

Daienne Gonçalves

**MEMÓRIA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: HISTÓRIAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani.

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Ana Cristina Richter

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

, Daienne Gonçalves
MEMÓRIA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA : HISTÓRIAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
/ Daienne Gonçalves ; orientador, Jaison José
Bassani, coorientador, Ana Cristina Richter, 2017.
95 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física na Educação
Infantil, memória, imaginação, formação. . I. Bassani,
Jaison José. II. Richter, Ana Cristina. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Daienne Gonçalves

**MEMÓRIA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: HISTÓRIAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 29 de Junho de 2017.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Orientador
UFSC

Prof a. Dra. Ana Cristina Richter
Coorientadora
UFSC

Prof. Dr. Felipe Quintão Almeida
Examinador (Videoconferência)
UFES

Prof °. Dr. Giovani de Lorenzi Pires
Examinador
UFSC

Prof. Dr. Fábio Machado Pinto
Examinador
UFSC

Prof. Dr. Raumar Gimenez Rodríguez
Suplente
UdelaR

Prof a. Dra. Clarícia Otto
Suplente
UFSC

Para meus pais Edson Gonçalves e Vandelir Gonçalves.
E também para
meus orientadores Jaison José Bassani e Ana Cristina Richter.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a co-orientadora Dr. Ana Cristina Richter por todas as palavras e ensinamentos, pelo comprometimento e responsabilidade para com a educação, pelo incentivo, pela paciência e compreensão. Esta me apresentou um novo mundo, e transformou meus olhos e ouvidos para se direcionar a ele. Serei eternamente grata!

Agradeço a orientação do Professor Dr. Jaison José Basani, por sua postura docente admirável, seus ensinamentos, sua atenção e compreensão, e por juntamente com a professora Ana Cristina ter me apresentado um novo mundo.

Agradeço aos colegas professores de Educação Física da REMEF, pela partilha de saberes, pela disposição com a pesquisa aqui desenvolvida, e pelo comprometimento para com a educação.

Aos colegas do Grupo de Estudo Infância e Inabilidade, e Condição Humana de Hannah Arendt, por todos os ensinamentos, dúvidas e certezas compartilhadas, que me faziam pensar e questionar o modo de ver o mundo.

Aos colegas do Colóquio de Orientandos, pelos ensinamentos, e partilha de certezas e dúvidas, pelo envolvimento e comprometimento para com a educação.

À Verônica Werle e Juliana Figueiredo, pela amizade, pela escuta atenciosa, e pelo incentivo nos momentos de crise.

Aos funcionários do PPGEF/UFSC, da secretaria, da biblioteca central, e ao CNPq, pela concessão de bolsa de estudos.

Aos meus pais Edson e Vandelir, por todo amor, cuidado e dedicação, e principalmente pela compreensão e apoio em minhas escolhas.

A minha irmã gêmea Shayene, por compartilhar a existência comigo, pela compreensão, pela força ofertada em todos os momentos.

Aos meus irmãos Isabella e Guilherme, pelas palavras de incentivo.

Ao meu parceiro Marco, pelo carinho, atenção e compreensão em todas as situações, e por acreditar em mim mesmo nos momentos que eu não acreditava...

Aos meus amigos, Milena, Charles, Christine e Sophia, foram luz quando eu estava na escuridão...

À professora de Teatro Mhriley Lopes do Departamento Artístico da UFSC, pelo profissionalismo e contribuição com o meu encorajamento.

Ao projeto Amanhecer do HU, pelas terapias oferecidas de forma gratuita, fundamentais para meu fortalecimento psicológico e emocional.

A Creche São Francisco de Assis, que abriu as portas para eu retornar mais uma vez à docência em um novo momento.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram no desenvolvimento dos artigos aqui apresentados, e nesta “travessia” que foi a pós graduação, processo de grande crescimento, pessoal, intelectual e acadêmico.

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direção. Não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa. Não existe aprendizagem sem errância.
(Michel Serres, 1993)

RESUMO

A presente dissertação, organizada a partir de dois artigos (conforme o formato alternativo do PPGEF/UFSC), objetivou investigar a memória no âmbito da formação e da (re)construção da identidade docente em articulação com a reflexão biográfica e autobiográfica. Para tanto, foram realizados dois trajetos teórico-metodológicos, que se entrelaçam, e que consideram a memória como uma possibilidade de compreensão social a partir de especificidades de indivíduos singulares, sempre associadas à representações coletivas. O primeiro deles se direcionou para o outro que narra e os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras de Educação Física que se encontram em momentos distintos e distantes temporalmente de atuação profissional na Educação Infantil. O segundo trajeto ocupou-se da narrativa do si mesmo a partir de um conjunto diversificado e fragmentado de fontes autobiográficas, que remexe as memórias do passado e do presente atribuindo-lhes uma nova forma, com o propósito de refletir sobre a formação (inclusive no âmbito da pós-graduação) e sobre a (re)construção da identidade docente. O trabalho de memória da formação e na formação nos conduziu a elaboração de novos contornos a velhos temas relativos tanto à trajetória da Educação Física como área de conhecimento e intervenção quanto à construção subjetiva e identitária, e que expõem alguns de seus “despojos”.

Palavras-chave: Memória. Formação. Identidade docente. Autobiografia.

ABSTRACT

The present dissertation, organized from two articles (according to the alternative format of the PPGEF/UFSC) aims to investigate the issue of memory in the field of training and the (re)construction of teacher identity in articulation with the biographical and autobiographical reflection. Were therefore performed two theoretic-methodological routes, that are interwoven, and considering the memory as a possibility of social understanding from specifics of unique individuals, always associated with collective representations. The first one redirect to the other which tells and data were produced by means of semi-structured interviews, made with two Professors of Physical Education who are in different times and temporarily distant of acting professional in Early Childhood Education. The second route dealt with the narrative itself from a diversified and fragmented autobiographical sources set, it powers the memories of the past and the present by attributing them a new form for the purpose of reflect on training (even in the field of the post-graduate) and about the (re)construction of the teaching identity. The working memory training and in training we led the development from new contours to old issues relating both to the history of physical education as area knowledge and intervention, as well as to the subjective and identity construction and that exposed some of their "spoils"

Key Words: Memory, Training, Teaching identity, Autobiography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCEFEI - Diretrizes Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil

NEPESC - Núcleo de Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPGEF – Programa de pós-graduação em Educação Física

REMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Estabelecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

I – APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO E CONVIVENDO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	19
II - HISTÓRIA(S) DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	37
III - MEMÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE: VICISSITUDES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	57
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
V – REFERÊNCIAS	85

I – APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO E CONVIVENDO COM O OBJETO DE PESQUISA

A dissertação aqui apresentada em “modelo alternativo”, previsto na Norma 02/2008 que instrui e estabelece procedimentos para elaboração e defesa de dissertações e teses junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC), é atravessada pelo tema da memória (e da imaginação). Os dois artigos (aprovados/submetidos à periódicos da área da Educação Física) que conformam o modelo alternativo assumido neste trabalho emergem de memórias de professoras de Educação Física da Educação Infantil, memórias da Educação Física, memórias da Educação Física da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis e memórias desta que aqui se apresenta como sujeito-autora e, ao mesmo tempo, como objeto-fonte deste trabalho.

A produção dos artigos e das demais tópicas que integram esta dissertação foi inspirada no entendimento da memória como uma possibilidade de compreensão social a partir de especificidades de indivíduos singulares ou de vivências individuais concretas (Goldenberg, 1997), sempre associadas à representações coletivas ou “quadros sociais de memória”, como escreve Santos (2003), com foco na formação e na docência e com o **objetivo de investigar a memória no âmbito da formação e da (re)construção da identidade docente em articulação com a reflexão biográfica e autobiográfica**, da qual não se eximem lembranças e esquecimentos, individuais e coletivos, que parecem traçar limites para a imaginação.

Tal objetivo foi traçado a partir de um longo processo que emergiu de uma preocupação inicial com a escola e com as práticas pedagógicas de colegas de trabalho no que diz respeito ao tema da imaginação, como a proibição da participação em determinadas propostas de Educação Física devido ao “medo” de que as “crianças se machucassem” ao saltarem e transporem obstáculos, por exemplo, rapidamente reputados pelas professoras como potenciais produtores de lesões físicas aparentes. Considerava que esta e outras formas de interdição, de controle, de “cuidado”, de proteção e de disciplinamento comprometiam a capacidade de imaginação das crianças.

Nas próximas páginas procuro mais bem relatar esse processo que me conduziu à pós-graduação e me guiou na delimitação do tema de pesquisa, considerando caminhos, desvios, repetições, deslocamentos, descaminhos que foram se delineando ao longo desse movimento de busca e de encontro com a formação docente/pesquisadora no contexto

do Mestrado e que me permitiu complexificar a pergunta pela imaginação no âmbito da Educação, em geral, e da Educação Física, em específico. Faço isso, pois tal complexificação acabou por me levar a um *desvio* ou a um *deslocamento* da pesquisa para tema da memória, o qual também procuro descrever abaixo.

A descrição contém um movimento de vai-e-vem entre passado e presente, reunindo fragmentos de registros, memórias, pensamentos, questionamentos, inseguranças, dúvidas, certezas, medos presentes na trajetória docente e de formação e que revelam um movimento de transformação da identidade docente que, não sem dor, foi se reinventando durante o Mestrado, especialmente a partir dos estudos em grupo, das muitas leituras realizadas, da realização do estágio em docência na disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, da participação em aulas e seminários, nos colóquios de orientandos¹, nos encontros de Formação Continuada de Educação Física da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis – SC, das narrativas de professores e, sobretudo, do esforço de trabalho nas tessituras da própria memória e que nem sempre se compõe em imagens venturosas.

A descrição também aponta para as questões teórico-metodológicas que acompanharam desde a delimitação do tema até as análises das fontes produzidas e organizadas nos artigos apresentados nos capítulos seguintes da dissertação. Assim, transito entre o presente e o passado distante e próximo, entre o eu e o outro que narra, que escreve, que lê, estuda, enfim, que me atravessa e que me auxilia a “olhar por dentro” (VAGO, 2009) os problemas da área da Educação Física, da cultura escolar, da formação docente (minha, afinal), e os problemas que recorro da própria prática pedagógica.

Foi assim com o tema da imaginação, o qual passamos a “olhar por dentro”, desnaturalizar, ou, em outros termos, analisando concepções pessoais, problematizando-as, ampliando-as, como se procura contar nas linhas abaixo.

A imaginação, como dito, é um tema e um termo propulsor nesta pesquisa, na mesma medida em que se coloca como um pano de fundo

¹ O Colóquio de Orientandos consiste em encontros quinzenais de estudantes da Pós-Graduação em Educação e Educação Física, espaço onde estes apresentam e discutem seus projetos de pesquisa e textos afins, elaboram e socializam propostas de ensino, dentre outras atividades relacionadas a pesquisa e a Formação Continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

para investigar o tema da memória. A preocupação com a temática da imaginação já se fazia presente nos registros – fragmentos de memória (superficiais, talvez), poderíamos dizer –, das aulas que ministrava na Educação Física da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas e privadas do município de Florianópolis nos anos de 2010 até 2014. Considerava, na ocasião, que no Ensino Fundamental as crianças apresentavam um potencial criativo/imaginário menor do que aquelas da Educação Infantil, e este potencial vinha diminuindo gradativamente assim que elas avançavam para o ano subsequente. Supunha que esse processo de “diminuição” desta capacidade se dava por vários fatores, iniciando na Educação Infantil com práticas que reforçam a reprodução e não a criação, com o controle exacerbado dos corpos, o espaço físico não favorável ou pouco atrativo para o desenvolvimento das atividades etc. Com esse quadro, que ora reconheço pouco problematizado – mas que, por outro, também entendo como uma espécie de senso comum pedagógico sobre o tema –, buscava localizar ações da Educação Física que contribuiriam para o “assassinato” da imaginação, e, a partir daí, apontar possibilidades capazes de transformar em “vida” a “morte” deste potencial. Hoje percebo que esta busca não pode ser realizada sem antes examinar essa tentação praxiológica salvacionista presente no imaginário social, pois a educação não pode tudo, tampouco um professor pode “matar” ou “salvar” a imaginação, dado que o problema ultrapassa a esfera individual, como veremos adiante. (Por acaso faria um ou uma professor/a um planejamento para “matar” a imaginação? Estaria interessado ou interessada em “matar” a imaginação dos pequenos? A resposta é óbvia).

A partir daquele e de outros registros e das muitas dúvidas que emergiam de minha atuação profissional, optei em reduzir minha carga horária nas instituições de ensino que lecionava, e dedicar mais tempo para essas inquietações. Em termos econômicos isso significou abrir mão de recursos que me permitiriam viajar, por exemplo, prática muito valorizada em minha vida pessoal e de lazer. Quanto à dedicação, fui buscar um grupo de estudos voltado ao tema da infância e que encontrei junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea² (Npesc). Trata-se do Grupo de Estudos Infância e

² O Núcleo se organiza em torno de projetos de pesquisa que priorizam a abordagem de questões teóricas e empíricas relacionadas à sociedade contemporânea, em especial à Educação, entendida como campo interdisciplinar. Questões teóricas e experiências culturais e históricas que se estruturam em torno

Sociedade, que focalizava temas vinculados à relação entre infância e cultura; problematizava, a partir da Filosofia Social e da Psicologia histórico-cultural, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento no registro do biológica, e discutia, naquele momento, desde uma perspectiva constelar, o tema da infância, do corpo e da educação na obra de Walter Benjamin³, em interlocução com os trabalhos de

Lev Vigotski⁴ e alguns textos pontuais de Theodor Adorno⁵.

Fui muito bem recebida e acolhida pelos participantes do grupo e as problemáticas debatidas vinham ao encontro de minhas motivações iniciais de pesquisa, pois o tema da imaginação emergia nos textos e nas discussões, como é o caso dos trabalhos de Vigotski, que, contrapondo a psicologia clássica, elabora sua teoria da gênese e natureza social dos processos psicológicos superiores, na qual a imaginação encontra lugar destacado. Para o autor, “a imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro, mas uma função vitalmente necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Para ele, a atividade criadora da imaginação está totalmente relacionada a variedade de experiências acumuladas.

Por outro lado, as leituras dos trabalhos dos pensadores ligados à Escola de Frankfurt e os debates realizados no referido grupo de estudos não apenas colocavam a imaginação em uma constelação mais ampla, que abrigava os temas da mimesis, da memória, da experiência (*Erfahrung*) e da vivência (*Erlebnis*), dos sentidos e da percepção, como também

do corpo, da infância, do feminino, da monstruosidade, do conceito de natureza, da animalidade são investigadas em grande medida apoiadas pela Teoria Crítica.

³ Walter Benjamin, é considerado um dos mais importantes pensadores modernos. Ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo, o judeu alemão associado a Escola de Frankfurt, em suas criações intelectuais, articulou a teoria da história, da tradução, da violência, tendências da recepção da obra de arte dentre outras questões.

⁴ Lev Vigotski, psicólogo bielorusso (1866-1934), estudou o homem e seu desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural, considerando que este se constitui na interação com o meio onde está inserido. Sua teoria foi nomeada de socioconstrutivista e sociointeracionista, e apresenta como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem, dois processos indissociáveis que se constituem reciprocamente.

⁵ Theodor Adorno, filósofo, sociólogo, psicólogo e também musicólogo alemão, foi um dos fundadores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Sua teoria buscava entender a lógica da cultura na sociedade burguesa para defender mudanças na estrutura social.

indicava, mais do que a “salvação”, a “morte” da imaginação no âmbito dos processos sociais contemporâneos, como mencionado acima. Nos escritos de Benjamin (2000a, 2000b, 2004) o tema da imaginação ganha lugar, especialmente, em relação à memória e ao declínio da experiência, ou seja, “a experiência moldada por vínculos orgânicos entre o indivíduo e a história coletiva e, portanto, oposta à vivência solitária, imediata e entrecortada do habitante da grande cidade” (GATTI, 2011, p. 203).

Com base nessas e em outras leituras, que foram me ajudando a complexificar minhas perguntas, passei a refletir sobre questões que nunca havia pensado antes em relação à educação, à docência, à formação, à infância (e ao corpo que aparecia com recorrência, atravessando essas discussões), e que tomavam uma dimensão ainda maior, acendendo o desejo, mas também a urgência, de uma formação mais aprofundada. Ao compartilhar com colegas do supracitado grupo de estudos algumas das minhas práticas pedagógicas, sentimentos e mal-estares gerados na atividade docente, foi sugerido, em meio a conversa, que realizasse um mapeamento da discussão acadêmica no campo da Educação e da Educação Física buscando localizar o que vem sendo destacado, rechaçado, privilegiado em torno do tema da imaginação, observando o que temos produzido a esse respeito no âmbito acadêmico na atualidade e buscando encontrar/confrontar com aquelas minhas hipóteses iniciais relativas à “morte da imaginação”.

Para compor tal mapeamento pesquisei as principais bases de dados⁶ brasileiras, assim como documentos publicados pelo Ministério da Educação relativos à Educação Infantil e àqueles que dizem respeito a Educação Infantil e à Educação Física da Educação Infantil do município de Florianópolis, que, desde 1982, conta com a presença da Educação Física em creches e pré-escolas. Esse movimento de pesquisa não foi menos importante, pois a análise do que vem sendo dito e praticado quando se fala em imaginação permitiu observar algumas potencialidades, mas também alguns dos limites que se produzem nos discursos e práticas pedagógicas da área da Educação e da Educação Física. No levantamento realizado, a problemática da imaginação ganha proeminência. Aparece relacionada aos temas da fantasia, da criatividade, da ludicidade, do jogo, e, especialmente, em referência aos direitos das crianças expressos na Lei Federal n. 8069/90, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que têm funcionado como motor para a elaboração de políticas educacionais para a Educação Infantil. Nas produções relativas à Educação Física na Educação Infantil a imaginação também

⁶ SCIELO, CAPES, LILACS.

está presente e aparece relacionada à manifestação das “múltiplas linguagens infantis”⁷ e, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* – DCNEI – (BRASIL, 2009), os termos brincadeira, imaginação e fantasia aparecem como características próprias e inseparáveis do sujeito criança, entendida como

sujeito histórico e de Direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, *imagina*, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12, grifo nosso).

Na *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006a) ressalta-se a importância de atender integralmente à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico, assim como “as dimensões lúdica, artística e imaginária” (BRASIL, 2006c, p. 20). Já nos *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) enfatiza-se o tema da imaginação em relação aos aspectos compositivos da edificação das instituições de Educação Infantil, uma vez que “os elementos visuais da edificação, [...] podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo.” (BRASIL, 2006b, p. 25).

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006d) destaca que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a “desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão” (BRASIL, 2006d, p. 19) e na já citada DCNEI destacam-se aspectos que devem ser respeitados na prática pedagógica, entre os quais a imaginação, que aparece relacionada aos princípios “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas culturais.” (BRASIL, 2009, p. 16).

⁷ As práticas pedagógicas da Educação Infantil devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2010 p. 25).

Tais princípios são reafirmados nas produções relativas à Educação Física na Educação Infantil, a exemplo do trabalho de Sayão (2004), que sistematizou pressupostos teórico-metodológicos direcionados ao fazer pedagógico dos professores de Educação Física que atuam nesta etapa da Educação Básica. A autora situa os mencionados princípios em relação à manifestação das múltiplas linguagens infantis. Isso significa permitir e reconhecer que a “oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, a mimesis, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todas elas expressão das crianças que não podem ficar limitadas a um segundo plano”. (SAYÃO, 2004, p. 8).

Nessa direção, a imaginação aparece como algo que deve ser favorecido de modo que a criança possa

brincar de diferentes formas; construir brinquedos; brincar em diferentes espaços; utilizar objetos culturais durante as brincadeiras alterando-os pela imaginação ou pela ação transformadora em brinquedos; favorecer a imaginação e a criação de múltiplas formas de brincar (...). (SAYÃO, 2004, p. 8).

As questões acima pontuadas situam a imaginação num grau elevado de importância no âmbito da Educação Infantil e da Educação Física. Todavia, observamos que ela aparece sempre “salva” e positivamente “presente” ou devendo “ser estimulada” nas aulas, mediante práticas pautadas na brincadeira e nas interações entre os pares, na atuação livre das crianças, na oferta de espaços onde os pequenos se movimentam livremente.

Entretanto, se a brincadeira se constitui como *locus* da imaginação, ela necessita, inevitavelmente, da memória, aspecto algo esquecido nos debates atuais da Educação Infantil e da Educação Física quando se trata da criança (BASSANI; RICHTER, 2017), mas também, nas críticas iniciais à “morte” da imaginação. A brincadeira imaginária é, para Vigotski (2009), “memória em ação”.

Considerando essas concepções, e na medida em que os estudos no grupo foram avançando, fui revendo o problema inicial de pesquisa e elaborando o projeto⁸ com o qual concorri a vaga para ingresso junto ao

⁸ Nessa direção, considerava a importância de rever o mapeamento elaborado e perguntar: de que modos o tema da imaginação aparece nos principais documentos que regem a Educação Infantil brasileira? Que implicações tais

PPGEF/UFSC e que, na ocasião, objetivava descrever e analisar concepções de imaginação presentes nas políticas educacionais contemporâneas para a Educação Infantil e nas abordagens pedagógicas da Educação Física, relacionando-as e confrontando-as com as práticas pedagógicas de professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Com o ingresso no Mestrado continuei a ampliar e aprofundar leituras de Vigotski e Benjamin – sem eles não teria pensado-escrito o que pensei-escrevi –, a participar de projetos de extensão e passei a frequentar disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação da UFSC, assim como do estágio em docência, quando acompanhei o trabalho de estagiários/as em uma instituição de Educação Infantil e passei a produzir **relatórios de observação** que, posteriormente – como veremos adiante –, se converteram em parte das **fontes desta pesquisa**. A vinculação do Estágio em Docência com a disciplina de Estágio Supervisionado foi de importância extremamente significativa, considerando meu interesse pela docência.

Frente a esse conjunto de estudos e atividades, a memória foi aparecendo como tema nuclear de pesquisa, a partir da sua vinculação com a imaginação, faculdade designadamente presente, como vimos acima, nas contemporâneas discussões acerca da infância e da Educação Infantil (e do Ensino Fundamental), seja como “característica” das crianças, seja como “propósito”, no sentido de “favorecer” a capacidade de imaginação dos pequenos, sem que se enfatize a sua relação com o “favorecimento” da capacidade de memória ou se aponte para a sua vinculação com a memória (BASSANI; RICHTER, 2017), aspecto destacado nas discussões filosóficas desde a Antiguidade.

Vale ressaltar que na tradição filosófica, o tema da imaginação, situada no âmbito do conhecimento sensível – da sensação, da percepção, da linguagem, da memória –, aparece de modo ambíguo: como “criação inteligente e inovadora, de um lado; exagero, invencione, mentira, de outro”. (CHAUÍ, 2000, p. 166). Ela ganha o sentido da criação, da produção do novo, mas também da reprodução, quando tomada com “um

concepções trazem para a Educação Física da Educação Infantil? De que maneiras o tema tem sido contemplado nas abordagens da Educação Física brasileira gestadas a partir do que se convencionou como corrente crítica e progressista? E, ainda, de que modo o tema da imaginação vem sendo considerado no trabalho pedagógico de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e que concepções tem orientado suas práticas pedagógicas?

resíduo do objeto percebido que permanece retido em nossa consciência” ou como “uma forma enfraquecida da percepção”, que leva ao erro, a ilusão e a deformação da realidade (CHAUÍ, 2000, p. 166). O “imaginário reprodutor opera com ilusões, enquanto a imaginação criadora e a imaginação utópica operam com a invenção do novo e da mudança, *graças ao conhecimento crítico do presente*” (CHAUÍ, 2000, p. 171, grifo nosso).

Para Adorno (1993, p. 113), a “imaginação foi proscrita no conhecimento como rudimento pueril incapaz de juízo”, impelindo a “antecipação desejante” ao “esquema da repetição impotente do já conhecido”, perpetrado, entre outros, pelos mecanismos da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e da semiformação⁹ (ADORNO, 2010). Dessa forma, invade-se a potência da imaginação que, nos termos aqui por nós propostos, equivaleria a potência de ressignificar acontecimentos do passado, da memória individual e coletiva.

Em suas *Minima Moralia*, Adorno (1993, p. 32; grifo nosso) aproxima a imaginação da “*lembrança do outro como sujeito*”, tomando como imagem o ato de presentear: “O verdadeiro presentear tinha a sua ventura na imaginação da felicidade do obsequiado. Significava escolher, empregar tempo, sair do seu caminho, pensar no outro como sujeito: *o contrário do esquecimento*”. Significava assim, talvez, penetrar vagarosamente no labirinto da memória da qual a imaginação depende, se considerarmos as contribuições de Vigotski (2009), anteriormente referido: se o entrelaçamento entre memória e imaginação se materializa na brincadeira na infância, posteriormente, como o desenvolvimento social do indivíduo, esse vínculo se concretiza na linguagem, de modo geral, e na escrita, de modo específico.

Nas produções contemporâneas em torno da infância e da educação infantil Vigotski é sempre ainda citado. Da mesma forma, o tema da imaginação é recorrente no âmbito dos atuais debates sobre a infância, e aparece conexo aos livros infantis, ao teatro, e, especialmente, à brincadeira. Seu entrelaçamento com a memória, no entanto, parece,

⁹ “A semiformação se tornou a forma dominante da consciência contemporânea. Para o semiformado, todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência” (ADORNO, 2010, p. 182).

como dito, encontrar-se algo esquecido quando se trata da infância e sua educação ou de um contexto em que a brincadeira tem aparecido independentemente da construção de uma memória, como se fosse uma atividade inata à criança e ignorando que o lúdico é também uma produção cultural (BRACHT, 1999; RICHTER; LERINA; VAZ, 2011).

Por outro lado, quando o foco dos debates se dirige ao adulto na condição de professor/a, isso parece se inverter, pois a memória aparece como tema proeminente. Isso é visível, por exemplo, nas pesquisas de Santos, Almeida e Bracht (2009), Molina Neto (2006), Arruda (2012), Silva (2015), Motta e Barros (2015), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Almeida e Fensterseifer (2007), Bueno, Catani e Sousa (2006) e César (2008). Todavia, a memória é também composta por esquecimentos, e criamos imagens capazes de preencher vazios, falhas, fissuras da linguagem narrativa. De outro modo, o foco na memória implica em uma busca pelo entendimento mediante “a imaginação” e “o conhecimento”, constituindo-se como representação, como algo dito no lugar de um fato (SARLO, 2005). E, por vezes, pode se constituir como deformação da realidade.

Sem deixar de considerar essas relações entre memória e imaginação, e com o supracitado objetivo de pensar a memória no âmbito da formação e da docência em articulação com a reflexão biográfica e autobiográfica, busquei realizar dois trajetos que se entrelaçam, abaixo descritos. A descrição inclui apontamentos em relação aos caminhos teórico-metodológicos trilhados nesta pesquisa.

O primeiro trajeto se direcionou para o *outro que narra* e foi atravessado por discussões realizadas em aula e nos colóquios de orientandos¹⁰, quando dei início a produção de dados da pesquisa e realizei **entrevistas** com duas professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Os dados foram produzidos e analisados a partir de entrevistas semiestruturadas com uma professora que se encontra no início da carreira profissional e com uma professora em vias de aposentadoria e são apresentados e analisados adiante, no Artigo 1,

¹⁰ O Colóquio de Orientandos consiste em encontros quinzenais de estudantes da Pós-Graduação em Educação e Educação Física, espaço onde estes apresentam e discutem seus projetos de pesquisa e textos afins, elaboram e socializam propostas de ensino, dentre outras atividades relacionadas a pesquisa e a Formação Continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

intitulado *História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*.¹¹

Se inicialmente as questões ligadas ao tema da imaginação nas falas das professoras ganhavam a minha atenção, logo as vinculadas à cultura escolar, à história da Educação Física da Rede e à formação ao longo das trajetórias de vida das entrevistadas foi ganhando destaque desde suas vozes. As entrevistas ofereceram uma leitura da trajetória da Educação Física da Educação Infantil de Florianópolis e alimentaram o desejo de conhecer a Rede de outros modos. Isso foi propiciado mediante um conjunto de observações em diário de campo – produzidas por ocasião da realização do estágio em docência em uma instituição da Rede que atende 160 crianças de 0 a 5 anos –, e que acendeu o desejo de retornar à escola, às atividades docentes e que, entendi, afinal, como desejo de (re)construir minha identidade de docente a partir da formação como pesquisadora. Ou, pelo menos, como hoje poderia dizer: atravessada pelo conhecimento, pela atenção aos hábitos e pela observação dos hábitos, pela crítica e autocrítica das práticas pedagógicas (e de meus registros), das palavras e das ações, das propostas e queixas que emergem do cotidiano institucional, ou pela tentativa sempre tateante de refletir sobre o já vivido, o já dito, o já praticado e sobre o que ali acabou ficando esquecido, deixado de lado e que faz repetir, habituar, retirando o espaço do pensar.

Se aquelas observações de campo vinculadas ao estágio em docência, realizadas em um registro de inspiração por meio da qual se “vive com o objeto de pesquisa”, se constituíram como “um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais do nosso cotidiano” (VELHO, 2013, p. 73), as entrevistas realizadas com as professoras de Educação Física da Educação Infantil que se encontram em distintos momentos da docência se ofereceram como possibilidade de observação de mudanças sociais não limitadas ao nível das grandes transformações históricas, mas, como escreve Velho (2013, p. 79), “como resultado acumulado de decisões e interações cotidianas”. Esse é o caso, por exemplo, da professora entrevistada que se encontra no final de sua trajetória profissional, como mais bem veremos no primeiro artigo. Essas questões foram também gerando uma série de inquietações, considerando que

nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos.

¹¹ Artigo submetido e aprovado para publicação na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

[...] Aquilo que o pesquisador vive em sua relação com seus interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta) é parte integrante da sua pesquisa. (MEKSENAS, 2002, p. 116).

No segundo trajeto, ocupei a posição daquela que fala/escreve, voltando-me para a *narrativa do si mesmo*, que se esforça em um trabalho de memória focalizando o processo de formação – entendida, com Adorno (2010), como apropriação subjetiva da cultura – e a construção da identidade docente a partir de um olhar do presente, ou seja, do momento mesmo em que me insiro e vivencio um novo espaço de formação, a pós-graduação, e no momento em que me percebo “(de)formada”. Nessa mesma direção, a pergunta é desdobrada, colocando-se em outra dimensão, ao indagar sobre o lugar que a memória – incluindo a rememoração da própria infância – ocupa na constituição da identidade docente. Isso porque as leituras realizadas e as investigações em torno do tema da imaginação não apenas me conduziram ao tema da memória como condição para aquela, conforme discuti anteriormente, como também me levaram a colocar em relação a formação, a narrativa do outro e a reflexão autobiográfica em articulação com o declínio da experiência (BENJAMIN, 1993), expressa na imagem, por exemplo, da impossibilidade de formular desejos que se prolongam no tempo e que se costumava projetar nas estrelas cadentes (BENJAMIN, 2000b). Desde esta perspectiva, escrevemos o Artigo 2, que compõe esta dissertação, intitulado *Memória, autobiografia e identidade: vicissitudes do processo de formação de uma professora na pós-graduação em Educação Física*,¹² no qual se recorre à **narrativa autobiográfica**, inspirada nas figuras benjaminianas do colecionador e do narrador, que remexem o passado atribuindo-lhes uma nova forma, para, a partir dela e com ela, refletir sobre a formação e a docência, sobre a (re)construção da identidade docente.

A narrativa, para Benjamin (1993, p. 205),

é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

¹² Artigo submetido para apreciação na Revista Movimento (ESEFID/UFRGS).

Em *Infância berlinense* (BENJAMIN, 2000a), *Imagens de pensamento e Rua de sentido único* (BENJAMIN, 2004), *O narrador* (BENJAMIN, 1993), entre outros, Benjamin nos oferece a imagem do narrador, daquele que muito observa o lugar onde tem vivido e daquele que vem de longe, que muito viaja, que muito viu e ouviu e que ele expõe mediante as imagens arcaicas do marinheiro e do camponês sedentário.

Para o autor, a arte de narrar encontrou seu declínio com a brevidade, a novidade, a facilidade, a velocidade da informação:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. Nisso Leskov é magistral [...]. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1993, p. 203).

Cabe destacar que, ao ser narrado, o “conteúdo da memória – voluntária ou não – pode emergir”, segundo Vaz (2005, p. 57), “no plano da consciência”. Trata-se

‘do caráter imediato da lembrança que ilumina, com a violência da dor da impossibilidade de trazer de novo aquilo que uma vez foi perdido, a alegoria coagulada do próprio declínio (*Untergang*) [do narrador].’ Encontramos, portanto, a tarefa singular do narrador, tal como se lê no famoso ensaio consagrado a Nikolai Leskov [...]: da impossibilidade de voltar ao que já acabou, mas da necessidade de reelaborar (*perlaborar*) a memória na experiência atualizada, mesmo que seja ela resultado de um naufrágio, de um declínio (*Untergang*).

Esse é o movimento que faz Benjamin (2000a) em *Infância berlinense*, ao rememorar,

na forma de pequenos textos, a metrópole onde vivera até o exílio, na qual se desenrolara a experiência da infância e da juventude. Quando escrevia os pequenos textos, Benjamin estava ciente de que essas lembranças de maneira alguma “resgatavam” a história da primavera de sua vida. Tratava-se muito mais de condensar a experiência então vivida, segundo os interstícios da memória e do esquecimento, com aquela atualizada, do adulto que conserva e *perlabora* (*arbeitet es durch*) a textura de sua memória. Diz Adorno (1997, v. 20-1), no posfácio à primeira edição de *Infância berlinense*, que muito poucos homens e mulheres se reconheceram de forma tão profunda em um território como Benjamin o fez, em Berlim. Os textos que compõem esse maravilhoso livro podem ser lidos, como sugere o mesmo Adorno, como um contraponto subjetivo – de um adulto que retoma os fios que costuram sua interioridade. (VAZ, 2005, p. 53).

Reunindo e tomando essas e outras citações em consideração e como matéria de reflexão, deixei de pensar no que “salva” e no que “mata” a imaginação e passei a considera-la também como uma capacidade em declínio, uma vez que ela depende da memória, de uma relação com a tradição que foi deixada de lado em nome da novidade e das vivências de indivíduos isolados ou de uma “história do *si*”, que vai “pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum” (GAGNEBIN, 2004, p. 58).

Nesse quadro se insere o esforço reflexivo que procuramos *praticar* – pensar é uma prática, como indica Adorno (2000) –, e que implica em recuar os “traços biográficos” “para um plano de fundo”, tal como sugere Benjamin (2004). Com isso, ele faz recuar também

as fisionomias – tanto da minha família como as dos companheiros de escola. Procurei, pelo contrário, apoderar-me das imagens nas quais se evidencia a experiência da grande cidade por uma criança da classe burguesa (BENJAMIN, 2004, p. 73).

Para compor o objeto e evidenciar alguns aspectos da experiência de formação e de construção da identidade docente me aproximei de

pessoas, de lugares, de artefatos, de práticas, de registros que puderam contribuir frente ao trabalho da lembrança: fotografias, brinquedos e demais objetos que compuseram minha infância, assim como falas, frases soltas, registros escolares, espaços frequentados, livros manuseados, músicas, imagens. Nesse movimento de produção de dados de pesquisa observei questões que envolvem: a) ano e lugar de nascimento, família, moradia e vida doméstica; lazer ou tempo livre, conforme Adorno (2000); b) escolarização, destacando-se aspectos da educação do corpo nas aulas de Educação Física e fora delas, aos espaços, professores, rituais, castigos, medos, relações de violência que se inscrevem sobre o corpo e nele deixam marcas (ou memórias); c) graduação, perguntando pela universidade, pelos professores, colegas, funcionários, estágios, disciplinas, conteúdos, referenciais teórico-metodológicos, trabalhos, provas; d) trabalho, considerando relações com os demais atores institucionais, planejamento, formação continuada, materiais utilizados, fontes de consulta, intervalos, proibições e permissões entre outros aspectos que implicam o cotidiano institucional; e) pesquisa e universidade, considerando a participação em projetos de extensão, estudos, disciplinas, aulas, palestras, encontros de orientação, colóquios, bem como os espaços frequentados, as relações entre professores-acadêmicos e acadêmicos-acadêmicos, as expectativas, as relações de amizade e inimizade, preconceito e inclusão, violência, passividade, horários, sabores, arquitetura, imagens da formação e da docência expostas em seus murais.

Nessa direção, busquei descrever e analisar os dados, considerando o processo mesmo de inserção e de (im)permanência na pós-graduação em Educação Física: registros acadêmicos, sínteses ou resumos de textos estudados, artigos publicados em distintas bases de dado, registros de práticas docentes, entrevistas, trabalhos de avaliação das disciplinas, relatórios de observação, relatórios de estágio em docência, registros de estudo, colóquio de orientandos, seminários, e-mails de orientação, e também dos encontros de formação continuada oferecidos pela Rede, os quais pude acompanhar e onde ministrei, juntamente com o orientador e a co-orientadora desta pesquisa, uma oficina teórico-prática que objetivou debater uma proposta de ensino dos “esportes” (entre outras práticas da cultura corporal) com bebês e crianças bem pequenas (BASSANI; RICHTER, 2017). Na ocasião, escrevi uma mensagem aos orientadores que dizia: “encerrei ontem as intervenções com os bebês na Creche [...]. Agradeço imensamente vocês por terem me possibilitado esse retorno, e por todo suporte oferecido do início ao fim! Gostaria de poder expressar minimamente o quanto eu aprendi e venho aprendendo, palavras parecem

insuficientes para conseguir dimensionar isso... Em anexo seguem os relatórios dos dias em atuação, também tenho muitas histórias para contar, fotos e vídeos que quero compartilhar com vocês”.

Todo esse conjunto de fontes, que ainda abarca relatos de filmes e documentários assistidos, de viagens e exposições, de letras de músicas que acompanharam o vai-e-vem para a universidade, e que compreende o período relativo ao processo de formação na pós-graduação, emerge mediante a produção de um *Diário*, no qual fui também registrando práticas do cotidiano.

Junto a isso, houve uma conversa dirigida com a coorientadora desta pesquisa, que, na falta de uma denominação, chamamos de “**autoentrevista**”, uma vez que as questões foram tecidas também por mim. A motivação para tal emergiu da dificuldade em prover a “obra da lembrança”, em empreender uma narrativa do *si mesmo* que não se limitasse a relatar fatos e datas isoladas, ao modo da informação, e que considerasse “que o sentimento de nostalgia [da infância] não podia, neste caso, sobrepor-se ao espírito, tal como a vacina não pode tomar conta de um corpo saudável” (BENJAMIN, 2004, p. 73).

As transcrições da autoentrevista, assim como os demais registros, foram sendo lidos em conjunto, discutidos e várias *afirmações* que fazia, tal como a da “morte da imaginação”, anteriormente mencionada, foram transformadas em perguntas, assim como as *repetições* foram ganhando um olhar mais aprofundado, considerando a articulação daquilo que se repete com aquilo que parece natural e, portanto, carente de crítica.

Em ambos os trajetos, **buscamos dialogar** com escritos de Lev Vigotski, especialmente a partir da obra *A imaginação e a arte na criança* (VIGOTSKI, 2009) e com alguns fragmentos de obras de Walter Benjamin, recolhidos em *Infância berlinense por volta de 1900* (BENJAMIN, 2000a), *Diário de Moscou* (BENJAMIN, 1989), *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* (BENJAMIN, 2015), *Imagens de pensamento* (BENJAMIN, 2004) e os textos reunidos no livro *Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2002). Além disso, procuramos dialogar com alguns textos de Theodor Adorno em *Educação e emancipação* (ADORNO, 2000), com aforismos das *Minima Moralia* (ADORNO, 1993) e das *Notas e esboços* que integram a *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), escrita em parceria com Max Horkheimer.

Nas próximas páginas apresentamos os resultados de pesquisa organizados em dois artigos.¹³ O primeiro deles apresenta, como anunciado anteriormente, histórias de duas docentes em Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, que se encontram em momentos distintos e distantes temporalmente de atuação profissional na Educação Infantil: uma delas se encontra no momento inicial da trajetória profissional, e a outra se encontra nos anos finais da carreira, já próxima da aposentadoria. Buscou-se observar a relação entre os processos de legitimação da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos e dimensões: a) na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis; b) nas instituições onde as professoras entrevistadas atuam; e c) na construção e reconstrução da identidade docente. O texto, apresentado na forma de artigo, foi submetido e aprovado para publicação na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

O segundo artigo trata do tema da memória e da reflexão autobiográfica no contexto da escrita de si e nele expomos uma breve apresentação sobre o tema, seguido da descrição das fontes e análise crítica de questões selecionadas que delas emergiram. As análises são engendradas por questões sociais do nosso e de outros tempos que atravessam e que atravessaram os processos de formação, no âmbito da identidade docente e também da identidade social da Educação Física no Brasil.

Por fim, elaboramos algumas notais finais a compor o texto da dissertação, destacando alguns possíveis encontros e confrontos, entre memória (e esquecimento), (de)formação e identi(ficação)dade docente.

¹³ Estes capítulos correspondem, conforme informado nesta introdução, aos dois artigos que permitirão apresentar a dissertação no modelo alternativo.

II - HISTÓRIA(S) DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Daienne Gonçalves
Ana Cristina Richter
Jaison José Bassani

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa que buscou compreender a relação entre percurso docente e processos de legitimação da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos e dimensões: na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF); nas vozes de professoras que atuam em instituições da Rede; e c) na construção e reconstrução da identidade docente. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras de Educação Física que se encontram em momentos distintos e distantes temporalmente de atuação profissional na Educação Infantil. A narrativa singular de cada docente remonta a trajetória de luta por um espaço para a Educação Física na RMEF, mas também no interior da instituição e remete a um conjunto de esforços pelo reconhecimento da área pela comunidade, especialmente mediante estudos em grupos de formação continuada oferecidos pela RMEF e grupos independentes organizados pelos próprios professores e professoras.

Palavras-chave:

Educação Física;
Educação Infantil;
Narrativa de professores;
Identidade docente.

Histories of the Teaching in the Physical Education of Early Childhood Education of the Florianópolis Municipal Public School Education

Abstract: This research work presents results aiming to understand the relationship between teaching path and Physical Education legitimation processes in Early Childhood Education considering different scopes and dimensions: in the Florianópolis Municipal Public School Education Network (FMPSEN); In the voices of teachers who work in the FMPSEN institutions; and c) in the teaching identity construction and reconstruction. The data were produced through semi-structured

interviews, carried out with two Physical Education teachers who are at different moments and temporarily away from professional actuation in Early Childhood Education. The unique narrative of each teacher trace the trajectory of fight for a space for Physical Education in the FMPSEN, but also within the institution and refers to a set of efforts for Physical Education recognition by the community, especially through studies in continuing education groups offered by the FMPSEN and independent groups organized by teachers themselves.

Keywords:

Physical Education;
 Early Childhood Education;
 Teacher Narrative;
 Teaching identity.

Historia(s) de la docencia en la Educación Física de la Educación Infantil de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis

Resumen: El presente trabajo muestra resultados de la investigación que buscó comprender la relación entre la trayectoria docente y los procesos de legitimación de la Educación Física en la Educación Infantil en diferentes ámbitos y dimensiones: en la Red Pública Municipal de Enseñanza en Florianópolis (RMEF); en las voces de profesoras que actúan en instituciones de la Red; y en la construcción y reconstrucción de la identidad docente. Los datos fueron producidos por medio de entrevistas semiestructuradas, realizadas con dos profesoras de Educación Física que se encuentran en momentos distintos y distantes temporalmente de actuación profesional en la Educación Infantil. La narrativa singular de cada docente remonta la trayectoria de lucha por un espacio para la Educación Física na RMEF, así como también, en el interior de la institución y remete a un conjunto de esfuerzos por el reconocimiento del área por la comunidad, especialmente mediante estudios y grupos de formación continua ofrecidos por la RMEF, además de grupos independientes organizados por los propios profesores y profesoras.

Palabras claves:

Educación Física;
 Educación Infantil;
 Narrativa de profesores;
 Identidad docente.

Introdução

Durante muito tempo, investigadores da área da Educação e da Educação Física consideraram as narrativas de professores, suas vozes e suas memórias, como elementos pouco relevantes de pesquisa e formação. De modo geral, a profissão docente era reduzida a um conjunto de competências e capacidades vinculadas à prática, realçando a dimensão essencialmente técnica da ação pedagógica (Santos et al., 2009).

Na atualidade, observa-se a presença de discussões assentadas na busca por “reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como os da formação para o magistério” (Tardif, 2000, p. 8). Nesse contexto, surgem debates em torno dos saberes docentes, da cultura escolar, da identidade e do percurso profissional, entre outros, dando visibilidade ao micro, ao singular, às histórias de vida ou à interdependência entre conhecimento acadêmico, desenvolvimento profissional e história de vida.

No presente trabalho, abordamos o percurso de duas professoras que atuam na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), cidade com cerca de 461.000 habitantes, localizada na região Sul do Brasil, capital do Estado de Santa Catarina. No período que em a pesquisa foi realizada (ano de 2015), a RMEF contava com 76 Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e 10 Núcleos de Educação Infantil vinculados, atendendo cerca de 12.000 crianças entre 0 e 5 anos de idade (Florianópolis, 2015).

Apesar do significativo número de trabalhos publicados nos últimos anos na área de Educação Física e que empregam narrativas de professores para discussão de problemáticas como formação e identidade docente (Molina e Molina Neto, 2012; Santos et al. 2009; Molina Neto, 2006; Almeida e Fensterseifer, 2007, entre outros), poucos são os que abordam especificamente memórias de professores de Educação Física que atuam na primeira etapa da Educação Básica (Mello et al., 2014; Richter e Vaz, 2012; Rodrigues e Figueiredo, 2011). Nesse sentido, nosso objetivo foi compreender a relação entre percurso docente e processos de legitimação da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos e dimensões: na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis; nas instituições onde as professoras entrevistadas atuam; e c) na construção e reconstrução da identidade docente.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras de Educação Física que se encontram em momentos distintos e distantes temporalmente de

atuação profissional na Educação Infantil: uma delas se encontra no momento inicial da trajetória profissional, a quem atribuímos, respeitando princípios éticos de pesquisa, o nome fictício de Patrícia, e a outra professora, aqui designada como Renata, se encontra nos anos finais da carreira, já próxima da aposentadoria. Elas foram selecionadas intencionalmente, atendendo aos critérios de inclusão que escabecemos: participarem dos cursos de formação continuada da RMEF para professores de Educação Física e estarem em momentos distintos da carreira profissional. As entrevistas foram realizadas separadamente, em dia, local e horários acordados com as professoras, as quais, por meio da assinatura de Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e autorizam a gravação do áudio das entrevistas, o qual foi posteriormente transcrito para a análise dos dados.

Nas próximas páginas, apresentamos as professoras procurando dialogar com os dados produzidos a partir das entrevistas, considerando as relações que estas profissionais, em diferentes momentos da trajetória profissional, têm estabelecido com a Educação Física da Educação Infantil da Rede. Por fim, apresentamos breves notas finais, destacando as interfaces entre o lugar ocupado como docente e a construção da identidade como uma experiência que se estrutura e se realiza no tempo.

Patrícia e Renata: duas histórias de professoras de Educação Física na Educação Infantil

Patrícia

Patrícia tem 27 anos. Iniciou seu trabalho como professora de Educação Física da Educação Infantil da RMEF, em 2014, ano em que concluiu a Licenciatura em Educação Física na UFSC.

O que a motivou a ingressar no curso de Educação Física foi, assim como no caso de muitos outros estudantes e professores dessa área (Vieira, 2007), a sua condição progressiva de atleta, na ocasião, de voleibol. Da sua formação inicial Patrícia salienta conteúdos basicamente vinculados aos “esportes, principalmente [...] futebol, basquete, vôlei e handebol” (Entrevista Patrícia, junho de 2015).. Esses conteúdos permanecem, atualmente, “praticamente engavetados!”, como se guardados em algum lugar da memória, uma vez que grande parte das disciplinas que cursou durante a graduação, no seu entendimento, não promoveu uma maior aproximação com a Educação Física na Educação Infantil. Sua relação mais aproximada com essa etapa da Educação Básica se deu em instituição inserida no campus da UFSC, na qual Patrícia atuou

como bolsista de estágio curricular não obrigatório. Embora se possa considerar como importante a preocupação curricular com a formação de professores para atuarem com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, o fato é que Patrícia demanda por conhecimentos e referências que têm vinculação direta com seu contexto de atuação profissional neste momento. Uma falta que Patrícia reconhece no presente, olhando retrospectivamente para o currículo de sua graduação. Por outro lado, também há que se considerar, ao atentarmos para a própria expressão da professora, quando diz que aquilo que aprendeu na formação inicial está “engavetado” – porque não está “utilizando” naquele momento – e para os conteúdos que menciona (esportes), que Patrícia possa estar se referindo ao modo como esses conteúdos são tradicionalmente abordados nos cursos de Licenciatura em Educação Física, fortemente vinculados à cultura e ao currículo escolares, desconsiderando, muitas vezes, a busca tanto por uma identidade pedagógica e função social específica para a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, e a construção – teórica e prática – de uma especificidade para o trato com os conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil.

Ainda durante o curso, Patrícia também teve oportunidade de atuar como bolsista de extensão na Formação Continuada de professores de Educação Física da Educação Infantil da RMEF, o que, segundo ela, impulsionou o ingresso nesta etapa da Educação Básica. A formação é entendida por ela como “um momento [...] de trocar, né, o que acontece em cada instituição, e trazer vários problemas que a gente tem em comum, e crescer em cima disso”.¹⁴ (Entrevista Patrícia, junho de 2015).

A jovem professora, agora no segundo ano de atuação na área, foi contratada mediante processo seletivo para professor substituto, de caráter temporário. Atualmente, além de frequentar da formação continuada oferecida pela RMEF, participa dos encontros do Grupo Independente de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.¹⁵

Embora possamos observar uma queixa em relação “aos conteúdos” abordados na formação inicial, outros fatores (não

¹⁴ Para uma descrição das ações empreendidas no processo de formação continuada de professores de Educação Física na Educação Infantil na RMEF, consultar Tristão e Vaz (2014).

¹⁵ O Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI) é formado por professores que, desde julho de 2004, se reúne voluntariamente em torno de discussões sobre as suas práticas pedagógicas.

reconhecidos por ela como conteúdos da formação inicial) favoreceram, conforme expressa Patrícia, a sua aproximação com a Educação Física da Educação Infantil. O estágio não obrigatório e a participação em programa de extensão possibilitaram, segundo afirma, uma inserção gradativa em instituições de Educação Infantil. Podemos considerar que a aproximação com o campo durante a formação inicial, especialmente quando possibilitada por mecanismos curriculares concebidos para essa finalidade, constituiu-se como elemento importante para a construção de conceitos acerca da prática pedagógica, e para a observação e estranhamento das culturas escolares.

Este “suporte”, reconhecido como momento à parte e não como compositivo do curso de licenciatura, é decisivo, segundo a entrevistada, para enfrentar os desafios que aparecem na prática docente, e para sustentar o desejo de permanecer na profissão, considerando que, de modo geral, este período da vida profissional é comumente atravessada pelo aparecimento de incertezas, que envolvem, muitas vezes, o desejo de abandono da docência (Farias e Nascimento, 2012).

Segundo Huberman (2000), os professores iniciantes buscam respaldo e auxílio de pares para resolver problemas cotidianos e preocupam-se em obter orientações sobre as dinâmicas pedagógicas e burocráticas da realidade escolar. Isso pode ser localizado nas palavras de Patrícia: “Vejo que eu cresço muito assim com outras pessoas, com outras professoras, aprendo bastante com elas, como muitas tratam as crianças, os trabalhos pedagógicos, os projetos”. Nessa mesma direção, o papel de conselheira sindical assumido por Patrícia a “motivou bastante. [...] Me elegeram [risos], por livre e espontânea pressão.”¹⁶ (Entrevista Patrícia, junho de 2015).

Patrícia empreende esforços para mais bem conhecer a sua profissão (em exercício), legitimar o seu trabalho junto aos demais profissionais que atuam na instituição, identificar suas dinâmicas internas e, assim, também reconhecer-se como profissional da Educação Física. As suas falas expressam sentimento de entusiasmo, sendo que os verbos *descobrir*, *conhecer*, *crescer*, *aprender*, aparecem com destaque em sua narrativa.

¹⁶ Certa ironia presente no tom de Patrícia provavelmente se refere ao fato de atividades como a representação sindical serem consideradas, por parte dos professores, com uma incumbência a mais entre as tarefas da profissão. Como ela era “nova” na instituição, estava mais ou menos implícito que esse tipo de atribuição caberia aos “recém-chegados”, supostamente mais “motivados” e com mais “gás” em relação aos professores que estão no ofício a mais tempo.

Renata

Renata, professora efetiva de Educação Física na Ensino Municipal de Florianópolis, tem 47 anos, possui 28 anos de profissão e 24 anos de atuação na Educação Infantil. Graduou-se em 1988, e possui especialização em Educação Física Escolar, realizada em 1996. Tal como apontado pela professora anterior, antes da formação inicial, Renata mantinha proximidade com o esporte, mas também com a dança. Esses fatores, segundo ela, motivaram o ingresso no curso e a atuação na área, inicialmente no Ensino Fundamental. Todavia, segundo relata,

Eles [seus colegas professores de Educação Física] tinham o mesmo tempo de trabalho que tenho hoje, estavam *quase se aposentando*, só que a *prática deles não me deixou muito animada*. Aquilo *não me contaminou*, mas me *desanimou* em relação a *nossa classe*. A professora ficava na sombra, e as crianças ficavam jogando bola no sol, ou as meninas pulando corda e ela na sombra, e eu [...] *queria estar atuando*. *Ela falava assim para mim: é porque tu estás começando agora, daqui a pouco tu cai na real*.¹⁷ (Entrevista Renata, junho de 2015).

Ao descrever aspectos relativos ao ingresso na carreira docente, Renata expressa o mesmo sentimento de entusiasmo que encontramos nas palavras de Patrícia. Além de descobrir, conhecer, crescer, aprender, construir, ela também revela o desejo de deixar-se *contaminar* pela “classe”, o que supõe a busca por uma “boa referência”, pela aproximação, pela identificação com a profissão, mas sem deixar de realizar um movimento de estranhamento da própria cultura escolar.

Após quatro anos de trabalho no Ensino Fundamental, Renata passou a atuar na Educação Infantil, onde encontrou “outro mundo”, com profissionais que eram “carinhosos com as crianças”, que tinham “outro olhar para elas”. Todavia, no que se refere aos conteúdos de ensino, Renata afirma ter encontrado muitas dificuldades, devido a formação inicial, pautada no esporte. Isso foi minimizado, segundo relata, com a sua inserção do curso de Especialização em Educação Física Escolar.

¹⁷ O fenômeno da não-aula de Educação Física e do “desinvestimento pedagógico” também é identificado em outros contextos no Brasil. Sobre o tema conferir, entre outros, os trabalhos de Machado et al. (2009), González e Fensterseifer (2006) e González et al. (2013).

Renata foi orientada¹⁸ no trabalho de conclusão do curso por uma das pioneiras nos estudos sobre Educação Física na Educação Infantil no Brasil – no contexto de elaboração de uma proposta curricular mais próxima dos discursos da Pedagogia. Logo que concluiu a especialização, em 1996, foi aprovada em concurso público da RMEF, e se tornou professora efetiva.

A entrada de Renata na Educação Infantil acontece depois de alguns anos atuando como professora no Ensino Fundamental e de experiência profissional, na mesma medida em que um renovado entusiasmo, advindo especialmente da sua visão sobre as relações estabelecidas entre adultos e criança na instituição em que atuaria, se fez presente. Nesse período, Renata relata que passou a buscar fontes de conhecimento diferenciadas para o exercício profissional, incluindo a participação em programas de formação continuada e em cursos de atualização, tendo em vista a atuação docente com crianças pequenas.

A atuação como professora de Educação Física na Educação Infantil se dá justamente no momento em que podemos destacar a afirmação da prática docente de Renata, na qual já dominava as rotinas básicas da instituição, partilhava saberes com os pares da Educação Física e demais áreas, e havia conquistado respeito da comunidade escolar:

As pessoas respeitam o profissional de Educação Física lá, entendeu? Eles *têm um lugar*. Quando chega um professor novo para trabalhar comigo eu digo: Este é o nosso lugar! E a gente tem esse lugar. E eu não digo orgulhosa né, mas eu sei que eu ajudei a *construir* aquele espaço ali, de respeito. (Entrevista Renata, junho de 2015).

Nessa direção, a professora afirma que “hoje [em 2015] eu sei que a Educação Física tem um reconhecimento maior do que ela tinha antes quando eu comecei a trabalhar (...)”. (Entrevista Renata, junho de 2015).

Durante a década seguinte de trabalho, Renata permaneceu engajada com a docência, com as lutas em nome da categoria, e também

¹⁸ Débora Tomé Sayão, em seu trabalho de dissertação, investigou a inserção da disciplina Educação Física nos currículos da pré-escola no município de Florianópolis, e em sua tese investigou as relações de gênero no trabalho docente na Educação Infantil. Além de produções acadêmicas acerca da Educação Infantil e da Educação Física neste âmbito, participou da construção de documentos importantes, tais como, as orientações curriculares para Educação Física na Educação Infantil da Rede.

atuou, e atua ainda, de forma ativa nos supracitados encontros de Formação do Grupo Independente, além de frequentar os de formação continuada da RMEF.

Durante este período de sua trajetória profissional, Renata colaborou na elaboração de documentos importantes, envolvendo-se em um longo processo de elaboração e discussão que culminou nas atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil (DCEFEI) em Florianópolis, sistematizadas durante o ano de 2012 e publicadas oficialmente pela Secretaria Municipal de Educação em 2016 (Florianópolis, 2016).

Do momento em que se encontra atualmente, às vésperas da aposentadoria, Renata destaca um conjunto de experiências profissionais acumuladas ao longo da carreira, associadas principalmente à consolidação do conhecimento tácito e às considerações positivas da trajetória profissional. Segundo Farias e Nascimento (2012), nesse período do percurso da carreira docente, que os autores denominam de “clico de maturidade ou de estabilização” (de 20 a 35 anos de docência), o conhecimento tácito é o que move as ações pedagógicas dos professores. Entretanto, embora a docente autovalorize seu saber tácito, ela não se distanciou dos grupos de estudo e da formação continuada, da qual participa ativamente. Ao contrário de muitos professores que nesta fase da carreira encontram-se amargos e se sentindo desvalorizados (Lemos et al., 2007; Folle et al., 2009), a docente remete a fase ao sentimento de realização profissional.

É importante destacar que, no caso de Renata, as metamorfoses da carreira incluem uma transformação da Educação Física da Educação Infantil da RMEF, quando ocorre uma aproximação com o campo da Pedagogia. Nesse interim, Renata não somente *acompanhou e participou* das discussões da área, como esteve envolvida, como vimos acima, na *elaboração* das atuais Diretrizes para a Educação Física da Educação Infantil da RMEF. Deste modo, talvez possamos dizer que a fase de maturidade na carreira de Renata aparece implicada pelo comprometimento profissional, pela participação efetiva nas discussões da área, pelo engajamento na construção de proposta que ultrapassa preocupações com a sua prática pedagógica cotidiana, abrangendo questões que se colocam para a área da Educação Física como campo de intervenção, interessado e fundamentado no conhecimento científico.

Sua fala ainda expressa o mesmo entusiasmo inicial pela profissão, sendo que os verbos *descobrir, conhecer, crescer, aprender*, que aparecem com frequência na entrevista com Patrícia, como vimos, são mencionados também de modo recorrente nas palavras de Renata.

Entretanto, o momento da carreira em que Renata se encontra também permite que ela fale mais intensamente em *reciclar* e em *compartilhar* “a nossa experiência também”. Essa ação de compartilhar a experiência implica em saberes não sistematizados em teorias ou doutrinas (Tardif, 2000), mas que emergem da sua trajetória profissional, da sua prática pedagógica cotidiana, e que, no caso da Educação Física da Educação Infantil da RMEF, encontra espaços não apenas no interior das instituições, como também na Formação Continuada e nos encontros no Grupo Independente, nos quais promovem-se, ainda que não constantemente, discussões orientadas pela produção científica da Educação Física na Educação Básica.

Da legitimidade na Educação Infantil à legitimidade na prática pedagógica: interfaces da Educação Física na trajetória docente

Desde o momento de sua inserção na Educação Infantil em Florianópolis, a Educação Física esteve acompanhada por uma série de conflitos de ordem pedagógica, política e corporativa (Sayão, 1996; Wendhausen, 2006), localizados, entre outros aspectos, na discussão sobre a presença e legitimidade dessa área e seus profissionais nas instituições de atendimento à pequena infância. Para Sayão (1996, p. 232), os conflitos que, “aparentemente seriam em torno do tempo, do espaço pedagógico e das especificidades do conhecimento avançaram, também, pela competição financeira, decorrente de jornadas de trabalho e remuneração diferenciadas”.

A professora Renata foi enfrentando esses impasses ao longo de sua trajetória profissional, colocando-os, inclusive, como problemática de investigação do curso de especialização realizado na década de 1990. Nas suas palavras:

no trabalho de conclusão da especialização, fiz o estudo dentro da própria creche, que era a visão dos profissionais da educação sobre a importância da educação física. [...] Então tinham aqueles que viam como importante, e tinham aqueles que viam como “tapa buraco”, que por eles não precisava ter[...]. A gente tem esse impasse da presença do profissional desde que eu entrei na Rede, sempre teve isso. Ah, vamos tirar! [...] E hoje a gente tem o grupo independente da educação infantil que dá esse suporte né, e tem o documento [Diretrizes da

Educação Física] que a gente já construiu.
(Entrevista Renata, junho de 2015).

O documento a que Renata se refere compreende as supracitadas Diretrizes Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil (DCEFEI) em Florianópolis, elaboradas pelos integrantes do Grupo Independente, a partir de uma aproximação (não sem tensões) com os princípios e propósitos da Pedagogia da Infância. Desde essa perspectiva, busca-se romper com uma visão preparatória, compensatória desta etapa da Educação Básica, assim como com a sua versão escolarizada, organizada de forma disciplinar que, conseqüentemente, fragmentaria os conteúdos.

Essa busca por uma ruptura com a versão preparatória e compensatória da Educação Infantil também ganhou relevo na área da Educação Física, especialmente nas críticas da área em torno da psicomotricidade, da recreação e da aprendizagem motora que orientaram a Educação Física (da RMEF) até meados dos anos de 1990. Nesse interim, a carreira profissional de Renata foi atravessada por dois movimentos de ruptura com a tradição na qual se inseria, oriundos, tanto da Educação Física quanto da área da Educação, em favor do abandono da visão assistencialista/biologicista e compensatória/preparatória que demarca a história da Educação Infantil no Brasil. Nesse quadro, ambas as críticas têm em vista a ruptura com um modelo de infância “etapista”, como se “todas as crianças fossem iguais e uniformes em suas respectivas idades – supondo, portanto, que aquelas que não se encaixam no modelo seriam ‘anormais’.” (Taborda de Oliveira et al., 2008, p. 309).

Se a Educação Física encontrou um lugar – ao menos legalmente – como disciplina escolar, tendo em vista a supressão da sua condição de mera atividade (Bracht e González, 2005), os discursos pedagógicos para a Educação Infantil vinham criticando sua presença nos seus currículos, considerando, como dito, uma preocupação com a fragmentação do conhecimento (Wendhausen, 2006), supostamente expressa na organização do tempo em “horas/aula de” (Educação Física). Se nas etapas posteriores da Educação Básica a Educação Física deveria afirmar-se como disciplina, na Educação Infantil essa condição era posta constantemente em xeque, tanto como atividade quanto como disciplina.

Esse contexto de indefinição, de um *lugar* ou de um *não-lugar* da Educação Física na Educação Infantil, cruzou a carreira profissional de Renata, que, embora encontrando-se atualmente no último ciclo de sua trajetória, localizou e localiza ainda nos momentos de formação continuada um meio-caminho ou uma ponte entre a afirmação e a crítica,

para pensar as implicações dos processos de transformação da área da Educação Infantil na elaboração e no desenvolvimento de uma prática pedagógica em Educação Física. Assim, apesar de reconhecer-se “massacrada por vários profissionais”, Renata destaca que hoje sente-se “bem amparada” por meio do grupo de estudos e da formação continuada, onde se tem efetuado, conforme Wendhausen (2006, p. 112), “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”. Pode-se observar um movimento de articulação entre a biografia e a história que perpassa a formação e institui-se como reflexão da experiência pessoal e das experiências coletivas.

O sentimento de amparo, acima apontado por Renata, aparece relacionado ao compartilhamento de problemáticas que cercam a Educação Física e a Educação Física na Educação Infantil, mas também a oportunidade de aproximação entre os pares que atuam em instituições distintas, implicadas, inclusive, em novas formas de contato e interação que se desdobraram alcançando diretamente as crianças e a comunidade local, a exemplo das propostas que realizam em uma única instituição, envolvendo crianças de distintas unidades.

Patrícia também reconhece a importância da sua participação na formação continuada – decorrente de projeto de extensão universitária – mesmo antes de concluir a formação inicial e ingressar na carreira. A sua inserção na Educação Infantil, como vimos, foi motivada pela prévia aproximação com o campo mediante essa modalidade de formação. Sua atenção, no entanto, dirige-se menos para a questão da legitimidade da Educação Física na Educação Infantil em geral, do que para com as questões características da fase de entrada na carreira, ligadas ao confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a busca por fazer parte de um grupo, a compreensão das rotinas institucionais.

O trabalho de Folle e Nascimento (2008), de revisão de pesquisas que abordam o desenvolvimento profissional docente, particularmente na Educação Física, aponta que

o ingresso na carreira docente é bastante conturbado, constituindo-se num momento conflitante e contraditório, de insegurança, instabilidade, angústia, solidão e ansiedade, de verdadeiro choque com o real [...]. Além disso, há os medos relativos à integração no meio

profissional, ao primeiro contato com os alunos e à baixa percepção de competência resultante da pouca experiência na área. [...] O ingresso na profissão mostrou-se menos problemático para outros professores, que destacam a boa reciprocidade por parte dos dirigentes escolares e colegas mais experientes, ou seja, o conjunto de apoios que facilitou a atuação docente. (Folle e Nascimento, 2008, p. 612).

Nesse “conjunto de apoios” também podemos incluir os processos institucionalizados de formação continuada e, no caso específico da RMEF, também o Grupo Independente. Para a professora Patrícia, os grupos, assim com a atuação sindical, “são uma forma de obter conhecimento [...], ver nosso papel de outra maneira.” (Entrevista Patrícia, junho de 2015).

O papel de conselheira sindical eleita, embora tenha favorecido um conhecimento “estrutural” da profissão, foi assumido por Patrícia, como dito, por “livre e espontânea pressão”, aspecto que não deve ser desconsiderado quando pensamos sobre a socialização ocupacional (Folle e Nascimento, 2008). Nesse sentido, a relação entre os pares, mesmo no plano institucional, não é isenta de expectativas contraditórias, conflitos e hierarquizações, muitas delas demarcadas não de modo consciente pelos indivíduos, como já apontava Adorno (2000), ao se referir aos tabus que pairam sobre a profissão de ensinar, os quais, como forças inconscientes que perderam sua dimensão material, retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais. Exemplo disso pode ser localizado, entre outros, no trabalho de Vaz et al. (2002, p. 27), que relatam o desconforto de um professor de Educação Física de uma escola por eles investigada em relação ao modo como as turmas eram escolhidas pelos professores da instituição, “atendendo preferência e conveniência pessoais de cada um, sendo que a antiguidade na escola outorgava privilégios.” Essa hierarquização tácita também é evidenciada por Folle e Nascimento (2008), ao se referirem aos professores iniciantes que são encaminhados a locais de trabalho mais distantes ou assumem turmas mais difíceis, consideradas problemáticas.

No caso específico de nossa investigação, também observamos a manifestação de processos de socialização profissional como os descritos acima, por exemplo, quando focalizamos não apenas a entrada de Patrícia na carreira de Educação Física na Educação Infantil da RMEF, que, como vimos, possui já um percurso histórico de construção de legitimidade, mas

também a sua inserção em uma instituição específica que, apesar de fazer parte da RMEF, partilhando pressupostos teóricos e pedagógicos, conta com profissionais que desconhecem ou parecem ignorar esse lugar social conquistado pela Educação Física, segundo nos relata Patrícia. Isso se alia ao fato de Patrícia ser uma iniciante também naquela instituição, submetendo-se às hierarquias tácitas e explícitas que emergem daquela cultura escolar. Nas suas palavras,

Eu poderia ter um espaço maior, por que eu vejo que eu só tenho um espaço para jogar os materiais, não é um lugar que é muito importante [...]Mas, *esse lugar não tem muita atenção* assim, por que elas *não limpam*. Por mais que seja falado, ninguém limpa. [...] Tem *barata* morta ai! [...]A sala de Educação Física, pra que limpar? (Entrevista Patrícia, junho de 2015).

Apesar disso, Patrícia assume uma luta diária na instituição, na busca por se fazer “visível”, e ser reconhecida pelos pares:

Eu busco assim no meu dia a dia mostrar né, tentar *mostrar meu trabalho*, mostrar *porque que eu estou aqui*. Mas que ainda é um trabalho que a gente tem que fazer bem forte, por que é necessário assim. [...] A gente tem que estar sempre *provando por que a gente está aqui* durante todos os dias.” (Entrevista Patrícia, junho de 2015).

A formação identitária docente mostra-se vinculada ao sentimento de pertença a um grupo profissional, ao grau de comprometimento do indivíduo com as suas atividades docentes e os valores que adota como referência para a sua atuação profissional. Desse modo, não há consciência individual senão em um grupo social (Machado, 2012). Por isso é tão importante o reconhecimento do outro para reconhecer a si mesmo.

No caso de Patrícia, esse desejo de se sentir pertencente da comunidade escolar, e querer ter aprovação dos pares é ainda mais intenso, pois está construindo a sua identidade docente. Para Renata, este processo de construção e legitimação de sua prática docente e de sua identidade docente se deu ao longo do tempo, embora, como dito anteriormente, não isento de embates e tensões, já que teve que enfrentar

concomitantemente a luta pela legitimação da área na Educação Infantil, e no interior da instituição. Nas suas palavras:

As pessoas respeitam o profissional de Educação Física lá, entendeu? *Eles têm um lugar*. Quando chega um professor novo para trabalhar comigo eu digo: *Este é o nosso lugar!* E a gente tem esse lugar, e eu não digo orgulhosa né, mas eu sei que *eu ajudei a construir aquele espaço* ali, de respeito. [...] Eu me sinto mais feliz! Por que hoje eu sei que a educação física tem um *reconhecimento* maior do que ela tinha antes quando eu comecei a trabalhar. (Entrevista Patrícia, junho de 2015).

Renata parece nos mostrar que o lugar da Educação Física na instituição é processo, é pertença, é saber sobre a Educação Física, é construir aquele e naquele espaço-tempo de relações, é ouvir e ser ouvida, dialogar com a Pedagogia e suas profissionais, sem deixar de lado as especificidades da área em que atua. Seu lugar na instituição também foi sendo construído ao longo da carreira profissional e isso demandou tempo.

Considerações finais

A trajetória profissional das docentes aqui apresentadas está atravessada pela luta da legitimidade da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos, desde as discussões acerca de sua inserção/consolidação na RMEF, na qual Renata acompanhou de perto no momento em que se encontrava na fase de consolidação da carreira, até a luta pelo seu reconhecimento na instituição. Conflitos e tensões que ameaçavam a presença da Educação Física na Educação Infantil, principalmente pela resistência dos demais profissionais que atuavam na área, precisaram ser mediados, encontrando suporte na formação continuada oferecida pela RMEF assim como no Grupo Independente. Tais suportes, entendidos como basilares por ambas as professoras, aparecem implicados pela troca e problematização de experiências entre professores, por discussões teóricas, pelo diálogo com a produção do conhecimento da área da Educação Física e da Pedagogia.

Todavia, Patrícia, em processo de construção de sua identidade docente, encontra na condição de professora substituta um empecilho, como entrave que a impede de construir uma história e se ver nesta história. Já Renata, como professora efetiva, teve a possibilidade de

construir sua identidade docente ao longo do tempo, identificando-se enquanto autora e coautora da história da Educação Física na RMEF e da instituição em que atua. O conhecimento acumulado ao longo dos ciclos contribuiu para a construção de um lugar de respeito na instituição e, com esse entendimento, Renata caminha para aposentadoria com um sentimento de realização, porém, não de estagnação, já que participa ainda ativamente dos grupos de formação.

Nessa direção, talvez possamos dizer que cabe também a Patrícia, assim como aos demais profissionais em fase de entrada na carreira, construir esse lugar, ou, no seu caso, desconstruí-lo como “lugar de baratas”, sem deixar de considerar a tradição que a área da Educação Física comporta no que se refere “a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto” (Bracht, 1999, p.70). Ou sem desconstruir o “déficit crônico” de legitimidade que a área comporta, ao se constituir como aquela que cuida das coisas do corpo, consideradas menos importantes, ou, ainda, mais leves, não sérias ou como recuperação das forças para atividades mais respeitáveis.

Por outra via, na condição de professora substituta, Patrícia vive uma espécie de recomeço perpétuo que se distingue do lugar ocupado pela professora efetiva em uma mesma instituição, uma vez que esse lugar se concretiza ao longo de uma carreira, atravessada por distintos percursos que se realizam no tempo. Vale lembrar, conforme escreve Benjamin (1991, p. 129), que “o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência. [...]; mas não é o tempo terreno, secular... É um tempo que não destrói, aperfeiçoa, apenas.”

A condição de professora substituta, pode contribuir, ao contrário, para que a carreira seja atravessada por um eterno recomeço, localizado por Benjamin em uma analogia com o jogo de cartas, que

encerra em si o traço de que uma partida não depende de qualquer outra precedente. O jogo ignora totalmente qualquer posição conquistada. Méritos adquiridos anteriormente não são levados em consideração, e é nisto que o jogo se distingue do trabalho. O jogo liquida rapidamente a importância do passado, sobre o qual se apoia o trabalho. (Benjamin, 1991, p. 127).

Talvez a condição de substituta exija que Patrícia sempre recomece do zero, distanciando-a da possibilidade de participação mais efetiva na

construção da identidade da Educação Física no interior da instituição, na organização dos seus espaços, assim como na construção da sua própria identidade profissional.

Renata vem construindo sua história e a história da Educação Física da Educação Infantil da RMEF, através de um tempo não meramente quantitativo, cronológico ou linear, mas como um esforço de construção de uma experiência qualitativa, condição que lhe permite se diluir, se aproximar, se distanciar, construir, reconstruir sua prática pedagógica, aprendendo com o passado, ressignificando o presente e perspectivando o futuro (Taborda de Oliveira et al., 2008).

Desse modo, o entrecruzamento das histórias docentes e da Educação Física no âmbito da Educação Básica, em geral, e na Educação Infantil, em específico, nos possibilita compreender o percurso de construção/legitimação dessas duas professoras no mesmo espaço, e pode-se dizer que uma história só existe em função da outra e vice-versa.

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sob a forma de bolsa para o primeiro autor.

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

Adorno TW. **Educação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2000.

Almeida L, Fensterseifer PE. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**. 13(2):13-35, 2007.

Benjamin W. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1991.

Bracht V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**. 19(48), 69-88, 1999.

Bracht, V, González FJ. Educação física escolar. In: González FJ, Fensterseifer PE. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí; p. 144-150, 2005.

Entrevista concedida por Patrícia, professora de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis. [jul. 2015]. Entrevistadora: Daienne Gonçalves. 1 arquivo .mp3 (100 min.) Transcrição pág. 1-12. Florianópolis. 2015.

Entrevista concedida por Renata, professora de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis. [jul. 2015]. Entrevistadora: Daienne Gonçalves. 1 arquivo .mp3 (160 min.) Transcrição pág. 1-18. Florianópolis. 2015.

Farias GO, Nascimento JV. Construção da Identidade Profissional: metamorfose na carreira docente em educação física. In: Nascimento JV, Farias GO. **Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. Udesc; v. 2. p. 61 - 80, 2012.

Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação; 2015.

Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação; 2016.

Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 005/15**. Diretrizes para organização da hora-atividade. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.42.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf> Acesso em 20 Abr 2016.

Folle A, Farias, GO, Boscatto JD, Nascimento JV. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**. 15(1):25-49, 2009.

Folle A, Nascimento JV. Estudos sobre o desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física (UEM)**. 19(4):605-18, 2008.

González FJ, Fensterseifer PE. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. **III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**; 2006 Set 20-23. Anais. Santa Maria, 2006.

González FJ, Fensterseifer PE, Ristow RW, Glitz AP. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educ. Fís. y Ciencia**. 2013 Dec. [Acesso em 15 jan. 2017]; 15(2), Disponível em: <<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n02a03/4787>>.

Huberman M. O ciclo de vida profissional dos professores. **In: Nóvoa A. Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora; p. 31-61, 2000.

Lemos CAF, Nascimento JV, Borgatto AF. Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. 21(2):81-93, 2007.

Machado TS. Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes. Vitória. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)** - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES; 2012.

Machado TS, Bracht V, Faria BF, Moraes C, Almeida U, Almeida FQ. **As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar**. **Movimento**. 16(2): 129-47, 2009.

Mello AS, Santos W, Klippel MV, Rosa AP, Votre SJ. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. 36(2):467-84, 2014.

Molina RK, Molina Neto V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Revista Educação**. 35(2):402-13, 2012.
Molina Neto V. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. 12(2):9-33, 2016.

Richter AC, Vaz AF. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação na Educação Infantil. **Estud. pedagóg.**, 38(esp.):311-25 2012.

Rodrigues RM, Figueiredo ZC. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil. **Movimento**. Out; 17(4):65-81, 2011.

Santos NZ, Almeida FQ, Bracht V. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**. Abr; 15(2):141-65, 2009.

Sayão DT. Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Florianópolis. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Ciências da Educação da UFSC; 1996.

Taborda de Oliveira MA, Oliveira LPA, Vaz AF. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**. Dez; 11(3):100-10, 2008.

Tardif M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan;(13):5-24, 2000.

Tristão AD, Vaz AF. Sobre a formação de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência. **Políticas Educativas**. Dez;7(2):20-36, 2014.

Vaz AF, Bassani JJ, Silva AS. Identidades e rituais na educação do corpo na escola: um estudo em aulas de educação física no ensino fundamental. **Motus Corporis**. 9(2):23-39, 2002.

Vieira CLN. Memória, esporte e formação docente em educação física. Florianópolis. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Ciências de Educação da UFSC; 2007.

Wendhausen AM. O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993 – 2004. Florianópolis. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Ciências da Educação da UFSC; 2006.

III - MEMÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE: VICISSITUDES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Daienne Gonçalves
Ana Cristina Richter
Jaison José Bassani

Resumo: O presente trabalho objetiva investigar a memória no âmbito da formação e da (re)construção da identidade docente em articulação com a reflexão autobiográfica, descrevemos vicissitudes do processo de formação de uma professora de Educação Física a partir de fontes produzidas mediante dois movimentos: registros de acontecimentos do passado e registros de acontecimentos vivenciados ao longo do processo de formação na pós-graduação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC), entre 2015 e 2017. As fontes produzidas por meio do trabalho de memória apontam para o momento de formação não apenas como tempo produtivo, de ganhos, de crescimento, de progresso, mas também de perdas, de regressão, entre as quais a perda de sentido, a perda de certezas e da segurança, a perda da identidade assegurada.

Palavras-chave: Educação Física. Memória e imaginação. Identidade docente. Autobiografia.

ABSTRACT

The present work has as objective to investigate about the memory in the training field and the (re)construction of the teacher identity in joint to the autobiographical reflection, describing experiences of the formation process of a teacher of Physical Education from sources produced by two movements: records of past events and records of events experienced throughout the training process in the postgraduate attached to the Postgraduate Programme in Education Physics of the Federal University of Santa Catarina (PPGEF/UFSC), between 2015 and 2017. The sources produced through the work of memory look at the training moment not only as a productive time, profits, growth, progress, but also a time of loss, regretion such as the loss of consciousness, loss of confidence and security, assured identity loss.

Key Words: Physical Education, Memory and imagination, Teaching identity, Autobiography.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo investigar la memoria en el ámbito de la formación y de la (re)construcción de la identidad docente en articulación con la reflexión autobiográfica, describimos vicisitudes del proceso de formación de una profesora de Educación Física a partir de fuentes producidas mediante dos movimientos: registros de acontecimientos del pasado y registros de acontecimientos vivenciados a lo largo del proceso de formación en la post-graduación junto al Programa de Post-graduación en Educación Física de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC), entre 2015 y 2017. Las fuentes producidas por medio del trabajo de memoria apuntan para el momento de formación no apenas como tiempo productivo, de ganancias, de crecimiento, de progreso, mas también de pérdidas, de regresión, entre las cuales encuentranse la pérdida de sentido, la pérdida de confianza y seguridad, la pérdida de la identidad asegurada.

Palabras Claves: Educación Física, Memoria e imaginación, Identidad docente, Autobiografía.

Introdução

Naquela manhã, antes de entrar no quarto, o que era eu? Era o que os outros sempre me viam ser, e assim eu me conhecia. Não sei dizer o que eu era. Mas, quero ao menos me lembrar: o que estava eu fazendo? (Clarice Lispector. *A Paixão Segundo G.H.*)

Como objeto e fonte de pesquisa de diversos trabalhos nos campos da Educação e Educação Física que discutem problemáticas como formação e identidade docente,¹⁹ as memórias e narrativas de professores aparecem como possibilidade de produção de conhecimento nessas

¹⁹ Conferir, por exemplo, Santos, Almeida e Bracht (2009), Molina Neto (2006), Arruda (2012), Silva (2015), Motta e Barros (2015), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Almeida e Fensterseifer (2007), Bueno et al. (2006), Catani et al. (2005), César (2008) entre outros.

áreas.²⁰ Todavia, ainda são raros os trabalhos, como os de Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) e Lozano-Sufrategui e Carless (2017), que empregam a autobiografia ou narrativa autobiográfica como estratégia metodológica de produção de dados.²¹

Se a narrativa autobiográfica vem encontrando seu lugar, ainda que tímido, na pesquisa científica, escrever sobre si mesmo é uma prática presente desde a Antiguidade e suas finalidades variam nas diferentes épocas. Para os gregos, por exemplo, destinava-se, entre outros aspectos, a evitar o esquecimento e a dispersão, enquanto para Agostinho, autor de *Confissões* (400d.C.), servia como meio para evolução ou para ascender a Deus mediante um exame da memória.

No espírito do Iluminismo, Rousseau também escreveu a respeito de si mesmo em *As Confissões* (1782), onde encontramos um “eu singular” que toma a existência na sociedade como objeto de conhecimento em determinado momento histórico. Representante da Filosofia moderna, o autor contribuiu para a construção do gênero autobiográfico de escrita em um período marcado pelo entendimento do sujeito do conhecimento como aquele que conhece sua capacidade de conhecer (CHAUÍ, 2000). De acordo com Marques (2007, p. 1), mediante a “peculiar combinação de narrativa factual e elementos ficcionais e poéticos”, Rousseau “criou o que seria a marca característica da autobiografia romântica”.

Em projeto posteriormente abdicado, Walter Benjamin, filósofo e crítico literário ligado à Escola de Frankfurt, intencionava comparar *As Confissões* de Rousseau, segundo Damião (2003), com o *Diário* do autor parisiense André Gide, com o propósito de demarcar o declínio do “sujeito sincero” no âmbito de suas reflexões sobre as mudanças na experiência social que alteram a percepção humana. Entre os escritos em torno dos gêneros literários Benjamin trata, conforme Damião (2003), da

²⁰ Para uma visão geral sobre as principais críticas e potenciais da pesquisa narrativa no campo da Educação Física e esporte, conferir Devís-Devís (2017).

²¹ O trabalho de Wittizorecki et al. (2006), que relata o emprego de narrativas autobiográficas na formação de um grupo de pesquisadores da prática pedagógica de professores de Educação Física, também evidencia a baixa frequência de artigos publicados em periódicos específicos de Educação Física que adotaram histórias de vida ou narrativas autobiográficas de professores(as) como referencial teórico-metodológico. Além disso, os autores também constataram nesses trabalhos abordagens bastante diversas, tanto na forma de compreensão quanto no tratamento das histórias de vida e das narrativas autobiográficas (WITTIZORECKI et al., 2006).

epopeia e do romance para descrever o declínio da experiência e da narração. Por outra via, a narrativa de si mesmo na *autobiografia* e o *diário* “são empregadas por ele próprio de maneira negativa e transgressora na Infância berlinense por volta de 1900, de modo a revelar a quase negação do si mesmo” (DAMIÃO, 2003, p. 14). Tal negação, no entanto, permite um “conhecer a si mesmo”, que Benjamin localiza, segundo a autora, por exemplo, em Goethe, como “conhecimento do seu século e das condições históricas, sociais e econômicas que fizeram do si o que ele é. Com esse conhecimento, o (auto)biógrafo torna-se historiador e, na sua exposição, seus contemporâneos podem se conhecer” (DAMIÃO, 2003, p. 78). Nesse sentido, a autora escreve que “a experiência individual só é interessante ao unir-se ao social e ao histórico. [...] A verdade histórica passa pelo filtro narrativo, pois ela só se torna compreensível se os fatos da vida se tornarem ficção narrativa” (DAMIÃO, 2003, p.78), ganhando uma forma estética. Essas ideias, de acordo com a autora, jogam papel importante na constituição de *Infância Berlinense por volta de 1900* (BENJAMIN, 2000, 2004)²², obra na qual o filósofo alemão lança, na condição de adulto, olhar memorialístico sobre a própria infância.

No presente trabalho nos inspiramos na escrita autobiográfica considerando a memória como uma possibilidade de compreensão social a partir de especificidades de indivíduos singulares ou de vivências individuais concretas (GOLDENBERG, 2003), sempre associadas a representações coletivas ou “quadros sociais de memória”, como escreve Santos (2003).

Objetivando investigar a memória no âmbito da formação e da (re)construção da identidade docente em articulação com a reflexão autobiográfica, descrevemos, nas próximas páginas, vicissitudes do processo de formação de uma professora a partir de fontes produzidas mediante dois movimentos: registros de acontecimentos do passado e registros de acontecimentos vivenciados ao longo do processo de formação na pós-graduação (Mestrado) junto ao PPGEF/UFSC, entre 2015 e 2017.

²² Os escritos benjaminianos sobre a infância vivida em Berlim no início do século XX também consideram uma concepção de sujeito que, “seguindo a herança de Proust e Freud, não o restringe à afirmação da consciência de si, mas o abre a dimensões involuntárias [...], inconscientes da vida psíquica, em particular, da vida da lembrança, da vida do esquecimento” (GAGNEBIN, 2004, p. 74).

O primeiro movimento é dado pela recolha de objetos, fotografias, bilhetes, livros, produção de aforismos relacionados à educação familiar e escolar, à Educação Física escolar, à casa e à rua e também à universidade e à graduação em Educação Física, concluída no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC) em 2012, e à docência entre 2010 e 2014 em creches e escolas públicas e privadas do município Florianópolis. Cabe destacar que esse conjunto de fragmentos organizados com vistas a prover a obra da lembrança foi sendo elaborado a partir de perguntas que emergiram na/da prática docente e que, na medida em que foram se complexificando, foram também ampliando a constelação que se forma em torno de memória – e que abriga e se liga aos temas da formação, da identidade docente, do corpo e da infância, mas também da imaginação, que se constituiu como motor e que permaneceu como pano de fundo deste trabalho e como motivo para investigar o tema da memória, como veremos adiante.

Assim, as fontes produzidas nesse primeiro movimento de pesquisa formaram uma espécie de *coleção*, muitas vezes ordenada e novamente desordenada, mexida e remexida, refletida com os olhos do presente (em movimento de formação) e, assim, renovada. Esse empreendimento de renovação também contou com uma proposta que denominamos de “autoentrevista”, contendo um conjunto de questões elaboradas conjuntamente com os orientadores da pós-graduação sobre a trajetória de vida e de profissão como docente. A opção por essa estratégia passou pela dificuldade de tomar as próprias memórias como objeto de reflexão. A presença de um interlocutor que ouve, pergunta, retoma ou que atravessa o discurso, constituiu-se como elemento fundamental para realização desse movimento de conversão do si mesmo em objeto. Em outras palavras, trata-se de um giro sobre a própria subjetividade, da tentativa (nunca absoluta) de encontrar esse outro de si mesmo e de fazer-se outro de si mesmo. Mas também se trata de uma exposição radical ao outro, como lembra Serres (1993, p. 24), “porque não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa, ao outro, jamais saberei o que sou, onde estou, de onde venho, para onde vou, para onde avançar. Exponho-me aos outros, às singularidades”. Como diz o autor, nenhuma aprendizagem evita a viagem, e sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior (SERRES, 1993).

O segundo movimento, não desvinculado do primeiro, implicou na produção de um *Diário* redigido ao longo do processo de formação na pós-graduação vivenciado durante o Mestrado em Educação Física, como mencionado acima, por meio de “memórias do presente”. Nessa direção, nos inspiramos nos escritos de Seligmann-Silva (2010) em torno de

Diário de Moscou redigido por Walter Benjamin no inverno de 1926-1927, durante viagem àquele destino (e também posteriormente): “Não se tratava de uma escritura privada (se é que tal coisa existe: o eu leitor de si é sempre um eu deferido), mas sim de um texto que visava à esfera pública” (SELLIGMANN-SILVA, 2010, p. 167).

Assim, sempre compreendendo que a obra da lembrança é atravessada pelo esquecimento, conforme lembra Gagnebin (1997), procuramos expor duas categorias que emergiram nesse trabalho que pergunta pela construção da identidade docente a partir de um olhar do presente, ou seja, do momento mesmo em que uma professora de Educação Física – nascida ao final dos anos de 1980 no interior de Santa Catarina e habitante da Grande Florianópolis desde 1995 – se insere em um novo espaço de formação, a pós-graduação, evidenciando os modos como o passado e o agora se interpenetram em articulação com questões sociais mais amplas. Trata-se do esforço em identificar e registrar o vivido e também aquilo que se configurou como uma espécie de *resíduo*: o que não foi diretamente descrito em trabalhos, avaliações e anotações de aula, porém tecido mediante o esforço da lembrança e na tentativa de dizer algo a respeito da construção da identidade docente a partir da escrita de si mesmo, considerando, ainda, que ela se faz impregnada pela escrita de terceiros ou das vozes dos que nela estão implicados (SARLO, 2007; SERRES, 1993).

Nesse esforço está implicada a busca por “[...] realizar aquilo que foi aprendido; por exemplo refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos [...]” (ADORNO, 2000, p. 161-162).

A descrição contém um movimento de vai-e-vem entre passado e presente – mas sempre retrospectivamente –, reunindo fragmentos na forma de descrições, pensamentos, questionamentos, inseguranças, dúvidas, certezas, medos presentes na trajetória de formação e que revelam um movimento de transformação da identidade docente que, não sem dor, foi se reinventando durante o Mestrado em função das aulas e dos seminários, dos estudos em grupo e das muitas leituras solitárias, dos encontros com *um* outro. E, especialmente, em função do estágio em docência na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, dos colóquios de orientandos,²³ da participação na Formação Continuada de Professores de

²³ O Colóquio de Orientandos consiste em encontros quinzenais de estudantes da Pós-Graduação em Educação e Educação Física, espaço onde estes apresentam e

Educação Física da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, lugares onde nem sempre transitamos na condição de acadêmicos da pós-graduação. Tais espaços, como creches e escolas com as quais nos encontramos em função da associação do estágio supervisionado com o estágio em docência, parecem se constituir como uma espécie de intervalo produtivo entre a condição de docente da Educação Básica e a de pesquisadora, no sentido de que ali não atuamos diretamente com as crianças e também não procuramos responder somente àquelas perguntas que compreendem nosso objeto de pesquisa. Esse intervalo pode ser muito profícuo, assim como a tessitura da própria memória – que nem sempre se compõe em imagens venturosas, como veremos abaixo.

Nas próximas páginas apresentamos duas categorias elaboradas a partir das fontes analisadas com atenção ao que aparece como fugaz, mas que se repete. As análises abrolham engendradas por questões sociais do nosso e de outros tempos que atravessam e que atravessaram os processos de formação, no âmbito da identidade docente e também da identidade social da Educação Física no Brasil. As categorias elaboradas neste trabalho são: *A ambiguidade da imaginação* e *A identidade segura e a crise da identidade*.

A ambiguidade da imaginação

A imaginação foi tema e termo propulsor para o ingresso no mestrado, na mesma medida em que se coloca como um pano de fundo e como motor para investigar o tema da memória. A preocupação com esse tema já se fazia presente nos registros – fragmentos de memória (superficiais, talvez), poderíamos dizer –, das aulas que ministrava na Educação Física da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas e privadas do município de Florianópolis entre 2010 até 2014. Considerava, na ocasião, que no Ensino Fundamental as crianças apresentavam um potencial criativo/imaginário menor do que aquelas da Educação Infantil, e este potencial vinha diminuindo gradativamente assim que avançavam para o ano subsequente. Supunha que este processo de “diminuição” dessa capacidade se dava por vários fatores, iniciando na Educação Infantil,

discutem seus projetos de pesquisa e textos afins, elaboram e socializam propostas de ensino, dentre outras atividades relacionadas a pesquisa e a Formação Continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

com práticas que reforçam a reprodução e não a criação, com o controle exacerbado dos corpos, o medo de que as crianças se ferissem, o espaço físico não favorável ou pouco atrativo para o desenvolvimento das atividades etc. Com esse quadro, que ora reconhecemos pouco problematizado – mas que, por outro lado, constitui-se como um “senso comum pedagógico” sobre o tema –, buscava localizar ações da Educação Física que contribuiriam para o “assassinato” da imaginação, e, a partir daí, apontar possibilidades capazes de transformar em “vida” a “morte” deste potencial. Hoje percebo que esta busca não pode ser realizada sem antes examinar essa tentação praxiológica salvacionista presente no imaginário social, pois a educação não pode tudo, tampouco um professor pode “matar” ou “salvar” a imaginação, dado que o problema ultrapassa a esfera individual, como veremos adiante.

A partir daquele e de outros registros e das muitas dúvidas que emergiam de minha atuação profissional, optei em reduzir minha carga horária nas instituições de ensino que lecionava e dedicar mais tempo para essas inquietações. Em termos econômicos isso significou abrir mão de recursos que me permitiriam viajar, por exemplo, prática muito valorizada em minha vida pessoal e de lazer. Quanto à dedicação, fui buscar um grupo de estudos voltado ao tema da infância e que encontrei junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (Npesc). Trata-se do Grupo de Estudos Infância e Sociedade, que, naquele momento, focalizava temas vinculados à relação entre infância e cultura; problematizava, a partir da Filosofia social e da Psicologia histórico-cultural, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento no registro do biológico, e discutia, desde uma perspectiva constelar, o tema da infância, do corpo e da educação na obra de Walter Benjamin, em interlocução com os trabalhos de Lev Vigotski e alguns textos pontuais de Theodor Adorno (e Max Horkheimer) e Giorgio Agamben.

Fui acolhida pelos participantes do grupo e os textos debatidos vinham ao encontro de minhas motivações iniciais de pesquisa, pois o tema da imaginação emergia nos textos e nas discussões, como é o caso do trabalho de Vigotski (2009), que, contrapondo a psicologia clássica, elabora sua teoria da gênese e natureza social dos processos psicológicos superiores, na qual a imaginação encontra lugar destacado. Para o autor, “a imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro, mas uma função vitalmente necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Para ele, a atividade criadora da imaginação está totalmente relacionada à variedade de experimentações acumuladas, ou seja, à memória. Daí o nosso giro para a memória, considerando que a imaginação dela depende.

Nas produções contemporâneas em torno da infância e sua educação Vigostki é sempre ainda lembrado. Da mesma forma, o tema da imaginação é recorrente no âmbito dos atuais debates sobre a infância, e aparece conexo, entre outros, aos livros infantis, ao teatro, e, especialmente, à brincadeira. Seu entrelaçamento com a memória, no entanto, parece encontrar-se algo esquecido, especialmente nos discursos em que a brincadeira imaginária aparece enfatizada independentemente da construção de uma memória, como se fosse uma atividade inata à criança e ignorando que o lúdico é também uma produção cultural (BRACHT, 1999; SAYÃO, 2003, RICHTER; LERINA; VAZ, 2011).

Por outra via, quando o debate se dirige ao adulto na condição de professor/a, isso parece se inverter, pois a memória aparece como tema proeminente.²⁴ Isso é aparente em toda nossa sociedade: quando se fala em infância, emerge o tema da imaginação, e quando se fala no adulto, ou, em nosso caso, em docência, emerge o tema da memória e a imaginação parece submergir como um resto.

Nessa direção passamos a perguntar: temos esquecido a relação entre infância e memória? Temos esquecido a relação entre docência e imaginação? Temos dispensado a investigação da imaginação na vida adulta, na vida de professor/a? Seria a memória uma questão especificamente vinculada ao adulto e a imaginação, por sua vez, vinculada à infância? Vigotski (2009) aponta para a íntima relação entre memória e imaginação, mostrando que esta decorre daquela e que a criança, quando joga, joga com a memória. Isto é, ela põe a memória em ação e imagina, repetindo e criando combinações renovadas com as memórias de que dispõe.

Esse jogo de combinações com as memórias também está presente no trabalho do adulto que escreve sobre si mesmo: como criação de imagens capazes de preencher os vazios, as falhas da linguagem narrativa ou como representação de algo dito no lugar de um fato, como lembra Sarlo (2007).

No contexto deste trabalho, a análise das fontes produzidas durante o Mestrado também aponta para uma outra face da imaginação, geralmente ignorada e que localizamos em nossos registros. O foco na memória expôs a imaginação como impotência diante da realidade. Trata-se de uma face da imaginação pouco prestigiada. Não daquela face criadora da imaginação, mas daquela modalidade da consciência, de um modo de conhecer relacionado ao engano, à ilusão, à sua força também

²⁴ Isso é visível, por exemplo, nas pesquisas citadas anteriormente, vide nota 1.

irrealizadora (daí sua ambigüidade) na produção de um mundo irreal e no confronto com ele.

Exemplo disso encontra-se na imagem que fazia da pós-graduação em geral e que se repetiu como expectativa para o Mestrado. Tal imagem entrelaça ao objeto de pesquisa, o desejo de liberdade, de amizade e de sociabilidade, de diversão e de trabalho em grupo, assim como de distanciamento dos espaços sociais comumente frequentados, morando em uma república universitária, próxima a universidade também para evitar os problemas de trânsito da cidade. Imaginava mergulhar no universo da pós-graduação e da universidade, na qual já havia estudado durante a graduação em Educação Física e cujo espaço físico me deslumbrara, para responder (ou “preencher” uma lacuna) a um problema da prática docente, o que envolvia também o desejo de um ambiente silencioso, seguro, e a construção da imagem da formação (e da vida em geral) como progresso contínuo e livre de dúvida, dor e sofrimento.

Esse cenário – que prometia felicidade e gratificação – se dissolveu durante o Mestrado, como se pode observar no registro abaixo:

Apesar de todas as *frustrações*, ainda seguia uma disciplina de trabalho, ia para Biblioteca estudar todos os dias, e me alimentava no Restaurante Universitário. Porém, ambos entraram em greve. Comecei a gastar muito com alimentação, e estudar em casa ficou difícil, pois agora meus vizinhos de quarto se concentravam na cozinha para preparar alimento, havia excessivo barulho! (Diário, dezembro de 2015).

Essas e outras situações fizeram cumprir a força irrealizadora da imaginação, na forma de frustração. Em outros termos, a imaginação ressurge no adulto como elemento ignorado, mas que interage no processo de formação, também na forma de frustração e capaz de produzir “uma crise”, representada no fragmento abaixo:

No terceiro trimestre do ingresso no programa de pós-graduação abdiquei de todas as atividades na Universidade, abandonei o projeto de pesquisa e retornei à casa dos meus pais. Absolutamente nada mais fazia sentido, o que incluía a minha própria identidade. (Diário, dezembro de 2015).

O trabalho de memória sobre essa imaginação frustrada nos leva a observar o distanciamento desta com o entendimento. Talvez possamos

dizer que a frustração nos aponte para o descompasso entre imaginação e entendimento, considerando, com Freitas (2003, p. 255), que “a imaginação é a faculdade responsável na produção de imagens, ou seja, de totalidades formais intuitivas, e o entendimento, a faculdade de produção de conceitos, é nossa faculdade intelectual”. Isso porque, na análise das imagens produzidas em torno do Mestrado, sob critérios de diversão e de aplicabilidade ou de utilidade, de gratificação imediata, talvez se possa observar (e não sem sofrimento) que também os professores não estão livres dos processos de subjetivação nos esquemas da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e da semiformação²⁵ (ADORNO, 2010), como imagem mítica, ou como

produção de um âmbito imagético que tem força mítica, através da manipulação técnica de um conjunto de imagens, de signos, que ganham autonomia a partir do próprio meio em que são produzidos, e que são avaliados, medidos, não por sua referência ao real histórico, conflituoso, mas pela tecnicidade de sua estruturação, acabando por "substituir" este último. Não se trata "apenas" de uma interpretação "tendenciosa" do que seria o conteúdo autêntico da realidade historicamente vivida, mas da produção de uma nova realidade (FREITAS, 2005, p. 338).

No contexto da formação e da identidade docente, parece importante considerar que é um problema

julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. (MAAR, 2000, p. 14).

²⁵ “A semiformação se tornou a forma dominante da consciência contemporânea. Para o semiformado todas as palavras se convertem num sistema [...], na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência”. (ADORNO, 2010, p. 182).

Nessa direção, a experiência formativa seria

um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isto, justamente, este método da formação crítica é "negativo": o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação — no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma — entre realidade e conceito, entre a existência e sua forma social. 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. (MAAR, 2000, p. 25).

Para Adorno (1993, p. 113), a “imaginação foi proscrita no conhecimento como rudimento pueril incapaz de juízo”, impelindo a “antecipação desejanste” ao “esquema da repetição impotente do já conhecido”. Dessa forma, invade-se a potência da imaginação, que, nos termos aqui por nós propostos, equivaleria a potência de ressignificar acontecimentos do passado, da memória individual e coletiva (ainda que em fragmentos).

A identidade segura e a crise da identidade

Junto a imagem que fazia da pós-graduação, estava a certeza de que este seria um espaço onde as dúvidas que surgiam com a docência seriam sanadas, e que este momento de formação traria maior segurança para a atuação profissional. Essa visão foi estilhaçada com a participação no Estágio em docência, realizado no segundo semestre de 2015 na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, ministrada pelo orientador e desenvolvida mediante

acompanhamento de atividades de ensino, análise da realidade escolar e do currículo, elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física na Educação Básica, e encontros semanais contendo encaminhamentos e discussões sobre todos os elementos que contemplaram as práticas pedagógicas em Educação Física nas escolas/campo. (Plano de Ensino Disciplina Estágio Supervisionado II/ Licenciatura em Educação Física/CDS/UFSC).

A orientação teórica para o planejamento da dupla de estagiárias que acompanhei, como parte de minha contribuição na disciplina, não advinha dos modelos da recreação ou do desenvolvimento motor, por exemplo, mas dialogava com pressupostos críticos da Educação Física e com algumas produções contemporâneas em torno da Educação Física na Educação Infantil (SAYÃO, 2000, 2002, 2003; RICHTER; VAZ, 2005, 2012; RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011; BASSANI; RICHTER, 2017, entre outros). Nos encontros semanais da disciplina, entre outros aspectos, desafiavam-se estagiários(as) a não repetirem meramente suas próprias vivências escolares, e a abandonar a estrutura de aula tripartida em aquecimento, desenvolvimento, volta-a-calma pautada no modelo da aptidão física, uma vez que as aulas na escola e instituições de Educação Infantil objetivam uma relação com o conhecimento, em suas múltiplas dimensões, da cultura corporal de movimento. Privilegiava-se a ideia de *ensino* – mesmo considerando o rechaço do termo em grande parte do discurso pedagógico contemporâneo no Brasil (RICHTER, 2013) –, no sentido de que o professor(a) de Educação Física é responsável pela apresentação do acervo da cultura corporal de movimento, uma vez que, fora dos ambientes formais de educação, o contato com as práticas corporais como objeto de conhecimento é, muitas vezes, impossibilitado, limitado ou mesmo inacessível.

A partir dessas considerações, realizei registros de observação em acompanhamento de uma dupla de estagiárias em uma creche da REMEF e o fato de retornar para uma instituição de Educação Infantil, conversar com professores, observar aulas, analisar planos de aula etc. foi extremamente significativo para a minha formação na pós-graduação.

Poderíamos dizer que aqui se coloca uma questão importante para a formação de professores na pós-graduação: o fato de retornarmos à escola e à pré-escola não somente em função do próprio problema de pesquisa, mas de uma forma menos “recortada”, que não tem em vista,

diretamente, o objetivo da investigação, ou seja, focalizada nas questões que a própria disciplina de Estágio supervisionado coloca no âmbito da formação docente e que, por vezes, se encontram naturalizadas no âmbito da atuação profissional. Isso faz lembrar as palavras de Bracht et al. (2011), em análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física escolar publicada nos periódicos brasileiros da área entre 1980-2010. Os autores observam que muitas pesquisas da área têm adotado, como ponto de partida das problematizações que se faz a respeito da investigação pedagógica, dos professores e daquilo que acontece no cotidiano da escola, compreendendo-se que,

além de instrumentalizá-los [aos professores de EF] com questões técnicas, é preciso estimular a pesquisa e o trabalho coletivo nas escolas. Nessa direção a produção do conhecimento aparece tanto como conhecimento a ser transmitido nas diferentes disciplinas, para o que o conhecimento científico passe pelo processo de escolarização, como conhecimento que fundamenta a intervenção pedagógica, sendo que tais esferas podem ser integradas. (BRACHT et al., 2011, p. 30).

Se o retorno para a creche foi extremamente produtivo, no sentido de favorecer o encontro com outros modos de praticar e pensar a Educação Física, o confronto – produzido pelo trabalho de memória – com esses modos foi doloroso, pois o planejamento e as aulas ministradas pelas graduandas – que tematizava danças da cultura nordestina em suas dimensões técnica e estética, conceitual e ética, e se propunha a ensinar esse conteúdo da cultura corporal²⁶ – fazia aparecer um abismo quando comparado com minhas memórias de vivências na condição de docente:

Durante o acompanhamento da dupla de estagiárias fui me confrontando com a minha identidade docente [*o próprio termo aqui, na fonte, sugere um movimento de apreensão conceitual do mal-estar vivido*], e sentindo um grande mal-estar em relação a mim mesma: minhas práticas enquanto docente

²⁶ A proposta de ensino teve como tema “A dança como manifestação cultural”, com ênfase no “baile de forró”, constituído pelos ritmos baião, xote e xaxado. O objetivo de ensino pautava-se em “compreender e experienciar a dança como conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física a partir da contextualização do corpo como uma construção social e histórica”. (Diário, novembro de 2015).

na Educação Infantil se distanciavam bastante do trabalho que acompanhava ser desenvolvido durante o estágio em docência. Questionava a mim mesma com frequência: o que eu estou fazendo aqui? O que eu sei em termos de docência? O que eu fui até agora? Fui atingida em cheio por uma depressão, não conseguia mais produzir relatórios, não conseguia ir para os encontros, frequentar as disciplinas, realizar leituras, não conseguia fazer nada, estava paralisada, em estado de choque. Me via como uma pseudo-professora... Pensei em desistir do mestrado, em alguns momentos até de desistir da docência. Me sentia incapaz, não competente o suficiente para estar naquele lugar que eu tanto almejei. E agora, como falar isso para meus orientadores? (Diário, novembro de 2015).²⁷

Por outro lado, neste trabalho de memória – *desvio* encontrado para seguir na pós-graduação – também confrontava os registros de observação e o desenvolvimento das aulas com aquelas vivenciadas na condição de aluna de Educação Física no Ensino Fundamental, marcada pela repetição de brincadeiras advindas de manuais ou pela prática do denominado “quarteto fantástico” (futebol, vôlei, basquete e handebol), pautada na competição, no rendimento e, sobremaneira, na dimensão técnica daqueles conhecimentos.

Assim, quando a pergunta “o que eu fui até agora?” foi colocada, apareceu também o desejo de retornar às atividades de professora na escola e na creche, e talvez ali estivesse também o desejo de ser “outra de mim mesma”, pois era difícil suportar o que via e ouvia nas aulas das estagiárias com as crianças e confrontar com o que vivi na condição de aluna e de professora e sem poder fazer algo outro, devido ao afastamento para a pós-graduação e com todas as frustrações de uma vida universitária idealizada, de uma imaginação deformada, ou, noutros termos, da reunião de fragmentos de memória pouco examinados – se considerarmos, como

²⁷ Meus orientadores, que são coautores deste trabalho, percebendo a condição em que me encontrava naquele momento, e depois de algumas conversas e orientações, propuseram uma mudança de direção em relação à pesquisa que até então vinha realizando (sobre a imaginação nas aulas de Educação Física, como mencionado anteriormente), para tomar o próprio “mal-estar docente” que vivia como objeto de reflexão. Tratava-se, como eles se referiram, de uma *inflexão em direção ao sujeito*.

dito, que a memória se põe em ação quando imaginamos (VIGOTSKI, 2009).

O confronto com a prática das estagiárias, as discussões na disciplina de Estágio Supervisionado, as leituras e demais atividades de formação ajudavam a produzir um abismo, como dito, decorrente da confrontação da condição de pesquisadora (*em formação*) com a de professora de Educação Física (que agora se via *deformada*). Trata-se do abandono de certezas de um modo de ser, de pensar, de agir, de conduzir não apenas a prática pedagógica, mas também a vida em geral. Esse abandono é doloroso e reinstitui a formação também como *perda*: perda da identidade segura, perda de referências, perda de sentido, perda de sentido do passado. Ou, noutros termos, perda da identidade docente, pois ela depende da memória: das lembranças de uma trajetória docente que agora considerava como erro, da qual gostaria de me libertar e do desejo de esquecê-la. A identidade assegurada pelas memórias da formação, pelas memórias da Licenciatura (onde se acresce ao saber sobre o corpo o conhecimento especializado sobre ele e sobre as práticas corporais) e pelas vivências como docente havia sido “perdida”.

Essa perda também foi constatada por ocasião da observação de uma fotografia, datada de 2010, que captura um fragmento de aula de Educação Física com crianças de uma escola pública de Florianópolis, quando “brincávamos de rouba-cauda”, uma dessas brincadeiras presentes em manuais e que basta reproduzir e que acreditava ser adequada à finalidade da Educação Física, pois tudo o que queria é que as crianças “estivessem felizes e se divertissem” (Autoentrevista, maio de 2016). Essa finalidade que, sem rigor, admitia como objetivo foi impulsionada pela recepção dos discursos pedagógicos contemporâneos, em especial da Educação Infantil, pode ser localizada também nas políticas educacionais de nossa época, como por exemplo, o objetivo de produzir, como finalidade da Educação Infantil, crianças “felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998), tomando a brincadeira e a interação entre pares como fundamento do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009) e salientando que os cuidados com os pequenos não devem impedir “a criança de brincar e se divertir” (BRASIL, 2009). Evidentemente, escreve Richter (2016, p. 48), que

a crítica aqui não se dirige ao desejo de que as crianças – e os adultos também – possam ser felizes, mas a uma dinâmica social que faz da educação um instrumento de mera diversão e promoção da saúde, e que só pode fazê-lo a causa

de um profundo esquecimento das próprias contradições desta sociedade.

Uma perda ou uma “crise” de identidade também se deu no interior da própria área entre as décadas de 1980 e 1990 (imagem também idealizadora que fazemos de nós mesmos, como área?), período em que nasci. O tensionamento em prol de uma renovação dos modos “de pensar” e “de fazer” Educação Física nos âmbitos escolares ocasionaram essa chamada “crise de identidade da área”. A partir dessa configuração, novas abordagens para a disciplina foram desenvolvidas, e com suporte de outras áreas do conhecimento, principalmente das Ciências Humanas e Sociais, a Educação Física passou a contar com outro aporte teórico.²⁸ O que se passou a criticar, como a recreação, o desenvolvimento motor e o esporte de rendimento como abordagem pedagógica, e a observar como conteúdo dominante das aulas e como forma-aula daquele período ainda encontra resquícios nos dias atuais, também predominantes em minha trajetória de formação, inclusive no curso de graduação.

O contato mais sistemático e aprofundado com abordagens teórico-metodológicas críticas de Educação Física somente se deu na pós-graduação, em 2015, quando realizei o estágio de docência na disciplina Educação Física na Infância, anteriormente referido, bem como na participação nos encontros de formação continuada de professores da REMEF em 2016, quando foram discutidas, problematizadas e praticadas as diretrizes político-curriculares de Educação Física (FLORIANÓPOLIS, 2016a, 2016b).

Havia estudado aquelas concepções durante a graduação, mas hoje percebo que faltava aquele “como” ao qual se referem Caparroz e Bracht (2007) ao falarem de certa desvalorização da didática no processo de sociologização da Educação e da Educação Física. Como poderia imaginar e praticar – já que planejar pressupõe uma dimensão imaginativa – “outra” Educação Física se minhas experiências sócio-corporais e referências ao longo de minha história de formação, na Educação Básica e no Ensino Superior, priorizaram ora a recreação, ora a esportivização? Novamente aqui se recoloca a relação entre imaginação e memória, inscrita inclusive sobre o corpo e o modo de educa-lo.

As análises das fontes produzidas por meio do trabalho de memória também apontam para o momento de formação não apenas como tempo de ganhos, de crescimento, de progresso, mas também de perdas, de

²⁸ Como, por exemplo, as abordagens crítico-superadora (SOARES et al. 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

regressão, entre as quais a perda de sentido, a perda de certezas e da segurança (inclusive financeira), a perda “da identidade assegurada, do ego adulto, determinado, simultaneamente racional e rígido” (GAGNEBIN, 2006, p. 30).

Notas Finais

Para encerrar este trabalho foi recolocada uma pergunta que emergiu com força no *Diário* ao longo do Mestrado, e que indagava por uma origem: “onde inicia a formação de uma professora de Educação Física?” A pergunta se constituiu como um motivo para registrar e paralisar imagens da memória (das coisas) e escavá-las, ao traduzi-las em palavras renovadas ou livrá-las do esquecimento (seja como promessa ou como repetição). Esse trabalho de paralisação se deu em meio à memórias entrecortadas, registradas, reagrupadas, que vão expondo uma trajetória de formação que se institui mediante a relação entre indivíduo e história coletiva (ainda que em fragmentos), no trânsito e entre a casa e as instituições, a vida de estudante e a de docente, o privado e o público, a prática pedagógica e o conhecimento científico, entre o universal e o local, entre a educação formal e os meios de informação e comunicação, entre o eu e o não-eu. Ou, de outro modo, memórias que vão expondo “que os ‘dados’ de nossa vida são fortemente influenciados por forças históricas e sociais” (GIDDENS, 2008, p. 24). A formação, como um “dado” de nossa vida e como um eixo de construção de identidades docentes, não é alheia as forças externas aos indivíduos, na mesma medida em que os indivíduos podem agir criativamente sobre o mundo exterior (GIDDENS, 2008). Daí a necessidade e a possibilidade de pensar imaginativamente, como uma consequência da própria formação, como se refere o sociólogo Wright Mills (1975): de pensar “fora das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas, a fim de que as observemos de modo renovado” (GIDDENS, 2008, p. 25). Esse pensar imaginativo, que talvez “renova o velho”, como diria Benjamin (2000), seria uma forma de atravessamento, um cindir sem aniquilar (BENJAMIN, 2002). Isso sem desconsiderar que os processos de elaboração do passado não são plenamente conscientes e neles, subterraneamente – parafraseando Horkheimer e Adorno (1985) ao se referirem ao lugar do corpo na história oficial –, permanecem restos, depositam-se escombros, como frustrações, medos, renúncias, sacrifícios, decepções, raiva, desejo não reconhecível, que retornam na (ambiguidade da) imaginação, como demanda, e na (armadilha da) memória, como esquecimento não livre (recalque), como

glorificação, como saudosismo (e nostalgia da infância) ou como repetição, que localizamos nas fontes analisadas.

Não apenas a aprendizagem de gestos técnicos, mas tudo aquilo que se diz, se vê, se toca, se ouve nas aulas de Educação Física também forma. Nessa direção, o trabalho de memória da formação e na formação, por assim dizer, nos conduziu a elaboração de novos contornos a velhos temas relativos à construção subjetiva e identitária e que expõem alguns de seus “despojos”.

Referências

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N. C. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, p. 7-40, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Mínima Moral**. São Paulo: Ática, 1993.

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.1 3, n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2007.

ARRUDA, J. P. Tese e antítese: a autoetnografia como proposta metodológica. In: VII Congresso português de sociologia, 19 a 22 de junho de 2012, **Anais...** Portugal, Cidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2012. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/ finais/PAP0270_ed.pdf. Acesso em: 9 abr. 2016.

BASSANI, Jaison José; RICHTER, Ana Cristina. **Esporte(s) e outras práticas corporais e culturais para/com recém-chegados**: desafios, limites e possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. 2017. (mimeo).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre: a criança, o brinquedo, a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. 5. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, p. 71-142, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Imagens do pensamento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): Parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. (volume 1) Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, aug. 2006.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CATANI, Denice Barbara et al. O que eu sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. **Educação Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n.11, p. 31-50, 2005.

CÉSAR, M. Docência e [auto]biografia: a escrita de si e a produção da subjetividade. In: GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; HORN, G. B. **Diálogos e Perspectivas de Investigação**. Ijuí: Unijuí, p. 229-243, 2008.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DAMIÃO, C. M. **Filosofia e Narrativas Autobiográficas a partir de um projeto de Walter Benjamin**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Curso de Teoria e Crítica Literária, Departamento de Filosofia, Unicamp, São Paulo, 2003.

DEVÍS-DEVÍS, José. La investigación narrativa en la Educación Física y el Deporte. **Movimento**, Porto Alegre, p. 13-24, mar. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Rio de Janeiro: MC&G Editorial, 2016b.

FREITAS, Verlaine. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 332-344, dez. 2005.

FREITAS, Verlaine. A subjetividade estética em Kant: da apreciação da beleza ao gênio artístico. **Veritas**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, junho 2003.

GAGNEBIN, Jeanne-Merie. **Lembrar, escrever, esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne-Merie. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 85-94, 2004.

GIDDENS, Antony. O que é sociologia? In: _____. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 24-36, 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOZANO-SUFRATEGUI, Lorena; CARLESS, David. Becoming a narrative researcher: a story of moments, realisations and turnarounds. **Movimento**, Porto Alegre, p. 39-52, mar. 2017.

MARQUES, J. O. **Rousseau e a possibilidade de uma autobiografia filosófica**. São Paulo: Humanitas, 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 11-28, 2000.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 09-33, maio/ago. 2006.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Resenha. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1339-1340, jun. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez; LERINA, Gilberto. Educação do Corpo e Infância: labirintos, práticas, possibilidades. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLE, Zenilde. (Org.). **Educação Infantil e Formação de Professores**. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 141-158, 2012.

RICHTER, A. C. **Estética, corpo, linguagem e educação na infância**: Theodor W. Adorno e Walter Benjamin. 2016. 107 f. Relatório de Atividades de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e governamentalidade na infância**: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas. Curitiba, 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2013.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação na Educação Infantil. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 311-325, 2012.

RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 181-195, set. 2011.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

SANTOS, Myrian S. dos. História e memória: o caso do Ferrugem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 46, p. 271-295, 2003.

SANTOS, Núbia Zorzanelli; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Rev. bras. educ. fis. esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647-659, set. 2016.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura de memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 13, p. 221-240, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002 .

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 121-151, 2003.

SELIGMANN-SILVA, M. “O esplendor das coisas”: o diário como memória do presente na Moscou de Walter Benjamin. **Escritos, Revista do Centro de pesquisa da Casa de Rui Barbosa**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 161-185, 2010.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
SILVA, Wilton C.L. Para além da ego-história: memoriais acadêmicos como fontes de pesquisa autobiográfica. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 71-95, jan.-jun., 2015.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner; FERREIRA NETO, Amarílio. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul/set. de 2012.

VIGOSTSKI, L. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D' Água, 2009.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, dez. 2007.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma aprendizagem evita a viagem, e sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior (Serres, 1993, p. 24). E assim foi, com ajuda dos guias (orientadores) não apenas parti, me lancei para o desconhecido, sem saber que aquele movimento seria o início de um novo, e doloroso nascimento. (Diário de campo, 30/10/2016).

Esclarecimento é o processo de transformação do bicho homem em humano. Emancipar é descobrir os olhos para a realidade. Não há possibilidade de esclarecimento sem o uso da razão. A liberdade é inseparável do pensamento esclarecido (...) (Da disciplina no PPGE em Diário de campo, 17/05/2016).

Antes de ingressar na pós-graduação, considerava a identidade, grosso modo, como algo individual, características que poderiam definir um sujeito, como algo próprio, pronto e acabado. Contudo, após o Mestrado, percebo o quanto fomos construídos e vimos sendo construídos, já que a identidade não trata de algo fixo: nossos corpos, gostos, gestos, valores e maneiras de pensar são formados ou (de)formados culturalmente.

Aquilo que ouvimos, por exemplo, exerce forte influência sobre o que dizemos ser. Nesse sentido, a identidade aparece relacionada com a linguagem e com os sentidos: com aquilo que dizem sobre mim, para mim e com aquilo que dizem para professores e crianças, e sobre professores, crianças, Educação Física etc.; com os espaços nos quais atuo (e deixo de atuar); com as coisas que experimento (e que às que não disponho de condições de experimentar), com os cheiros (e com o que não cheiro), com aquilo que digo (e que deixo de dizer), como aquilo que toco (e não posso tocar), com as possibilidades de movimento (e as impossibilidades de me movimentar), com aquilo que leio (e deixo de ler). Mas a identidade também aparece relacionada à paralisação do tempo na escrita, que admite a apresentação do passado de forma renovada, remexendo nos lugares, nos objetos, nas palavras ditas e ouvidas para contar uma outra história e(m) outros fragmentos de memória – apesar, felizmente²⁹, da impossibilidade de pular definitivamente para fora dela.

²⁹ Sem memória não há imaginação e tampouco identidade.

Um exemplo dessa renovação talvez possa ser localizado por ocasião da análise das fontes que apontavam para uma atitude de *identificação* com cenas de filmes que assisti ao longo do Mestrado, assim como com trechos de livros lidos, com falas das professoras entrevistadas e com relatos de professores e professoras da REMEF por ocasião da participação nos encontros de Formação Continuada de Educação Física, coordenada pelo orientador deste trabalho:

Me chamou muita a atenção no filme a vontade de aprender do aluno idoso, e da professora em ensinar, apesar de todas as condições desfavoráveis e praticamente improváveis. *Me identifiquei* com o personagem Marugue, pois, mesmo danificada pelo processo de formação, também possuo o desejo de aprender. (Registro de Filme, Diário, 20 de agosto de 2016).³⁰

No momento que os professores falavam, *via muito de mim* na fala deles, aquela angústia também era minha, e todo aquele discurso também era meu... (Relatório da Formação Continuada, 20 de julho de 2016).³¹

[...] Quando Marianinho [personagem do livro de Mía Couto] retorna a Luar do Chão, após anos de vida na cidade, ele não se reconhece mais naquele lugar, se vê perdido nas referências que tinha. [...] *O mesmo acontece comigo*: o retorno à Universidade após dois anos de afastamento provoca o mesmo desconforto (Registro de leitura, 10 de abril de 2016).

Para não ser alvo de violência, preferia, na maioria das vezes, me calar ou me esconder, já que no meu

³⁰ Trata-se do Filme “The First Grader/O aluno”, que conta a história do idoso chamado Marugue, que aos 84 anos se dirige a escola para aprender a ler e a escrever. Com o fim do domínio inglês no Quênia, começou-se a discutir qual seria o futuro do país. Uma das primeiras medidas tomadas foi a de garantir “educação para todos”. Ao ouvir a informação, o senhor se dirige a uma das escolas primárias que abre as portas na região. Mas isso não foi encarado de modo simples, a presença de um idoso em sala de aula gera uma comoção nacional: alguns o acusam de roubar espaço de outras crianças, outros de que não passa de um golpe de mídia, dentre outras acusações. Direção Justin Chadwick, 2010.

³¹ Relatório do encontro de Formação Continuada de professores de Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

rosto existia uma marca de “deformidade”, o nariz, bastante “indelicado” para uma menina, como ouvia de familiares e *me via*. (Diário, outubro de 2016).

Demorando-nos um pouco mais nas palavras e expressões desses e de outros registros, localizamos o problema da identificação, que, segundo Gagnebin (2006, p. 84), põe em cena a relação entre mito (ficção de uma verdade), mimesis³² (de uma verdade a ser imitada) e identidade³³ (assegurada pela imitação de uma verdade ficcional), quando ocorre a assimilação mimética e corremos o risco do desaparecimento, ao confundir-se com o outro. Esse comportamento Adorno (2010) expõe em seus escritos sobre música, com a imagem do ouvinte sensual (*sinnliche Horer*), que,

de modo culinário, saboreia o estímulo sonoro isolado. Algumas vezes, gostariam de utilizar a música como um receptáculo no qual pudessem derramar as próprias emoções amedrontadas, ou, conforme a teoria psicanalítica, as emoções “livremente flutuantes”; noutras ocasiões, por meio da *identificação* com a música, desejariam atrair para essa última as emoções que sentem falta em si próprios. (ADORNO, 2010, p. 67).

³² “O pensamento esclarecido, a civilização iluminista, têm horror à mimeses não só porque esta lembra a magia e peca pela ineficácia; mas porque faz ressurgir essa ameaça imemorial do prazer ligado à dissolução dos limites claros e fixos do ego. Ou ainda: a Aufklärung tem horror à mimeses (às semelhanças, às afinidades, às metáforas) porque suspeita nela, não sem razão, essa polimorfia tão perversa como prazerosa que solapa as bases de sustentação de uma identidade clara, bem definida, funcional, uma identidade que aprendeu a se dobrar às imposições do trabalho e da eficiência da produção capitalista”

³³ “Interessa-me, no entanto, ressaltar a relação intrínseca que articula mito, mimesis e identidade: ‘O mito é uma ficção no sentido forte do termo, no sentido ativo de dar uma feição, ou, como diz Platão, de ‘plástica’: ele é, então, um ficcionar, cujo papel consiste em propor, se não em impor, modelos ou tipos [...] tipos que, ao imitá-los, um indivíduo – ou uma cidade, um povo inteiro – pode usar para apreender e identificar a si mesmo. Dito de outra maneira, a questão colocada pelo mito é a do mimetismo, na medida em que somente o mimetismo é capaz de assegurar uma identidade.’ [E nossos autores observam, por fim, algo que não deixa de lembrar a problemática de Adorno e Horkheimer.] ‘Por aí se indica, aliás, que o problema do mito sempre é indissociável do da arte, menos porque o mito seria uma criação ou uma obra de arte coletiva, mas porque o mito, como a obra de arte que o explora, é um instrumento de identificação. Ele é mesmo o instrumento mimético por excelência.’”(GAGNEBIN, 2006, p. 60).

Para o autor, tal forma de identificação soterra a autonomia e o juízo independente, imprescindíveis para uma sociedade livre (ADORNO, 2010). Nesse sentido, o trabalho de memória, para além de uma luta contra o esquecimento, poderia ser também uma luta contra a identificação imediata com *o outro* e com *o si mesmo*. E, na mesma medida, uma luta contra as forças apaziguadoras que, ao modo da indústria cultural (a exemplo da imagem que fazia da pós-graduação e, talvez, também dos discursos contemporâneos em torno da infância e sua educação), nos oferece imagens, palavras, cores, sabores ou um *lótus mais doce que o mel* e facilmente digerível, ao custo da permanência em *um mesmo lugar*, de *um mesmo agir (repetição)*, de *um mesmo pensar*, ou melhor, ao preço do esquecimento do pensar e do narrar (palavra-pensamento).

Talvez possamos dizer que esta pesquisa exprime um percurso que buscava pelo *lótus mais doce que o mel*, no sentido de apaziguar contradições encontradas na prática docente e na vida em geral, a exemplo das situações de planejamento em que estabelecia como finalidade a mera diversão ou o entretenimento para crianças e do próprio motivo para o ingresso na pós-graduação: salvar a faculdade imaginativa das crianças nas aulas de Educação Física.

O esforço do trabalho de memória experimentado nesta dissertação não ofereceu receitas ou propostas pedagógicas para esse último propósito, o de salvar a imaginação das crianças. Antes, esse trânsito pelas tessituras da memória expôs uma preocupação universal: não esquecer de lembrar daquilo que “jogamos fora” no âmbito da história pessoal e da história da Educação Física – lembrando que o espaço a ela associado é também “um lugar de baratas”, como expressou a professora Patrícia em entrevista –, pois seus restos se fazem ainda sentidos no presente, atuando na formação da identidade docente e na identidade da própria área. Fez perceber a necessidade de “escavações” mais profundas nos discursos sobre a memória (e sobre a imaginação), nas nossas próprias memórias, especialmente nas que produzimos na qualidade de registro pedagógico (escrito, fotográfico, filmico) com a finalidade de avaliar o trabalho com as crianças, para não aprisionar a vivência imediata como limite da inteligibilidade e para não tomar a formação simplesmente desde uma perspectiva de progresso, de desenvolvimento contínuo e linear, mas que evidencie também as ruínas e os despojos, os componentes regressivos e destrutivos presentes neste processo e que também compõem identidades (docentes).

V – REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 97-117, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Mínima Moralía**. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N. C. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, p. 7-40, 2010.

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.1 3, n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2007.

ARRUDA, J. P. Tese e antítese: a autoetnografia como proposta metodológica. In: VII Congresso português de sociologia, 19 a 22 de junho de 2012, **Anais...** Portugal, Cidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2012. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/ finais/PAP0270_ed.pdf. Acesso em: 9 abr. 2016.

BASSANI, Jaison José; RICHTER, Ana Cristina. **Esporte(s) e outras práticas corporais e culturais para/com recém-chegados**: desafios, limites e possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. 2017. (mimeo).

BENJAMIN, W. **A hora das crianças**: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Imagens do pensamento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre**: a criança, o brinquedo, a educação. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 4. ed. São Paulo: Brasiliense; 2000a.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000b.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia, técnica, arte e política. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Diário de Moscou**. São Paulo: Schwarcz Ltda., 1989.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): Parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 144-150, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006c

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** (volume 1) Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal 8069 de 13/07/1990. Brasília: MEC, 1999.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, aug. 2006.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007

CATANI, Denice Barbara et al. O que eu sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. **Educação Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n.11, p. 31-50, 2005.

CÉSAR, M. Docência e [auto]biografia: a escrita de si e a produção da subjetividade. In: GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; HORN, G. B. **Diálogos e Perspectivas de Investigação.** Ijuí: Unijuí, p. 229-243, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DAMIÃO, C. M. **Filosofia e Narrativas Autobiográficas a partir de um projeto de Walter Benjamin.** Tese (Doutorado em Filosofia) -

Curso de Teoria e Crítica Literária, Departamento de Filosofia, Unicamp, São Paulo, 2003.

DEVÍS-DEVÍS, José. La investigación narrativa en la Educación Física y el Deporte. **Movimento**, Porto Alegre, p. 13-24, mar. 2017.

Entrevista concedida por Patrícia, professora de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis. [jul. 2015]. Entrevistadora: Daienne Gonçalves. 1 arquivo .mp3 (100 min.) Transcrição pág. 1-12. Florianópolis. 2015.

Entrevista concedida por Renata, professora de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis. [jul. 2015]. Entrevistadora: Daienne Gonçalves. 1 arquivo .mp3 (160 min.) Transcrição pág. 1-18. Florianópolis. 2015.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Construção da Identidade Profissional: metamorfose na carreira docente em educação física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. Udesc, v. 2. p. 61 -80, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Rio de Janeiro: MC&G Editorial, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 005/15**. Diretrizes para organização da hora-atividade. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.4.2.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf> Acesso em: 20 abril, 2016.

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, jan./mar. 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre o desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física (UEM)**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 4. trim. 2008.

FREITAS, Verlaïne. A subjetividade estética em Kant: da apreciação da beleza ao gênio artístico. **Veritas**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, junho 2003.

FREITAS, Verlaïne. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 332-344, dez. 2005.

GAGNEBIN, Jeanne-Merie. **Lembrar, escrever, esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne-Merie. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. p. 85-94.

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: MEC; UNESCO, 2011.

GIDDENS, Antony. O que é sociologia? In: _____. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 24-36.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, [S.l.], v. 15, n. 2, dec. 2013.

Disponível em:

<<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n02a03/4787>>.

Acesso em: 15 jan. 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física**. Córdoba: Ipef, p. 734-746, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LEMONS, Carlos Augusto Floguiarini; NASCIMENTO, Juarez Vieira.; BORGATTO, Adriano Ferreti. Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 81-93, abr./jun. 2007.

LOZANO-SUFREGUI, Lorena; CARLESS, David. Becoming a narrative researcher: a story of moments, realisations and turnarounds. **Movimento**, Porto Alegre, p. 39-52, mar. 2017.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 11-28, 2000.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, dez. 2009.

MARQUES, J. O. **Rousseau e a possibilidade de uma autobiografia filosófica**. São Paulo: Humanitas, 2007.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 09-33, maio/ago. 2006.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Revista Educação (PUCRS. Online)**, Porto Alegre, v. 35, p. 402-413, 2012.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Resenha. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1339-1340, jun. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

RICHTER, A. C. **Estética, corpo, linguagem e educação na infância**: Theodor W. Adorno e Walter Benjamin. 2016. 107 f. Relatório de Atividades de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e governamentalidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas**. Curitiba, 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2013.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez; LERINA, Gilberto. Educação do Corpo e Infância: labirintos, práticas, possibilidades. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLE, Zenilde. (Org.). **Educação Infantil e Formação de Professores**. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 141-158, 2012.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação na Educação Infantil. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 311-325, 2012.

RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 181-195, set. 2011.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 65-81, out. 2011.

SANTOS, Myrian S. dos. História e memória: o caso do Ferrugem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 46, p. 271-295, 2003.

SANTOS, Núbia Zorzaneli; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Rev. bras. educ. fis. esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647-659, set. 2016.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura de memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAYÃO, D. T. O Fazer Pedagógico do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil. In: _____. **Formação em Serviço**: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 121-151, 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 13, p. 221-240, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SELIGMANN-SILVA, M. “O esplendor das coisas”: o diário como memória do presente na Moscou de Walter Benjamin. **Escritos, Revista do Centro de pesquisa da Casa de Rui Barbosa**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 161-185, 2010.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SILVA, Wilton C.L. Para além da ego-história: memoriais acadêmicos como fontes de pesquisa autobiográfica. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 71-95, jan.-jun., 2015.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio; OLIVEIRA, Luciana Paiva Alves; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 100-110, dez. 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TRISTÃO, André Delazari; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a formação de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência. 2014. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 20-36, 2014.

VAGO T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

VAZ, A. F. Subjetividade, memória, experiência: sobre alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre a infância. In: 28ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, **Anais...** Caxambu. 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

VAZ, Alexandre Fernandez.; BASSANI, José Bassani; SILVA, A. S. da. Identidades e rituais na educação do corpo na escola: um estudo em aulas de educação física no ensino fundamental. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 23-39, 2002.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia Urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner; FERREIRA NETO, Amarílio. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul/set. de 2012.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. **Memória, esporte e formação docente em educação física**. Florianópolis, 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2007.

VIGOSTSKI, L. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D' Água, 2009.

WENDHAUSEN, Adriane. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993 – 2004**. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, dez. 2007.