quê você faz lá? pra quê [...]há necessidade dessa Educação Física na Educação Infantil? [...] eu acredito que [ele] também fez a gente repensar um pouquinho o nosso papel [...] ele que discute um pouco a corporeidade [...] a gente também desperta da necessidade de estar estudando um pouquinho mais o corpo, que criança é essa que está com a gente, que está com outros profissionais, que está em várias situações, que está nessa rotina [...] ele também resgata um pouco o quanto a gente [...] acaba sacrificando esses corpos de um jeito ou de outro [...] ele faz com que a gente seja mais sensível quanto a esse tema da corporeidade [...] da gente... ter um olhar diferenciado [...] ele vai num outro sentido e faz com que a gente repense e vá buscar outros autores, vá buscar outras teorias vai instigando a gente a pensar, ele faz aquele roteiro, que acho que também foi legal de estar pensando, estar escrevendo, estar registrando [...] porque (ele) fala do professor como pesquisador então ele levanta temas importantes pro nosso dia-a-dia que não é só prática que a gente tem que estar registrando que a gente tem que estar exercendo um papel não só de ser um professor mas um pesquisador, então só para estar concluindo ele levanta temas pra que a gente possa continuar nossa caminhada (informação verbal).[199]

Nas narrativas das professoras é possível encontrar as marcas de seu protagonismo na construção de sua história de formação, a busca da saída de uma condição de menoridade[200] na relação com o conhecimento, de si e do mundo, nas relações que estabelecem com seus semelhantes e dessemelhantes ao longo das histórias aqui narradas, dizendo dos percalços pelos quais passaram, nos ensinando que é preciso resistir àquilo que se impõe como dominação. As professoras nos colocam a necessidade de nos vermos como sujeitos que fazem escolhas, que optam e, assim, que negam uma condição de tutela nos processos de formação que resolveram trilhar.

---

[199] Entrevista com a profª Raquel, 2005

[200] A saída de uma condição de menoridade refere-se a um sujeito capaz de implicar-se em suas escolhas. Como já afirmei na página 130 deste trabalho "implicação toma o sentido que Adorno (1995 d) confere à produção de uma consciência autônoma, não reificada e que se expressa na reflexão e na auto-reflexão crítica."

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. A filosofia e os professores. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 51-74.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.

_____. Educação: para quê? In: _____*Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 139-154.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 97-117.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1995e. p. 29-50.

_____. A educação contra a barbárie. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f. p. 155-168.

_____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g. p.169-185.

_____. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*: Revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez.1996.

_____. *Prismas*: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

APRESENTAÇÃO. In: Jornada da escola brasileira de psicanálise – seção Minas: Ser pai hoje, 12., 2006, Minas Gerais: Instituto de psicanálise e saúde mental, 2006. p. 4. Programa.

ARENDT, Hannah. Crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 221-247.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

BARRETO, Dagmar B. M. A Educação Física na escola de Educação Infantil: a construção da história possível. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Educação Infantil*: uma necessidade social. Florianópolis, 1998.

BASSANI, Jaison J.; VAZ, Alexandre F. Comentários sobre a educação do corpo nos textos pedagógicos de Theodor W. Adorno. *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 13-37, jan./jun. 2003.

BECKER, Jean-Jacques. O handicap do a posteriori. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, 2).

_____. Sobre o conceito de História. In: _____. *Magia, técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura, e história da cultura. São Paulo: Brasiliense: 1996. (Obras escolhidas,1).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Presidência da Republica. Casa Civil. Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília, [1996]. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Constituições: *Constituição 1988.* Brasília, [1988]. Disponível em: < https://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/

CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil*: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

DEBORTOLI, José A. O.; LINHALES, Meily A.; VAGO, Tarcísio M. Infância e conhecimento escolar: princípios para construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jul./jun. 2001/2002.

FERNANDES, Sônia C. de Lima. *Grupos de formação*: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física. *Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis-SC*. Florianópolis, 1996a. p. 55-64.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Proposta curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis*: traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal*. Florianópolis, 2000.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do ensino superior no campo dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68 esp., p.17-44, dez.1999.

GAGNEBIN, Jeanne M. Pesquisa empírica da subjetividade e subjetividade da pesquisa empírica. *Psicologia e Sociedade*, POA,RS, v.13 n. 2, p. 49-57, jul./dez. 2001.

GALEANO, Eduardo. A infância como perigo. *Revista Atenção*, São Paulo, p. 52, set. 1996.

FREITAS, Kátia S. de (Coord.). Afinal, o que é Pedagogia de Projetos? *GERIR*, Salvador, v. 9, n. 29, p.17-37, jan./fev. 2003. Disponível em: < www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf >.Acesso em: set. 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____; _____. A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é iluminismo? In: A PAZ perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Ed. 70, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p. 7-13, 2001. Suplemento 4.

KUPFER, M. Cristina. *Freud e a educação*: o mestre do impossível. 3. ed. SP: Scipione. 2001.

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11 – 28.

MANOEL, Edison. de J.; COELHO, Kátia A.; BASSO, Luciano; LAURENTI, Milena. C. C. A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p. 33-47, 2001. Suplemento 4.

MACHADO, Maria Lúcia. *Educação Infantil e currículo*: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo: [PUC/FCC: 1996]. p. 5. Texto mimeografado.

MILLER, Jacques-A. Inconsciente y verdad. In:_____. *De la naturaleza de los semblantes*. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 213-225.

_____. Para introduzir o efeito-de-formação. *Correio*: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, n. 37, p. 8-15, mar. 2002.

MILLOT, Catherine. *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MOLINA, Rosane K.; MOLINA NETO, Vicente. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina*: identidade desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 259-278.

OLIVEIRA, Nara R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

_____; MOTA, Maria R.; MIRANDA, Olga. A disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: _____. *Educação Infantil em debate*: idéias, invenções e achados. Rio Grande: Edfurg, 1999b. p. 43-59.

_____. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Síntese da Qualificação da Educação Infantil*. Florianópolis, 2000. p. 35-41.

_____. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. *Revista Pensar a Prática*: Educação Física e infância, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esport*e, Campinas, v. 23, n. 2, p.55-67, jan. 2002a.

_____. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: PINTO, Fabio M.(Org.). SAYÃO, Deborah T.; VAZ, Alexandre F. *Educação do corpo e formação de professores*: reflexões sobre a prática de ensino em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002b. p.45-62.

_____. *Rotinas que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004. 20 p. (Inédito, não publicado).

_____. *Cabeças e corpos, adultos e crianças*: cadê o movimento e quem separou tudo isso? Local: [s.n.], 2003. Não publicado.

_____. O Fazer Pedagógico do(a) Professor(a) de Educação Física na Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Formação em serviço*: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, 2004. p. 29-33.

SILVA, Ana Márcia. *Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional*. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 48, p. 7-29, ago.1999.

_____. *Corpo, ciência e mercado*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Edilayne F. da; PINHEIRO, M. do Carmo. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 39-57, jul./jun. 2001/2002.

SOARES, Amanda F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 15-35, jul./jun. 2001/2002.

SOARES, Carmen L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

SOARES, Carmen L.; FRAGA, Alex B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes as carnes humanas alinhadas. *Revista Pro Posições*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 77-90, 2003.

TABORDA de OLIVEIRA, Marcus A. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 119-135, jun./jul. 1998/1999.

_____. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? *Educar em Revista,* Curitiba, n. 16, p. 11-26, 2000.

_____. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina*: identidades, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.155-177.

TANI, Go. Educação Física na Educação Infantil: pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p.110-115, 2001. Suplemento 4.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: Propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

VAZ, Alexandre F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 48, p. 89-108, 1999a.

_____. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XI, n. 13, p.11-34, nov.1999b.

_____. Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte, e escritura histórica das práticas corporais. *Educar em revista*, Curitiba, n. 16, p. 61-79, 2000.

_____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. In: *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XIII, n.19, p. 135-143, dez. 2002a.

_____. *Educação do corpo, conhecimento, fronteiras*. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 54., 2002, Goiânia/GO. Goiânia/GO: [s.n.], 2002b. Texto fotocopiado.

_____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: PINTO, Fabio M.(Org.); SAYÃO, Deborah T.; VAZ, Alexandre F. *Educação do corpo e formação de professores*: reflexões sobre a prática de ensino em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC; 2002c. p. 85-107.

_____.Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. *Revista Pro Posições*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 61-75, 2003.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade*: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Iniciar a entrevista sugerindo que o entrevistado se coloque na posição de quem irá narrar uma história/a sua história.

Comentar:
Sobre a freqüência na Educação Infantil, pré-escola ou similares na infância: procurar localizar no tempo e no espaço, quando possível, as lembranças que surgem.
Se havia Educação Física.
Se havia algo próximo ao que conhece hoje como Educação Física.

Em caso de resposta negativa à questão anterior, sugerir que o entrevistado fale sobre sua (suas) lembrança (s) mais antiga (s) de práticas de Educação Física na escola.

Sobre atividades corporais/experiências de movimento fora da escola.
Se brincou de ser professora na infância. Ficar atento para as possíveis narrativas sobre se as brincadeiras de professor também incluíam a Educação Física, o ser professora de Educação Física.

Se lembra de ter desejado ser professora na infância.

Sobre o que a levou a fazer faculdade de Educação Física.

Se faz alguma relação entre as experiências com atividades corporais na infância e com sua opção por cursar Educação Física.

Sobre como foi sua formação acadêmica. Os conteúdos, as disciplinas, os professores, o estágio etc.

Sobre suas experiências profissionais depois de formada.

Sobre a opção (ou necessidade) por trabalhar com Educação Infantil.

Sobre o contexto que provocou-a a se inserir no processo de formação continuada da rede.
O tempo de participação no processo de formação continuada.
Falar como foi viver este processo de formação, procurando também situar neste contexto a experiência pessoal com a formação, ou seja colocando-se dentro do contexto da história da formação que será narrada

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo