

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE SUA DOCÊNCIA EM CRECHES E NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (NEIs)**

ARETUZA SUZAY MATTOS

São Paulo

2012

ARETUZA SUZAY MATTOS

**A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE SUA DOCÊNCIA EM CRECHES E NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (NEIs)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo

2012

FICHA CATALOGRAFICA

Mattos, Aretuza Suzay.

A representação de professores de educação física sobre sua docência em creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIS). / Aretuza Suzay Mattos. 2012.

121 f

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

1. Subjetividade. 2. Educação Física. 3. Complexidade. I. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. II. Título

CDU 37:796

**A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE SUA DOCÊNCIA EM CRECHES E NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (NEIs)**

Por

Aretuza Suzay Mattos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Avaliada pela banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Elaine Teresinha Dal Mas Dias (orientadora) - UNINOVE

Prof. Dr. José J. Queiroz - UNINOVE

Prof. Dr. Alexandro Andrade - UDESC

São Paulo

2012

*Às duas pessoas especiais em minha vida,
Glauber e Elisandrinho.*

AGRADECIMENTOS

Ao Glauber Lessa Araujo pelo incentivo, apoio e companheirismo, desde o momento de minha inscrição no processo seletivo, até este momento especial. Muito obrigada por fazer parte de minha vida!

Ao Elisandro T. M. Campos por ser o motivo pelo qual sempre buscarei o melhor de mim. Obrigada por ser a minha razão de vida!

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela liberação de minha licença remunerada e incentivo a minha formação e aperfeiçoamento profissional.

Aos entrevistados que, muito solícitos, contribuíram com esta pesquisa.

Aos professores do PPGE, em especial à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, por sua dedicação ao aprimoramento deste estudo. Ao querido Prof. Dr. Prof. José J. Queiroz, sempre atencioso com palavras sábias e confortantes.

Ao Prof. Dr. Alexandro Andrade por suas colaborações na construção deste estudo. É muito bom aprender com você mais uma vez depois de tanto tempo.

Aos meus queridos colegas discentes do PPGE, pelos momentos de discussão, estudos, cumplicidades e conversas descontraídas em nossos encontros extra mestrado. Em especial ao meu querido e sempre amigo Wilson que me ensinou muito com suas reflexões.

À minha família pelo conforto de saber que ela é minha referência de vida. Em especial à minha avó Zaida Assunção Mattos (*in memoriam*) pelo exemplo de vida deixado.

Aos meus queridos diretores Ronaldo L. Vieira e Carla C. Britto pelo exemplo profissional e apoio.

À Prof^ª Margibel de Oliveira pela revisão ortográfica e literária deste trabalho.

As Cem Linguagens da Criança

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem
modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias
para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para
inventar. Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem...), mas roubaram-
lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de
não falar, de compreender sem alegrias, para amar e de maravilhar-se só na
Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe, e de cem roubaram-lhe
noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão
juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem... A criança diz ao
contrário: as cem existem!

Loris Malaguzzi

RESUMO

MATTOS, Aretuza Suzay. *A representação de professores de educação física sobre sua docência em creches e núcleos de educação infantil (NEIs)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho, São Paulo.

A subjetividade humana se manifesta também no ato educativo, configurando-se como um elemento importante na compreensão do processo de ensino. A representação, a percepção e o imaginário são aspectos que podem ser resgatados nos discursos de professores oportunizando o entendimento de concepções que segmentam, reduzem, facilitam ou interditam o ato pedagógico. Na educação infantil, essas concepções são tema de estudos que criticam, principalmente, a transferência da educação física pautada nos padrões escolares do ensino fundamental para esta etapa educacional sem levar em conta as necessidades e desenvolvimento específico de crianças de 0 a 5 anos. A presente pesquisa tem por objetivo estudar e analisar a representação do professor de educação física sobre sua prática em creches e núcleos de educação infantil (NEIs). Para tal, emprega-se uma pesquisa de campo por meio de entrevistas não-diretivas com oito docentes de educação física lotados no município de Florianópolis. Das entrevistas foram extraídos trechos significativos que revelam a projeção, identificação e transferência na orientação das metas e dos conteúdos das aulas desses professores. Conclui-se que as experiências vividas influenciam a percepção, os significados e as representações que interferem nas conceituações dos sujeitos sobre seu papel pedagógico e suas visões sobre o corpo e o movimento.

Palavras chave: Subjetividade. Educação Física. Complexidade.

ABSTRACT

MATTOS, Aretuza Suzay. *The representation of physical education teachers about their teaching in the day-care center and early childhood education centers (CECs)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho, São Paulo.

The human subjectivity is manifested as well in the educational action, it is set as an important factor in the teaching process understanding. The representation, perception and imagination are aspects that can be redeemed in the teacher's discourses, providing opportunities for the understanding of concepts that divide, reduce, facilitate or interdict the pedagogical act. In day-care center, these concepts are the topic of researches that criticize, mainly, the transfer of physical education based on primary schools standards, for this stage of education, without taking into account the specific needs and development of 0-5 years children. This research aims to study and analyze the representation of the physical education teacher, about their practice in the day care centers and childhood education centers (CECs). In this way, it was employed a field research through non-directive interviews with eight physical education teachers who work in Florianópolis city. Some significant excerpts were extracted from the interviews, which reveal the projection, identification and transferring in the direction of the goals and content of the classes of these teachers. It is concluded that the experiences influence the perception, the meanings representations that interfere in the concepts of the subjects on their educational role and their views on the body and movement.

Key-words: Subjectivity. Physical Education. Complexity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
1 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2 DA EDUCAÇÃO FÍSICA À EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO, REDUCTIONISMO E EXPECTATIVAS.....	37
3 SUJEITOS EM CENA.....	53
4 REPRESENTAÇÕES DOCENTES E SUBJETIVIDADE.....	57
CONCLUSÕES.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXO.....	94

APRESENTAÇÃO

Ao longo de minha vida tive oportunidades de vivenciar experiências sociais e culturais por meio de práticas corporais. Desde minha adolescência percebia que as atividades vividas por intermédio da dança, do esporte e das brincadeiras eram extremamente significativas para o meu desenvolvimento e essenciais para a formação do conhecimento do mundo e do meu próprio corpo. Ainda jovem, inquietava-me a insistente separação entre o físico e o intelectual, pois ambos me permitiam e facilitavam minha interação com o meio. Esta percepção influenciou sobremaneira minha escolha profissional como professora de educação física.

Durante minha formação na graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina meu interesse voltou-se às questões que não limitavam a educação física às respostas fisiológicas, biomecânicas e motoras do movimento corporal. Participei de projetos de pesquisa no Laboratório Psicologia do Esporte e do Exercício da faculdade, iniciando minha pesquisa de final de curso que relacionavam os benefícios da prática da atividade física ao tratamento da depressão.

Ao concluir a graduação, em 2004, minhas experiências profissionais iniciais foram diversificadas. Trabalhei em projetos sociais, fui instrutora de ginástica rítmica, de ginástica de academia e de ginástica laboral. Somente em 2006, afirmei a minha atuação como professora de educação física escolar no ensino fundamental e infantil, no Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina.

No ano de 2007, tornei-me professora efetiva de educação física, na rede municipal de Florianópolis. Neste período, convivi profissionalmente – na escola e durante os cursos de formação continuada – com alguns professores de educação física que apresentavam discursos diversos sobre suas concepções pedagógicas e práticas metodológicas. Percebi falas reducionistas e simplificadas que limitavam a complexidade da cultura corporal na escola.

Nesse cotidiano, passei a observar e refletir sobre a função pedagógica da educação física e a necessidade de novos caminhos teóricos que contemplassem a educação global do aluno. A diversidade de abordagens pedagógicas que nortearam e ainda norteiam esse campo educacional traz consigo formulações que ora propõem a disciplina como um facilitador da aprendizagem, ora como um meio cujas finalidades estariam restritas à modelagem do comportamento e da disciplina física. Quando passei a ministrar aulas na educação infantil da rede municipal de Florianópolis observei que alguns profissionais tinham a preocupação de construir uma proposta pedagógica na área fundamentada nos objetivos da educação infantil,

pautados na crítica à mera transferência dos padrões mecânicos e técnicos da disciplina do ensino fundamental para as creches e núcleos de educação infantil (NEIs). Cabe destacar que a especificidade da educação física na educação infantil é tema de discussão do Grupo de Estudo Independente, do qual participo desde 2009. Ele é constituído por professores de educação física infantil da rede municipal de Florianópolis, e tem como proposta nortear a prática pedagógica do professor de educação física na educação infantil discutindo sobre a construção de uma proposta curricular unificada da disciplina nessa etapa da educação que transcenda a padronização transferida do ensino fundamental.

Durante meu percurso sentia-me incomodada quando via que o papel da motricidade na educação estava reduzido ao mecanicismo e à valorização do rendimento físico em detrimento das demais instâncias que constituem o movimento e a corporeidade do ser humano. Por isso, busquei auxílio junto a autores que se contrapõem à cisão do ensino em físico e intelectual. De acordo com Freire (1991), a mecanização da motricidade humana reforça a fragmentação do aluno no âmbito escolar, afastando-o de sua corporeidade, entendida pelo autor como o modo que o ser se apresenta ao mundo, opondo-se ao ideal dicotômico corpo/mente.

Atualmente, minha visão sobre o papel da educação física na educação tem como base concepções teóricas que resgatam a visão de corporeidade e de motricidade na relação do homem com o mundo, com os objetos e com os outros corpos.

Como sustenta Moreira (2003, p.87)

o corpo sujeito é ator e autor de sua história e cultura. É a corporeidade relacional, daí a necessidade da consciência de si, dos outros e do mundo. A corporeidade, por só poder ser entendida como relacional, exige uma conjugação em que estejam presentes, ao mesmo tempo, todos os pronomes pessoais. O **eu** corporeidade só tem sentido na presença dos outros: **tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas**. [grifo do autor]

A significativa influência da cultura corporal sobre meu desenvolvimento foi transferida a minha objetividade profissional, constituindo-se em reflexão acadêmica sobre o lugar do corpo e da motricidade no processo educacional. Penso que os caminhos da formação profissional precisam transcender a limitação física-biológica do movimento corporal, principalmente no âmbito da educação física, pois, “[...] a realidade corporal não se esgota no organismo, senão que abarca e é abarcada pela sócio-cultural no seio da qual transcorre minha vida [...]” (MORAIS, 1999, p. 86).

Assim, motivada pela reflexão crítica sobre os paradigmas reducionistas que mecanizam o movimento corporal e fortalecem a visão dicotômica corpo/mente, objetivo/subjetivo e teoria/prática na educação, foi que ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho. Durante esta etapa acadêmica as pesquisas, seminários, cursos, palestras e a troca de experiências com os discentes e os docentes do programa contribuíram expressivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, com a qual espero contribuir para as discussões que se contrapõem aos processos simplistas e fragmentadores que envolvem o sistema educacional.

Nas etapas finais deste processo, minhas inquietações e leituras foram amadurecendo minhas percepções, ao ponto de me levarem questionar sobre a importância deste trabalho. Hoje percebo que busquei mais do que verificar se um professor de educação física compreendia ou não o que era corporeidade. Vejo que o sentido desta pesquisa está principalmente em poder proporcionar um diálogo entre áreas do conhecimento que muitas vezes se distanciam, como a educação física, a educação, a psicologia e o pensamento complexo. Confesso ter sido este um desafio, especialmente ao que se referia às áreas da psicologia e do pensamento complexo. Mas, penso que minhas propostas foram alcançadas, pois tive a oportunidade de dar a voz aos professores, escutando suas histórias de vida, vislumbrando suas representações, suas crenças e seus afetos que os constituem como pessoas em sua objetividade docente.

INTRODUÇÃO

A educação física vem construindo ao longo da história sua afirmação pedagógica no sistema educacional. Na educação infantil, os debates da área acadêmica sobre o papel da educação física são datados do século XIX e se destacam após a LDB 9394/94, quando a educação básica passou a incluir a educação infantil (OLIVEIRA, 2005).

Alguns autores definem o papel pedagógico da área na infância contrariando a fragmentação e a mecanização da disciplina na educação infantil. Para Ayoub (2001, p.57) “a educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem”. Nesta mesma linha Basei (2008, p.1) compreende que a educação física na educação infantil possibilita às crianças

[...] uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar inventar e descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos, e idéias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram seus próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e desafiem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica.

Entretanto, historicamente percebe-se que a estruturação inicial da educação física na educação infantil apresenta traços fragmentadores que ora a vinculou ao adestramento corporal, ora à recreação. De acordo com Oliveira (2005), o recreacionismo e as influências teóricas da psicomotricidade e do desenvolvimento motor suscitaram abordagens que reduziram a educação física ao caráter de disciplina facilitadora do desenvolvimento de potencialidades cognitivas que preparavam o aluno para o ensino fundamental. Com essas abordagens os objetivos pedagógicos da área limitaram-se à apreensão de movimentos padronizados e repetitivos.

No processo de estruturação pedagógica da disciplina, alguns autores como Freire (1991, 1997), Assmann (1995, 1998), Moreira (2003), Santin (2003) e Sayão (1999, 2002) apresentam discussões e estudos que se contrapõem a essa visão dicotômica e reducionista. Esses autores refletem criticamente sobre o processo histórico que construiu estereótipos e

signos limitantes que marcam o corpo e a motricidade, tanto no processo de formação dos professores, como na própria cultura que influencia o contexto da educação física.

De acordo com Sayão (2002, p.61)

[...] construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental das profissionais na educação infantil e na educação física na atuação com os/as pequeninhos/as. Para tanto, é necessário que as professoras¹ sejam capazes de empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa por um processo de formação que precisa tentar vencer algumas barreiras culturalmente impostas [...].

Sayão (2002) chama atenção ainda para o fato de que o esquecimento das vivências infantis pode afastar o docente da possibilidade de perceber efetivamente o contexto do mundo da criança, marginalizando constituintes importantes da cultura como o movimento corporal.

Para Moita (2000, p. 138)

[...] pode notar-se uma influência muito forte de um tempo "passado" na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de criança nas suas relações educativas.

Dar voz ao professor de educação física infantil e analisar a suas representações por intermédio da narrativa de suas experiências, pode trazer reflexões importantes sobre os aspectos subjetivos que influenciam sua prática.

O olhar dirigido à subjetividade vem sendo apontado por estudos que trazem o imaginário docente, como uma proposta diferenciada do objetivismo científico que isolou as partes do todo sem ressignificá-las em seu conjunto. São pesquisas que mostram como os aspectos objetivos não se desvencilham dos aspectos subjetivos na vivência educacional e apresentam metodologias que rompem com os modelos lineares resgatando questões que foram distanciadas pela ciência moderna. O distanciamento dos aspectos subjetivos pelo racionalismo científico foi justificado pela impossibilidade de mensurá-los e quantificá-los. A

¹Devido à prevalência do sexo feminino entre os docentes na educação infantil do município de Florianópolis, Sayão limitou este estudo às professoras.

eliminação do sujeito é um exemplo do reducionismo do saber, que, por influência do ideal racionalista marginalizou a subjetividade, com o intuito de afastar os ruídos que não podiam ser mensuráveis pela lógica clássica. Para Morin (1996, p.46) “na ciência clássica, a subjetividade apareceu como contingência, fonte de erros (o ‘noise’ da linguagem da informática, o ruído que é absolutamente necessário eliminar)”. A busca pela organização do conhecimento passou a desconsiderar por muito tempo os componentes psíquicos, emocionais e afetivos envolvidos no processo pedagógico. Segundo Bueno (2002), somente após os anos 1980, os estudos em educação voltaram-se à figura do professor dando ênfase à importância da sua subjetividade.

Nesse cenário, Dias (2008a) analisa os aspectos da subjetividade humana e seus possíveis efeitos no ato educativo. Para a autora

temos o desempenho funcional docente atrelado à articulação dos aspectos de sua personalidade, que por suas próprias peculiaridades, nem sempre estão sob controle. Inconsciente e consciente compõem a tessitura psíquica [...], revelando desejos, afetos e delírios presentes no *homo sapiens/demens* (p.64) [grifo da autora].

Além da observação da prática docente, Dias (2008b) assevera que os estudos precisam voltar seus objetivos às narrativas das experiências dos professores. Em um estudo realizado com professores de uma escola pública de São Paulo, a autora observou as possíveis interferências da subjetividade docente no processo educacional, indicando a interferência dos aspectos subjetivos no ensino, na aprendizagem e na construção do conhecimento, e a necessidade do aprofundamento de pesquisas direcionadas às questões psicoafetivas presentes no âmbito escolar.

Na mesma direção caminham Funghetto e Netto (2011), ao afirmarem que “entender a dimensão imaginária de como se constitui ser professor é buscar as significações atribuídas a práticas, fatos, saberes, desejos, crenças, valores, com as quais o docente constrói seu fazer pedagógico” (p.1). Para os autores, a diversidade de conhecimentos é fundamental para o exercício da docência, seja aos aspectos específicos da área ou aos relativos ao ato educativo. Segundo eles o docente precisa encarar uma postura de aprendiz, apresentando uma reflexão contínua sobre sua prática, compartilhando seu debate com os demais professores, família, comunidade para buscar o não-percebível no cotidiano de seu trabalho.

Rozek (2010) analisa a subjetividade do professor como uma possibilidade para se entender os sentidos atribuídos a diferentes experiências vividas no contexto docente. Sua tese toma como tema a constituição da subjetividade e o processo de formação do professor de

alunos com deficiência. O estudo registra a necessidade de se pensar estruturas estabelecidas no diálogo, concluindo que a alteridade, a valorização da experiência humana e da construção de si são bases que fundamentam a educação e a formação docente.

A importância da relação entre a subjetividade, a história de vida e a prática educacional de professores de escolas públicas são destacadas por Paulo e Almeida (2008), para os autores a vida pessoal do professor imprime marcas em sua vida profissional e na prática pedagógica, e por isso destacam a importância da subjetividade no processo de ação e reflexão docente.

Luz (2008) aborda em seu estudo a relação entre a subjetividade de professores de educação infantil e sua formação acadêmica. Para a autora é necessário estabelecer espaços interdisciplinares entre a psicologia e a educação, pois a subjetividade do professor repercute tanto na forma de relação e atuação docente, como em sua mediação na zona de desenvolvimento proximal vygotskiana.

Outra pesquisa no contexto da educação infantil, esta realizada por Raulino e Lima (2011), sinaliza que tanto os fatores objetivos, quanto os fatores subjetivos das condições de trabalho na educação infantil, influenciam na qualidade da prática pedagógica. Os autores aplicaram questionários em 100 professores de Centros de Educação Infantil da cidade de Campo Grande – MS, dos quais 33 foram respondidos revelando a existência de uma contradição entre a insatisfação – resultante da falta de valorização social – e a satisfação decorrente do próprio ato educativo realizado com as crianças. Como conclusão, sugerem a necessidade de os pesquisadores pensarem futuros estudos que explorem a forma como a subjetividade do professor pode ser afetada pela realidade e a condição de trabalho em que estão inseridos.

Homrich (2008) propõe olhar a formação subjetiva e o emaranhado de representações e significações complexas que envolvem o discurso do professor. Após analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, o discurso de uma professora de educação infantil, considera que “o lugar de ‘ser professora’ é constituído por uma história sócio-cultural, onde exercer essa profissão é carregar marcas de um passado que se torna presente” (p.1).

Scoz (2008) resgata a discussão de teorias e concepções sobre a construção da subjetividade de professores e faz referência à teoria da complexidade para tratar o tema como um elemento dinâmico e complexo. De acordo com a autora

tentar traduzir os componentes da subjetividade implica ter presentes os processos dinâmicos aí envolvidos, como a confluência de uma série de

sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento (p. 57).

Para Santos, Antunes e Bernardi (2008), o âmbito escolar apresenta um conjunto de situações adversas que remete muitas vezes a um mal-estar estabelecido pelas interações do contexto. Por esse motivo, os educadores necessitam buscar alternativas pessoais a fim de encontrar possibilidades de auto-realização. Segundo os autores, inconscientemente o professor internaliza conceitos e ações inscritos em sua trajetória de vida que poderão estar presentes em sua práxis futura. Parte da pesquisa toma o tema da subjetividade docente no processo motivacional de professores. No relato dos profissionais, os autores buscam apreender conceitos e concepções referentes à prática pedagógica, às percepções de autoestima e autoimagem dos envolvidos, bem como a visão do trabalho cooperativo como proposta motivadora da profissão. Como conclusão, indicam que as pesquisas realizadas com o intuito de compreender os processos de desmotivação docente, precisam levar em consideração um trabalho voltado aos componentes subjetivos de docentes e discentes.

Stangherlim (2007) questiona e analisa alguns dos sentidos subjetivos identitários que se constituem na prática profissional de formadores da educação continuada do Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino. Entre suas considerações a autora cita que é na tensão entre as diferenças e as semelhanças, que se encontram os significados e sentidos subjetivos, configurando uma identidade que é simultaneamente individual e coletiva.

Debortoli (2004) traz a importância dos signos presentes nas experiências e narrativas de uma história partilhada. O autor chama a atenção para a condição de sujeito do professor na produção dos processos de apropriação e leitura de mundo, e para a importância do brincar e da brincadeira na formação humana das crianças de 0 a 6 anos em uma creche da prefeitura de Belo Horizonte. Parte de sua pesquisa foi realizada por meio de entrevistas individuais e coletivas com os professores, focando os discursos que condicionam e materializam os sujeitos no contexto da educação infantil.

Os estudos retratados até aqui mostram a importância dos elementos subjetivos na constituição individual e a influência que exercem sobre as atividades cotidianas, sejam profissionais ou não.

Na área da educação física a subjetividade, o imaginário e as representações são temas de estudo de Russo, Couto e Vaisberg (2009). Em uma pesquisa realizada com alunos da disciplina de Educação Física Adaptada, eles revelaram que a percepção que o discente

apresenta sobre pessoas com deficiência pode influenciar sua futura ação pedagógica. O propósito do estudo realizado sobre o imaginário foi mostrar que, tanto quanto a técnica, os valores intersubjetivos devem ser compreendidos no processo de formação docente, principalmente no que se refere ao amadurecimento do profissional para lidar com situações adversas como a deficiência. Os autores destacam ainda que, o resgate dos aspectos subjetivos que influenciam a formação acadêmica, pode contribuir para a sensibilização e o respeito à diversidade.

O estudo de Almeida, Bufon e Silva (2007) toma como tema o universo da subjetividade, verificando a aproximação e distanciamento entre a prática docente vivida e a prática docente idealizada por profissionais de educação física. Após a realização de entrevistas e observações de aulas de professores de educação física, os pesquisadores propuseram uma discussão a partir da história de vida e formação desses profissionais. Eles discutiram também sobre os possíveis fatores pessoais e sociais que influenciam as atitudes da carreira docente. Os discursos analisados indicam que a educação física não é afirmada como um componente imprescindível ao sistema educacional, e que os significados, tanto pessoais quanto sociais, direcionam os modos de subjetivar mediante determinadas circunstâncias.

Bracht, Santos e Machado (2007) pesquisam, por meio da história de vida dos docentes de educação física, fatores que dificultam a inovação, o investimento e a continuidade da carreira docente, para os autores existe

a necessidade de tomar as histórias de vida do professor como categoria de análise para a compreensão dos fatores de ordem interna e externa que influenciam no trabalho docente, compreendendo que este é um passo fundamental para que as desejadas mudanças na prática pedagógica em educação física consigam ser operacionalizadas pelos professores imersos no cotidiano (p. 424).

Para Santos (2007), as impressões dos docentes podem ser parte do real, mas também são partes de constituições anteriores criadas e veiculadas no contexto escolar. O autor aponta a importância da representação na construção do conhecimento científico que investiga questões relacionadas à educação. Tanto ao que se refere à subjetividade docente, quanto à subjetividade dos estudantes.

Segundo Freire (2010, p. 2) “a subjetividade deixa de ser um aspecto que se contrapõe à objetividade; deixa de ser o interno em oposição ao externo que é coletivo, para constituir como uma nova possibilidade de leitura do mundo”. Em uma pesquisa sobre a representação

que professores de educação física têm sobre o jogo em suas aulas, a autora conclui que as representações se mostram a-históricas e subjetivistas, contribuindo para a ideia de que o professor de educação física é um mero possibilitador da interação da criança com o ambiente, e que sua ação pedagógica é voltada para que as potencialidades sejam desencadeadas em cada sujeito.

Estes estudos identificam singularidades docentes que interferem no processo educativo, cujas considerações trazem a importância de reintegrar a subjetividade docente aos objetivos, às políticas e às pedagogias da escola. Além disso, mostram que a educação depende também das representações e percepções da pessoa professor, de sua leitura singular e envolvimento particular, fatores esses que podem ser influenciados por suas experiências de vida.

A percepção de alunos, professores e demais integrantes do contexto escolar pode dizer muito sobre a influência da subjetividade no processo educacional e resgatar conhecimentos esquecidos que influenciam as relações educativas.

As discussões sobre a subjetividade docente não buscam destacar apenas a auto-realização, o autoconhecimento e a experiência de vida como fatores suficientes para a prática pedagógica, mas, destacar a importância de pensar esses fatores, pois como os estudos analisados nos mostram, as emoções, os afetos e o psiquismo são aspectos inerentes da ação pedagógica e se relacionam diretamente com a objetividade docente.

Assim, nossa pesquisa justifica-se pela possibilidade de resgatar, nos discursos docentes, representações que auxiliem a produção de “[...] um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, [...]” (NÓVOA, 2000, p 19). Para Mariotti (2010), por mais que se busque o conhecimento objetivo, não se pode deixar de lado o fato de que a sua elaboração e construção jamais deixaram de incluir a subjetividade de seus autores.

As representações e as particularidades presentes no discurso docente apresentam percepções que podem apontar caminhos para questionar e repensar o ato educativo que supervaloriza a objetividade e a técnica em detrimento da corporeidade, da subjetividade e da humanização do ensino. Pensamos que os aspectos subjetivos podem ser incluídos nas discussões, na construção do conhecimento e na aprendizagem que constituem a formação e o cotidiano do professor de educação física, que muitas vezes limita a motricidade humana, aos aspectos unidimensionais, lineares e disjuntivos.

O ensino na educação física dirigiu ao longo de sua história e, em grande medida, atenção ao rendimento físico, desconsiderando, dentre os aspectos globais do

desenvolvimento, a subjetividade e a intersubjetividade. Morin (2003a) assinala que a ação objetiva do sujeito não pode ser afastada de sua subjetividade, pois comporta princípios de egoísmo/altruísmo, autonomia/dependência e auto-exo-referência que não podem ser separadas da objetividade docente.

Ao pensarmos sobre a subjetividade na prática docente afastamos o ideal que ignora as categorias imensuráveis, como os sentimentos e as emoções. Conforme Dias (2008a, p. 62) esse afastamento dos aspectos afetivos “[...] pretende a supremacia da objetividade e a eliminação da subjetividade ao impor a disjunção em detrimento da imbricação, pela suposição, primeira, de que os objetos são independentes dos seus criadores”.

Os professores são peças importantes nesse cenário, pois vivenciam em seu cotidiano as dificuldades, os acertos, os erros e as ilusões do ato educativo, por isso podem apresentar por meio de suas representações, concepções que precisam ser repensadas em prol da humanização da educação física na educação infantil. Partindo desse ponto de vista delimitamos nosso objeto de pesquisa à representação que os professores de educação física apresentam de sua ação docente em creches e núcleos de educação infantil (NEIs) municipais de Florianópolis pelo prisma da Teoria da Complexidade. Nesse contexto questionamos: As vivências e experiências vividas, no âmbito da atividade física, influenciam a escolha pela docência na educação física? Que orientações encaminham a prática do docente de educação física na educação infantil? Qual a representação que esses docentes fazem do seu papel pedagógico na educação infantil? E que compreensão de corporeidade e da motricidade estaria presente no imaginário dos professores sujeitos da pesquisa?

Essas questões objetivam: revelar os aspectos subjetivos inerentes na prática docente do professor de educação física na educação infantil; mostrar caminhos para questionar e repensar o ato educativo que supervaloriza a objetividade e a técnica em detrimento da corporeidade, da subjetividade e da humanização do ensino; à luz da Teoria da Complexidade, buscar identificar interações diversas e adversas, incertezas e indeterminações; e captar nos discursos docentes de educação física percepções que mecanizam e fragmentam as aulas e/ou percepções que respeitam o aluno em sua corporeidade, transcendendo a objetividade técnica dos conteúdos.

Neste estudo supomos que aspectos subjetivos não se descolam da objetividade do professor de educação física influenciando suas ações práticas e suas percepções relacionadas à motricidade e à corporeidade do aluno em suas aulas. Os depoimentos dos professores podem despontar duas tendências ambivalentes, uma nutrida por um imaginário herdeiro de concepções majoritárias que percebem a educação de forma dual e linear, ou outra que

aponte caminhos que busquem imaginar a educação de forma complexa a qual os opostos se ligam.

Para responder nossas questões investigativas nos apoiamos nos Operadores e nos Complexos Imaginários inscritos na Teoria da Complexidade em Edgar Morin, apresentados no CAPÍTULO I.

O CAPÍTULO II traz o contexto que nutre as concepções da formação acadêmica do professor de educação física, as influências teóricas que fundamentaram o conhecimento na disciplina e sua inclusão na educação infantil.

O caminho percorrido, o instrumento para coleta dos dados e o plano de análise utilizado no estudo são apresentados CAPÍTULO III.

No CAPÍTULO IV analisamos e discutimos os trechos significativos das entrevistas realizadas.

Por fim, indicamos em nossa CONCLUSÃO nossas considerações finais sobre os resultados obtidos e sugestões aos próximos estudos.

1 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentamos a Teoria da Complexidade, prisma teórico desta pesquisa, como oposição ao ideal fragmentador e reducionista do Paradigma de Simplificação que permeia o âmbito escolar, e as contribuições da teoria para se pensar a reintegração objetividade/subjetividade, corpo/mente, no âmbito escolar.

1.1 Pensamento complexo: uma reflexão sobre o reducionismo e a fragmentação no âmbito escolar.

A fragmentação presente no paradigma moderno influenciou a construção do conhecimento e fortaleceu os ideais de simplificação e de alienação. Nesse contexto, o âmbito escolar também foi influenciado por essa forma de pensamento, e um exemplo dessa influência é a fragmentação dos conteúdos escolares em disciplinas que muitas vezes se isolam em sua especificidade apoiando-se em uma cultura intelectual-iluminista. No cenário escolar, a educação física também foi marcada por ideais provenientes do paradigma moderno, pois, por muito tempo, e não é raro ainda nos dias atuais, a disciplina foi/é reduzida à abordagem biológica e o professor considerado apenas um educador do físico que separa corpo e mente.

Para Morin (2005d) o paradigma moderno pode ser entendido como um paradigma de simplificação por apresentar determinações que podem levar ao reducionismo dos acontecimentos, das teorias, das culturas, das ciências etc. Contrapondo-se a esse paradigma, o autor resgata, no final da década de 1960, o termo complexidade advindo da cibernética e da teorias dos sistemas, dando origem a Teoria da Complexidade, que se configura como um caminho inovador que possibilita “rupturas, brechas e transformações nos determinismos que pesam sobre o conhecimento (MORIN, 2005d, p. 39).

Ainda para o autor, o paradigma em uma sociedade “efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas (MORIN, 2000, p. 25). Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. O paradigma tradicional dominante nega a possibilidade de ampliar a construção do conhecimento para além das determinações científicas, culturais e sociais, “prega a redução, a separação, a especialização e a compartimentação que se infiltra e destrói o afetivo, o criativo

e o inovador” (DIAS, 2008a, p.62). Em oposição às determinações fechadas o pensamento complexo busca ampliar a construção de um conhecimento que permita: a concepção inseparável da unidade e da diversidade; a reunificação dos componentes da realidade humana (físicos, biológicos, psicológicos, sociais, mitológicos, econômicos, sociológicos, históricos); e a complementaridade das dimensões científicas, epistemológicas e reflexivas que foram reduzidas no paradigma moderno (MORIN, 2005c).

De acordo com Petraglia (2001, p.23) a Teoria da Complexidade “integra os modos de pensar, opondo-se aos mecanicismos reducionistas” tendo como base os três princípios operadores:

- O Princípio Hologramático: em que o todo é mais que a soma das partes e que cada parte apresenta a inscrição do todo.
- O Princípio Recursivo: um processo de retroação em que os produtores produzem, mas também são produtos de suas criações.
- O Princípio Dialógico: em que os opostos não se excluem, mas se complementam.

Esses princípios auxiliam o resgate de conceitos escamoteados pela lógica racional e apresentam meios para se pensar de forma complexa o que foi separado pela simplificação e redução do conhecimento (MORIN, 2005d), pois, “*Complexus* significa, originariamente, aquilo que é tecido junto. O pensamento complexo é um pensamento que busca distinguir (mas não separar), ao mesmo tempo que busca reunir” [grifo do autor] (MORIN, 2003c, p. 71).

Além de possibilitar o reconhecimento tanto da unidade como da diversidade, o pensamento complexo contempla a ideia que toda construção de conhecimento contém em si a possibilidade do erro e da ilusão, daí o risco da acomodação paradigmática que estabelece verdades e linearidades (MORIN, 2000). Para o autor

o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. [...] este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução comporta interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento (MORIN, 2000, p. 20).

A acomodação paradigmática pode limitar e afirmar um conhecimento mecânico com padrões estabelecidos e fechados em si, anulando a possibilidade de se pensar diferente, automatizando cada vez mais as ações humanas, tornando os seres humanos meros indivíduos². O ideal de contraposição à acomodação paradigmática ultrapassa a característica simplista de indivíduo e resgata a noção de sujeito que é para Morin (2005c, p. 52) a capacidade do ser “situa-se no centro do seu mundo para computá-lo e computar-se; operar uma disjunção ontológica entre o Si e o não Si; operar a auto-afirmação e autotranscendentalização de Si”, fatores que constituem a principal e essencial característica da subjetividade, o auto-ego-centrismo.

A Teoria da Complexidade, diferente de teorias reducionistas, não elimina a importância da subjetividade na produção do conhecimento, pois considera que: “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo” (MORIN, 2000, p. 20).

A subjetividade é reconhecida, pelo pensamento complexo, como um agente potencializador da construção e inovação do conhecimento, e pensar sobre ela possibilita reconhecer os aspectos afetivos que podem contribuir para a oposição de determinismos paradigmáticos inscritos em uma cultura, pois o “eixo intelecto-afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais (MORIN, 2000, p. 20).

A relação entre subjetividade e determinações paradigmáticas ocorre porque

o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discurso e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração (MORIN, 2000, p. 26).

O paradigma dá base à construção de teorias, ideologias, culturas etc. que compõem a formação do conhecimento adquirido pelos seres humanos e suas ações no ambiente. As percepções e representações que estabelecem a relação entre o que é real (mundo externo) e imaginário (mundo interno) são também marcadas por ideias que constituem um modelo

² Mero indivíduo é uma categoria desenvolvida por Figueredo (1995) para designar o indivíduo que apenas conquistou sua liberdade, mas não sabe o que fazer com ela (escravo liberto).

teórico, social, cultural etc. Quanto mais simplificador e fechado em si for um paradigma, maior a possibilidade de limitação e conformismo, aumentando o risco do erro e da ilusão da representação do real. “Os *erros* são produtos de percepções falsas e de enganos intelectuais e de interpretação, derivados da presença da subjetividade que se manifesta nos desejos” (DIAS, 2008a, p. 61) [grifo da autora].

Neste estudo, entendemos a representação como um traço subjetivo que pode estar ligado aos *imprintings*³ de um paradigma reducionista e fragmentador ou a uma visão complexa de um paradigma não linear, confrontando-se com os determinismos que envolvem o conhecimento, oportunizando dialogia entre a ordem e a desordem, o real e o imaginário, e principalmente entre *o homo sapiens/prosaicus/faber e o homo demens/poéticus/ludicus* (MORIN, 2000).

A tradição científica distanciou a realidade da fantasia na intenção de objetivar atos e ações. Essa atomização alcançou também a educação, mecanizando o fazer educativo. Mas, a abertura do conhecimento à subjetividade pode mostrar caminhos para se repensar o contexto educacional que, sob a luz do paradigma complexo, aceita a possibilidade do uno e do múltiplo, e não reduz as ações humanas à sua objetividade. O reducionismo objetivo na ação docente é reflexo de determinismos simplistas que desconsideram a subjetividade envolvida na prática e construção do conhecimento. A fragmentação objetividade/subjetividade pode influenciar ainda mais a visão dicotômica corpo/mente e a mecanização do ensino, em particular da educação física. Concordamos com Dias (2008a, p. 65) quando afirma que, “a desconsideração da subjetividade docente endurece a prática e constrói barreiras que dificultam o contato e a aproximação, mostrando-se como impeditivo do processo de ensino e de aprendizagem”. Ao dirigirmos um olhar diferenciado ao sistema educacional podemos revelar brechas que permitam a reconsideração dos automatismos que engessam o cotidiano escolar e afastam os aspectos emocionais. Esses aspectos podem trazer contribuições reflexivas acerca das adversidades e problemas pertinentes no âmbito escolar. Segundo Dias (2008a, p. 66), a fragmentação e o reducionismo podem levar o professor a se apoiar “nas proposições naturalizantes e descaracterizadoras transmitidas nos saberes lineares descontextualizados”, dirigindo “atitudes e pensamentos que escamoteiam o *Eu* e evidenciam o *eu*” [grifo da autora].

³ Para Morin, o imprinting pode ser compreendido como uma marca, uma inscrição, que impõe a maneira de ser, pensar, agir e sentir de cada ser humano (MORIN, 2000).

Pensar o professor como sujeito é reconhecer nele a competência efetiva de se objetivar e se reconhecer, uma possibilidade que resulta a equação Eu (subjeto)-sou-eu (objetivo), fundamentando uma concepção de sujeito que, segundo Morin (2005e, p.79), engloba tanto a visão “egocentrada no sujeito e a visão que o define, antes de tudo, na relação com o outro”. Para o autor

o Ego é uma objetivação do Eu para si mesmo que permite o Eu “refletir-se” e reconhecer-se objetivamente. Esse Ego diferente do Eu é, ao mesmo tempo, idêntico a ele. É essa a capacidade do sujeito de ver-se como objeto (Ego) sem deixar de ser sujeito (Eu) que lhe permite assumir ao mesmo tempo, seu ser subjetivo e objetivo, tratar objetivamente o seu problema subjetivo” (MORIN, 2005e, p. 79-80).

Para a Teoria da Complexidade a construção do conhecimento é influenciada por paradigmas, de acordo com Morin (2005a, p. 10)

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.

A seleção, dos dados que constituirão o conhecimento, depende dos aspectos subjetivos que inscrevem interpretações a partir de nossas percepções do real. Essas percepções e representações estão relacionadas a construção do conhecimento e podem conter em si erros e ilusões muitas vezes despercebidos. De acordo com Morin (2000, p. 32)

as possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.

O conhecimento na concepção moriniana é formado e organizado por uma computação viva, que traduz, seleciona, adiciona e constrói representações a partir das percepções obtidas por nossos sentidos (MORIN, 2005c). Essa tradução e a computação

humana ocorrem na psicosfera, que “é a esfera dos espíritos/cérebros individuais. É a fonte das representações, do imaginário, do sonho, do pensamento. Os espíritos/cérebros dão consistência e realidade às suas representações, mitos e crenças” (MORIN, 2005d, p. 149).

O processo de formação do conhecimento não se descola dos processos imaginativos e emocionais, e, assim como depende dos aspectos objetivos, é também constituído na mesma esfera dos aspectos subjetivos. Para Morin (2005c) o conhecimento só sabe refletir o real indiretamente, pois primeiro precisa traduzi-lo e reconstruí-lo em outra realidade, o que comporta a representação, que segundo o autor é:

O produto de um processo morfogenético e sintético que a constrói sob a forma de imagem global, imediatamente percebida como visão objetiva das coisas reais e apropriação subjetiva dessa visão objetiva (toda percepção comporta um implícito “eu percebo”. É, contudo na apropriação subjetiva que a representação é percebida como presença objetiva da realidade das coisas e de modo algum como imagem, pois esta “imagem”, projetada no mundo exterior, toma todo o lugar do mundo exterior ao identificar-se totalmente com ele, ou seja identificando-o inteiramente com ela (MORIN, 2005c, p. 119-120).

Descolar a subjetividade da apropriação do conhecimento docente é negar a computação viva do ato educativo⁴, pois, para Morin (2005b, p. 199) essa “interação complexa do subjetivo e do objetivo é o alimento da computação viva. O sujeito e objeto conhecem (co-nascem) e dão nascimento ao conhecimento”. A superioridade do aparelho computante (cérebro/espírito) “reside na sua aptidão para gerar e organizar representações” (MORIN, 2005b, p. 207). Morin (2005c, p. 123) ressalta que

tudo passa pela representação: trata-se da encruzilhada entre o passado e presente, entre a vigília e o sonho. Assim, ainda que a percepção do real se oponha às visões imaginárias, a representação é o ato constitutivo idêntico e radical do real e do imaginário.

Ainda para o autor, para conhecer, o indivíduo situa-se no centro de seu mundo, pois o conhecimento comporta em si a subjetividade, e a auto-organização e auto-computação

⁴ Entendemos ato educativo com “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17).

ocorrem segundo o princípio de identificação/distinção entre o Eu (instância subjetiva), o Si (ser objetivamente computado) e o Ego (entidade subjetiva/objetiva comum no Eu e no Si (MORIN, 2005c).

A reflexão do papel da representação na docência é resgatada caminhos e possibilidades para se pensar sobre a dinâmica subjetividade/objetividade que constituem o conhecimento docente.

A importância da subjetividade docente e suas interferências no ato educativo são discutidas nos estudos realizados por Dias (2008a; 2008b). Para a autora subjetividade é

[...] um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado e interfere no agora do presente, prospecta o futuro desvela e distingue o singular e o especial. (DIAS, 2008a, p.61)

Para Morin (2005b, p.198)

o sujeito é simultaneamente, egocêntrico e realista. Deve ser tanto mais realista quando pretende ser eficazmente egocêntrico (é por isso que o progresso do egocêntrico, da subjetividade e da representação objetiva do mundo caminham juntos). [...] O sujeito necessita da objetividade para evitar os erros de computação, decisão, ação. A computação é correlato do *Ethos* subjetivo. A objetividade é o produto necessário do egoísmo do sujeito computante. O sujeito precisa do objeto. O sujeito cria o objeto. O sujeito precisa alimentar-se da objetividade.

A prática docente resulta de um constante diálogo entre o subjetivo e a realidade. A percepção daquilo que é real é inscrito no interior do ser, e externalizado em consonância com representações objetivas. O um mundo interior é construído a partir do que absorvemos do mundo exterior, em que percepção e representação apresentam, segundo Morin (2005c, p.120), uma relação dialógica, recursiva e holoscópica

pois, é o fruto de uma dialógica entre o aparelho neurocerebral, logo o espírito, e o meio; [...] constitui um circuito construtor que parte do olho para retornar ao olho reconstruindo um mundo a partir de “amostras coletadas”; e produto das visões panorâmicas que invadem o horizonte mental e tiram do olhar, da audição, do olfato, a forma, as formas e a consistência do mundo exterior [...].

A interdependência percebida entre as instâncias psíquicas, as percepções e a interpretação da realidade, constituem uma relação em que

podemos admitir que desejos, temores, fantasias, infiltram as ideias que acreditamos mais puras; quantos arquétipos profundos modelam, sem que o saibamos, nossas visões de mundo; quantas experiências primordiais da primeira infância contaminam em profundidade a relação de cada um com o conhecimento (MORIN, 2005c, p. 143).

Para Dias (2009a), projeção, introjeção e identificação são aspectos subjetivos inerentes à objetividade e às ações humanas. Segundo Morin, (in PENA-VEGA, ALMEIDA e PETRAGLIA, 2003), o conjunto de processos constituídos na relação projeção-identificação-transferência (PIT), também conhecidos como Complexos Imaginários, formam “um *análogo* (*analogon*) psíquico das relações de troca entre um ser vivo e seu meio” [grifo do autor] (p. 91). A projeção se configura como “a transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior”, originado processos de identificação que além de projetivos também são introjetivos em que o “sujeito sente subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho” (MORIN in PENA-VEGA et al, 2003, p. 89-90), se revelando tanto no princípio de inclusão, quanto no princípio de exclusão.

A projeção de um estado psíquico pode aderir a uma representação que parece existir objetivamente configurando uma autonomia/dependência entre o espaço egocêntrico e o meio externo, uma ação complementar e antagônica entre a objetividade e a subjetividade. A capacidade de tratar objetivamente a si e ao que é exterior, depende da capacidade subjetiva, mas essa capacidade depende também da objetividade para que o ser não se limite à própria centralidade (MORIN, 2005b).

Morin afirma que

o sujeito pode ser concebido como uma noção que comporta uma dimensão lógica (referência a si), uma dimensão ontológica (o ego-altocentrismo de onde decorre a ego-auto-transcendência) e, por isso mesmo, uma dimensão ética (distribuição de valores) e uma dimensão etológica (ego-auto finalidade) (2005b, p. 189).

De acordo com Dias (2009), os afetos e emoções não se separam da objetividade docente e “a externalização de sentimentos e emoções se faz por intermédio dos Complexos Imaginários” (p. 10). A autora afirma ainda que, “os *complexos imaginários* justificam a

impossibilidade de separação entre cognição e afeto. E isto se aplica também ao conhecimento e a educação” [grifo da autora] (2008a, p. 63).

Os complexos imaginários marcam a vida imaginativa pela projeção da emocionalidade manifestada por desejos, anseios, angústias, ódios, que aderem ao exterior, na figura de uma outra pessoa, de um objeto ou de um mito. As individualidades determinarão a maior ou menor influência dos *complexos*, especialmente no que concerne à vida prática [grifo da autora] (DIAS, 2008a, p. 61).

O ato educativo tomado por um olhar complexo prevê instâncias que envolvem o ser professor, transcendendo os limites teóricos e práticas pedagógicas, para alcançar a constituição do homem em sua completude, envolvendo afetividade, personalidade e outros traços subjetivos do sujeito. Para Dias (2008a, p. 64)

o fazer educacional envolve teorias e práticas pedagógicas, desenvolvimento e crescimento pessoal, bem como, autonomia, dependência e auto-eco-organização presentes na qualidade de indivíduo/sujeito, no *Eu* e no *eu*. Nesse sentido, temos o desempenho funcional docente atrelado à articulação dos aspectos de sua personalidade.

A subjetividade do professor se faz tão abrangente quanto sua objetividade, pois é a partir de sua leitura de mundo que ele constituirá a representação do real, formulando suas ideias que serão objetivadas, “só percebemos o real através da representação, esta imagem mental se projeta e se identifica com a realidade exterior no ato da percepção [...]” (MORIN, 2005c, p.122). Ela se constitui nas relações entre o real e o imaginário, entre a emoção e a ação, entre a prática e a representação. Tendo em vista essa dimensão, negar a subjetividade do professor é negar a complexidade da educação, ignorar a condição unidual⁵ do homem e separar objetividade docente de suas crenças, mitos e símbolos e sua constituição de sujeito.

Nesta linha de pensamento, Grinspum e Azevedo (2001, p. 7) afirmam a necessidade de se “criar alternativas para a interatividade e a emergência criadora da subjetividade. Tanto

⁵ O termo unidual do homem é entendido por nós segundo a concepção de Campanholi (2008, p. 56), que considera o “ser humano composto por partes, mas que a simples soma dessas partes não forma o todo, o qual por sua vez se configura por meio das relações das partes”. Uma compreensão de corpo que busca tecer, por meio da Teoria da Complexidade em Edgar Morin, a unidade sem negar a dualidade, enfrentando a contradição historicamente construída entre corpo e mente.

nas pesquisas sobre valores, quanto na formação de professores estamos diante de impasses que chamam para a necessidade da reflexão da subjetividade”.

Grinspun e Azevedo (2001, p. 9) ressaltam ainda que

a educação deve, então comprometer-se com a formação do ser humano em termos não só da aquisição do conhecimento, mas também do significado e das representações que o sujeito faz dos objetos e situações com os quais ele se relaciona.

Levar em conta a relação entre o mundo interior e o mundo exterior, o subjetivo e objetivo que constitui a percepção de mundo dos professores, tanto na formação acadêmica como na formação contínua, pode contribuir para o enfrentamento das adversidades existentes no meio educacional. De acordo com Severino (2003, p.159) “pela subjetividade o homem intervém significativamente na objetividade. Por isso, sua formação, mesmo que profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade”.

A reflexão sobre os processos subjetivos à formação do conhecimento e à formação do professor possibilita o pensamento sobre a dinâmica entre o real e o imaginário do ato educativo, contribuindo para a formação de um pensamento crítico ao conformismo que pode levar ao erro e à ilusão, e à percepção dos modelos lineares que mecanizam e reduzem o papel pedagógico da educação física escolar.

1.2 Corporeidade e educação física

A expressão corporal é para o professor de educação física o principal meio de comunicação entre ele e seus alunos em sua prática docente. A forma e como o corpo é percebido no âmbito escolar reflete o lugar da corporeidade no processo de ensino e aprendizagem. A visão educativa, que separa o corpo e a mente, reduz a possibilidade de perceber o homem de forma integral no contexto escolar, limitando o papel da disciplina à ação físico-motora, sem levar em conta outros aspectos envolvidos no movimento. Freire (1991, p. 35) sustenta que:

O corpo não é apenas sede do sensível; é também a do inteligível. O inteligível se embebeda de sangue, suor e lágrimas tanto quanto o sensível.

O ser que sente é o mesmo ser que sente. O ser que pensa, sem o ser que sente, já não é o ser. Se um dos dois faltar é o mesmo que faltar tudo.

A concepção fragmentária de mente/corpo, que foi construída epistemológica e historicamente na cultura ocidental enaltecia a alma/mente e deturpava, domesticava e disciplinava o corpo por influências ideológicas advindas da herança judaico-cristã concebida na Idade Média (FENSTERSEIFER, 1999). Esse ideal constituiu determinismos inscritos na cultura pedagógica da educação física que podem interferir na representação da docência do professor de educação física na escola.

Atualmente alguns teóricos (FREIRE, 1991, 1997; ASSMANN, 1995, 1998; SANTIN, 1999, 2003) trazem discussões e possibilidades para se pensar a humanização da educação física como disciplina escolar, e tomam como referência o homem em sua complexidade no âmbito da corporeidade.

A disciplina educação física, como o próprio nome sugere, é a educação do corpo, do físico. Entretanto, cabe questionar sobre qual físico, e o quê desse físico vem sendo objetivado pedagogicamente na área escolar. De acordo com Morin (2003b, p. 31) “a ideia – trivial - de que somos físicos deve ser formada em ideia significativa”. Para este autor o homem é um ser uno e múltiplo e o seu todo é mais que a união de suas partes. Partes como cérebro e mente resultam o complexo que permite ao homem pensar e produzir cultura, ou seja, a relação cérebro/mente/cultura é que permite ao homem se tornar plenamente humano, pois, sem o físico/cérebro e a alma/mente a cultura não existiria e o homem não teria as características que o diferenciam dos demais seres vivos. Morin (2000, p. 53) afirma ainda que, “a mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro”.

Na Teoria da Complexidade o corpo deixa de ser objetivado apenas como a morada do sujeito e passa a ser o próprio sujeito e permite refletir sobre o ser humano em sua totalidade sem diminuir a importância de cada parte.

De acordo com João (2011) o corpo precisa ser considerado em sua corporeidade para se diferenciar do significado segmentado constituído ao longo da história do ocidente. Para o autor, pensar a corporeidade

compreende e aprofunda a relação entre o pensamento (cogito), as emoções, os sentimentos e a estrutura corporal, a qual possibilitou no processo de hominização (evolução até o *homo sapiens*) [grifo do autor] a emergência da inteligência, do pensamento e da consciência humana que caracterizam a condição humana (p. 4).

Nesta linha, João e Brito (2004, p. 266) estabelecem a seguinte relação entre corporeidade e o pensamento complexo:

O pensamento complexo permite compreender que a corporeidade humana é uma emergência do processo de evolução que conduziu, como apontamos anteriormente, a “physis”, o “bios” e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência. Podemos compreender que a corporeidade guarda a herança de todo processo evolutivo.

O homem se faz presente no mundo por seu corpo, mantendo por meio das linguagens, a comunicação com os outros corpos, com o meio e com os objetos. A linguagem corporal não se limita à estrutura estabelecida unicamente sob o aspecto biológico, mas também sob uma comunicação corporal.

No âmbito dos estudos da complexidade a corporeidade também é foco dos estudos realizados por Queiroz (2008). Para esse autor “a ênfase do pensamento complexo e a concepção de corporeidade levam o educador a perceber o corpo integrado no humano e no processo de humanização” (p.79).

Embora já se tenha avançado sobre o lugar do corpo na escola, a dicotomia corpo/mente ainda mantém seus traços na educação. Contrapondo-se a este olhar, Freire (1991, p.13-14) alerta

corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará.

Na escola a motricidade humana transcende o ato motor músculo-esquelético, pois, nas experiências motoras a criança se relaciona com o que está em sua volta, vivenciando símbolos e culturas, criando, interagindo e comunicando-se com o mundo físico e social e conhecendo mais de si e do outro. De acordo com Freire (1991, p.63) “A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano... é o discurso da cultura humana. [...] A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros”.

É por meio de sua corporeidade que a criança explora e comunica-se com seu meio externo, iniciando suas relações de aprendizagem, criatividade e fraternidade. De acordo com Assmann (1995, p. 59).

Parece, pois, chegada a hora de ter a ousadia de afirmar que o ético-político e as opções solidárias precisam ser definidas a partir da Corporeidade. O mesmo é válido acerca da aprendizagem. Englobando neste conceito tanto a dimensão instrucional – aprendizagem de conteúdos e procedimentos – quanto o aprender a aprender – ou seja, a aquisição de padrões generativos do agir e do pensar – não descuidando jamais o criativiver e a fraternura.

Os caminhos e estímulos, para ao desenvolvimento global da criança, na educação física, direcionam-se para além do aspecto físico, e procura conhecer a corporeidade do aluno. Para Moreira (2003, p. 87):

Conhecer corporeidade é entender um **corpo sujeito existencial** [grifo do autor], complexo, que vive sempre no sentido de sua auto-superação. A corporeidade no lazer mostrar-nos-á situações em que o ser hominal caminha para existencializar sua humanidade. Isso exige um estudo centralizado em um corpo sujeito, existencial, indivisível, que se movimenta para garantir a vida, entendida esta tanto no sentido individual quanto coletivo. O corpo sujeito é ator e autor de sua história e cultura. É a corporeidade relacional, daí a necessidade da consciência de si, dos outros e do mundo.

Corporeidade e complexidade dialogam em um ponto comum à humanização em detrimento do tecnicismo e da fragmentação do ensino. Nesta humanização, o ser humano também é visto como um “ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida, sujeito de afetividade intensa e instável” (MORIN, 2000, p. 59). A mecanização do ensino nega as características complementares e antagônicas, e a unidade e a dualidade entre “*Sapiens é Demens, Faber e Ludens*” que constituem o aluno como ser humano (idem) [grifo do autor]. O mecanicismo leva à marginalização da criatividade, da poesia, da estética e da ludicidade na educação física, afastando do esporte, da luta da dança, ou de qualquer outra manifestação de motricidade, esses valores importantes ao desenvolvimento humano.

De acordo com Morin (2005c, p. 135) tanto a:

[...] estética como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que

nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, que podemos chamar de estado poético.

Pensar a educação física pelo prisma da complexidade permite o lúdico e o estético, proporcionando ao aluno a vivência de sua corporeidade ao contemplar a integração corpo e mente unindo o que está fragmentado, pois, a essência humana que se inscreve em processo integral em que “nossas atividades mais espirituais (refletir, meditar) estão ligadas ao cérebro, e as mais estéticas (cantar, dançar) estão ligadas ao corpo” (MORIN, 2005c, p. 53).

A inclusão do ramo da educação física na educação que contempla a corporeidade em sua visão de mundo pode ser um caminho entre a unidade e a dualidade humana, que contribuirá para a construção de uma cultura corporal constituída pelos valores e costumes do meio, sem deixar de lado os signos individuais de cada sujeito, respeitando as diversidades e as singularidades existentes no meio educacional.

A tríade dialógica/recorrente/hologramática inscreve o todo nas partes e as partes no todo em uma relação de retroação, antagonismo e complementaridade (MORIN, 2005c), princípios que podem ser pensados no âmbito da motricidade humana. De acordo com Freire (1999, p. 117), “a motricidade humana rejeita a ideia de simplificação. Acolhe a ideia de complexidade. Rejeita a idéia de determinação, de previsibilidade, de irreversibilidade. Acolhe a idéia do caos, de imprevisibilidade, de incerteza”. Pensar sobre o lugar do corpo no âmbito escolar pelo prisma da complexidade é tomar a cultura corporal como um processo que transforma e é construído pela soma da corporeidade de cada indivíduo, permitindo ao mesmo tempo, que cada um enquanto sujeito, mantenha sua individualidade motriz e a inscrição deste todo. Moreira (1995, p. 26) sustenta que “o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade”.

Para Morin (2005e, p. 52):

As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro.

A motricidade do homem como qualquer outra atividade humana contém inscritos componentes genéticos, mentais, cerebrais, subjetivos, culturais e sociais de forma indissociável (MORIN, 2005d), limitá-la a uma visão simplista, em que apenas os aspectos

físicos são considerados, é deixar de lado os demais componentes que a constitui. Nossas vivências e sensações corporais permitem a relação entre o que percebemos a partir de nossos sentidos e a tradução dos estímulos percebidos em nosso interior. A representação de mundo ocorre por meio da corporalização da leitura que temos do meio externo. Para Assmann (1998) é no entrelaçamento da percepção do que é nosso “eu” e do que é nosso mundo, que nos tornamos seres mundanos e por isso a corporeidade deve ser ponto referencial de critérios para a educação em que a relação pedagógica irá lidar diretamente com os processos auto-organizativos cérebro/mente.

A retomada do corpo como corporeidade constitui a conjunção de homem complexo, visa a formação e a transformação da cultura educacional, incluindo e ressignificando na dimensão corporal toda ação que envolve o movimento humano como o olhar, os gestos, os silêncios os sorrisos etc.

À luz da Teoria da Complexidade consideramos a importância de se repensar sobre questões deixadas de lado no processo educativo como a subjetividade docente e a unificação do homem em sua corporeidade, esses temas retomados na perspectiva do pensamento complexo possibilitam (MORIN, 2000, p. 27):

Dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino.

Esta perspectiva elucida concepções e considerações de um pensamento que não se limite a mecanicidade do ensino, e, em especial, na educação física, disciplina que envolve atividades complexas que possibilitam a liberdade da corporeidade no ambiente escolar. Ao articular o pensamento complexo à cultura desta disciplina, contemplamos a possibilidade de caminhar contra o conformismo guiado pelas heranças históricas e culturais que marcaram e marcam a simplificação e a disciplinarização fragmentada do corpo.

2 DA EDUCAÇÃO FÍSICA À EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO HISTÓRICO, REDUCTIONISMO E EXPECTATIVAS

Abordamos neste capítulo discussões teóricas que versam sobre as concepções pedagógicas da educação física escolar e sua inclusão na educação infantil.

2.1 Ordem, desordem e a organização da educação física escolar

A legitimação da educação física como disciplina educacional foi constituída por caminhos controversos. Ainda hoje este campo do conhecimento apresenta divergências teóricas que influenciam o reconhecimento de seu papel pedagógico. As abordagens que fundamentaram a sua importância no contexto educacional limitaram a disciplina, principalmente, ao viés biológico, ignorando, no processo educacional, os demais aspectos que constituem a corporeidade. Contrapondo-se a esse ideal surgem teorias com bases sociais, filosóficas e psicológicas que buscam resgatar as demais instâncias educacionais deixadas de lado pela disciplina.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998), hoje a educação física tem a proposta de transcender os objetivos biológicos resgatando elementos culturais e sócio-afetivos. Como se confirma no documento é função da disciplina sistematizar situações de ensino e aprendizagem

[...] que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal (PCNs, 1998, p. 24).

As vertentes teóricas que defendem a humanização desta disciplina versam sobre uma concepção unidual de aluno, em uma perspectiva integral, sem limitar-se apenas aos aspectos biológicos e técnicos. Na educação infantil, a educação física busca conquistar seu espaço incorporando objetivos, conteúdos e metodologias que contribuam para o desenvolvimento global dos alunos nessa etapa educacional. Por esse motivo, pensamos que a simples reprodução do que é realizado e objetivado nas demais etapas da educação básica, desconsidera o desenvolvimento global, pois as concepções, metas educacionais e relações ambientais da educação infantil se diferenciam por direcionarem às necessidades de crianças

de 0 a 5 anos. Mas, antes de apresentarmos a estruturação da educação física na educação infantil, cabe apontar as principais influências teóricas e históricas que fundamentaram a construção de seu conhecimento.

A história da educação física escolar no Brasil data da segunda década do século XIX, mas foi a partir dos anos cinquenta do século XX, sob a influência de vertentes militares e higienistas, que ela se tornou uma disciplina escolar. De acordo com Fensterseifer (1999, p. 9), nesse período

a educação física teve sua inserção no campo educacional enquanto “atividade” não recebendo os estatutos de disciplina. Isso limitava-a a um simples “fazer”, expresso na afirmação de que o lugar do corpo é o pátio a cargo da educação física, enquanto o lugar da mente é a sala de aula, a cargo das disciplinas teóricas[...].

Desde então, a disciplina compõem o processo educacional, embora muitas vezes sua inclusão e legitimação ocorra de forma marginal. Com objetivos fragmentados, em que o corpo e mente foram separados, muitas vezes o papel da educação física ficou reduzido a “domesticar” e a “docilizar” o corpo em prol do desenvolvimento da mente.

Em 1996, a Lei de Diretrizes Bases da Educação/9394 (BRASIL, 2011) estabelece a inclusão obrigatória dessa disciplina na educação básica (educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio) propondo diretrizes pedagógicas que fundamentavam sua participação no sistema escolar. Entretanto, Freire (1999, p. 114) critica os critérios que organizavam sua inserção ainda no fim da década de 1990, dizendo: “crianças são confinadas em salas e carteiras, [...]. Como se, para aprender, fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira. [...] Quem tem o controle do corpo, tem o controle das ideias”, uma denúncia à lógica que envolvia processo educacional nesse período.

Durante o percurso de legitimação como disciplina escolar, diversas teorias, como veremos, fundamentaram a área de atuação da educação física. Foram concepções que atribuíram transformações influenciando os objetivos e as diferentes visões sobre o corpo. De acordo com Bracht (1999), nesse contexto o corpo teve há muito seu papel negligenciado e subestimado na aprendizagem. Segundo o autor as influências teóricas que fundamentaram o conhecimento e sustentaram essas diferentes concepções foram:

- A influência médico-militar: o corpo era educado para a produção, assim promover a educação para a saúde de corpo para o trabalho era o objetivo inicial da educação física na escola.

- A influência das ciências biológicas: o corpo passa a ser alvo de pesquisa e ser percebido como estrutura mecânica, dando origem a visão mecanicista.
- A influência científica racional: orientada por princípios de concorrência e rendimento voltava-se para fins atlético - esportivos, envolvendo tanto os aspectos biológicos (força, resistência, velocidade etc), como hábitos e regras de vida. A partir dessa influência teórica o esporte e a ginástica passaram a apresentar vários sentidos/significados também sociais.

No final da década de 1970, a área, que até então, se limitava às ciências naturais, começou a sofrer críticas que fundamentaram o Movimento chamado Renovação da Educação Física. A partir de então, as ciências humanas e sociais passaram a contribuir para uma reflexão pedagógica da educação física, iniciando uma discussão sobre a sua prática educacional de forma mais abrangente, abrindo espaço para integração da filosofia e a sociologia ao conhecimento da área (BRACHT, 1999).

Segundo Bracht (1999) com o Movimento de Renovação da Educação Física abriram-se novas possibilidades de reflexão, entre elas os estudos relacionados ao desenvolvimento humano (desenvolvimento e aprendizagem motora) - que não rompiam com o paradigma médico-militar- esportivo, mas iniciava uma preocupação de cunho pedagógico sobre a prática-, e as discussões pedagógicas iniciadas nas décadas de 1970 e 1980, quando alguns grupos de graduados passaram a se especializar no âmbito da educação incorporando discussões e conhecimentos fundamentados principalmente pela sociologia e filosofia.

Quando a educação física passa a voltar seu olhar para sua função social, surge a construção de uma concepção crítica-progressista, que hoje fundamenta diversas alternativas de propostas pedagógicas, dentre as quais se destacam: a desenvolvimentista, a psicomotora, a de renovação ao paradigma da aptidão física, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória (BRACHT, 1999). Essas abordagens propõem o diálogo com outras áreas do conhecimento, seja a psicologia, a fisiologia, a história, a filosofia, e mesmo apresentando cada uma suas limitações, não se fecham em apenas um viés e possibilitam um olhar ampliado dos objetivos da educação física escolar.

Alguns autores como Assmann (1998), Bracht (1999), Fensterseifer (1999), Freire (1999), João & Brito (2004), Marinho (2010), Menezes (2010), Santin (2003), Vieira & Baggio (2004), discutem e pesquisam sobre o papel da educação física no contexto atual e sobre sua identidade pedagógica, embora apoiados por diferentes referenciais teóricos, esses

autores partem de um ponto em comum: a contraposição à visão dicotômica que leva à fragmentação do aluno.

No discurso desses autores, que contribuem significativamente para a construção do conhecimento atual da educação física, é clara a necessidade de se resgatar uma visão global de aluno sem a limitar a disciplina à educação do corpo, pelo viés unicamente biológico.

A principal crítica, dos autores aclamados acima, versa sobre a simplificação e o reducionismo da cultura corporal à técnica e à mecanização. Para eles, o gesto motor não pode ser reduzido a uma ação qualquer, já que cada movimento contém em si um símbolo, uma história, uma cultura, uma poesia que compõem o homem como um todo sem diminuir o valor de suas partes.

Para Menezes (2010)

a educação física é a educação do movimento sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, assim assegurando o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano de forma interativa.

O ideal de se resgatar a essência unidual de homem, em que o pensamento da mente e ação no movimento provém de um mesmo ser, é discutido também por Fensterseifer (1999). Para o autor, desde 1990, a educação física busca se retirar da crise instalada desde os anos de 1980, para realocar sua legitimidade no espaço escolar, uma batalha teórico-prática que contempla a mudança do paradigma que compactua com o reducionismo advindo da tradição dualista do conhecimento.

João e Brito (2004, p. 263) apresentam reflexões a cerca da corporeidade que contribuem para a “superação de uma visão simplificadora e reducionista e alcançar a compreensão do caráter indissociável entre corpo, afetividade, mente e o social, adotando-a como princípio para a prática em educação física”.

Estes autores apresentam a educação física como uma disciplina que envolve o corpo e o movimento, sem limitá-los aos aspectos biológicos e mecânicos, e valorizam a cultura corporal um elemento essencial para o desenvolvimento global do homem.

Para Brachth (1999, p. 72) “sem dúvida, à educação física é atribuída uma tarefa que envolve atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias [...]”.

De acordo com Marinho (2010, p. 110)

enquanto processo individual a Educação Física desenvolve potencialidades humanas, enquanto fenômeno social ajuda esse homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence. É uma ciência que tem que identificar as divisas entre o adestramento e a educação. É uma ciência que lida com pessoas, não com objetos.

Essas discussões seguem em direção ao resgate da humanização da educação física escolar, e apresentam considerações que auxiliam o processo de superação de uma educação física tradicional. Percebe-se que historicamente muito já se avançou sobre o ideal cartesiano e mecânico que fundamentou construção inicial do conhecimento na educação física. Para Fensterseifer (1999), muitas das características de uma educação tradicional e mecanicista persistem até hoje, por isso, torna-se muito significativo o número cada vez maior de professores que buscam uma relação mais profunda com o conhecimento teórico contrapondo-se a visão fragmentadora e simplificadora que fundamentou a visão dualista de corpo/mente.

Freire (1991, p.16) traz contribuições para área tomando como base concepções contrárias ao ideal dualista. Postula o autor que a base do conhecimento deve entender que

o sensível e inteligível são entidades que habitam o humano; um humano corporal, um humano de carne e osso. [...] sempre foi e sempre será, impossível compreender o homem a partir dos reducionismos. De que a idéia simples de compreender cada pedaço para compreender o todo em seguida terá que ser enterrada. Se quiser compreender o homem, as velhas tradições dualistas precisam ser superadas.

Assmann (1998, p. 61) por sua vez, sustenta que, o inteligível e o sensível que constituem a corporeidade humana devem ser a “instância referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião”, e a educação física é aclamada por esse autor para ressignificar a corporeidade no processo escolar.

De acordo com Santin (2003, p. 96), a educação física precisa “considerar o humano como um ser constituído corporalmente. Uma construção que não pode ser identificada como máquina mecânica”. Para o autor, partir do valor humano em sua essência sem fragmentá-lo

Visa responder as existências básicas do viver corporalmente, oportuniza o correto desenvolvimento das dimensões da sensibilidade do homem com um *ser* no mundo. A Educação Física alicerça-se sobre o sentir, ou seja, o

“páthos” grego. Sob essa perspectiva a Educação Física é uma exigência de toda pessoa humana, da mesma maneira como exige a educação intelectual, moral, etc. Ainda dentro desta visão, nenhuma pessoa poderia dispensar-se ou ser dispensada da Educação Física (2003,p. 97).

Almeida e Fensterseifer (2006) discutem os limites e possibilidades que inscrevem o atual papel da disciplina na escola, contribuindo sobre o que ensinar e o que aprender na educação física. Para estes autores a capacidade argumentativa que quebra o conformismo reducionista e a simples reprodução da prática escolar da educação física é fundamental para se renovar a legitimação do seu lugar na educação.

Assim que iniciou o movimento de renovação de crítica à origem médico-militar-esportiva da educação física, surgiu também um processo de desordem quanto à sua legitimação no contexto educacional, porém ampliou-se o horizonte para se pensar outros aspectos que envolviam a cultura corporal. Essa desordem, atribuída à diversidade de influências teóricas, que procuram afirmar novamente o espaço da educação física escolar, apresenta-se em prol de um mesmo sentido: a organização da humanização do processo ensino-aprendizagem. Para Freire (1991, p. 124), quanto mais a ordem e a organização se constituem, “mais se tornam complexas e mais contêm, em si a própria desordem. A ordem é uma subtração momentânea à desordem; é uma estabilidade provisória que se constrói nas interações da própria desordem”.

Do ponto de vista da complexidade a desordem que abrange a legitimidade da educação física escolar pode ser um processo vivo essencial à mudança paradigmática, pois “toda organização viva comporta desorganização e desordem que combate, tolera e utiliza”. (MORIN, 2005b, p. 364).

Esse desenho, apresentado sobre as influências teóricas e as contribuições alguns dos atuais pensadores da educação física, aponta visões não fragmentárias de diferentes autores que justificam a importância de se pensar o aluno em sua corporeidade bem como a necessidade de se pensar de maneiras diferentes o ideal que advém de um paradigma fragmentador e reducionista de ensino.

As influências teóricas das ciências naturais, e em específico da biologia, contribuíram para o avanço do conhecimento sobre o corpo e o movimento humano, e para a prática e legitimação inicial da educação física escolar. Entretanto, foi a partir das ciências humanas e sociais que iniciou o processo de reflexão sobre o papel da educação física na

educação, procurando resgatar a corporeidade como oposição às concepções que reduziram a sua pedagogia ao mecanicismo e à técnica.

2.2 A formação do professor de educação física

Diante do contexto variável em que foi construído o conhecimento na área da educação física, pensamos também como se deu a formação de seus professores ao longo do tempo, as influências culturais, científicas e sócio-políticas que a fundamentaram, e que inscrevem uma importante participação para a constituição do contexto subjetivo do professor influenciando o modo de perceber e representar sua prática docente. De acordo com Silva e Krug (2008, p. 1)

[...] a prática pedagógica existente na escola expressa os delineamentos do processo formativo, por meio das formas de lidar, apresentada também pelos professores, com as situações do contexto que, muitas vezes, mostram-se imprevisíveis aos “princípios” de formação perpassada por estes, bem como, nas demais ações lá praticadas, as quais mexem com representações simbólicas vividas neste espaço e com sua cultura de modo geral.

Desta forma, apresentaremos o contexto da formação do professor de educação física no Brasil buscando refletir sobre a complexidade envolvida na legitimidade da disciplina no âmbito educacional.

A primeira turma de professores de educação física no Brasil, foi formada pelo o Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro em 1929, mas somente em 1931 se forma a primeira turma de civis nesta área, que até então era composta apenas por militares. As instituições de formação da época tinham como base as concepções das ciências biológicas e militares, o que se afirmava, neste período, como supervalorização dos aspectos corporais e físicos. Estas formulações eram tão marcantes, que as provas de condicionamento físico e de agilidades motoras eram quesitos determinantes para a aprovação acadêmica. Além disso, não era raro ocorrer a separação de gêneros, tanto no processo seletivo de vestibular, quanto após o ingresso à faculdade. Estes fatores influenciaram nas relações de desigualdade e hierarquização estabelecidas nos processos de formação do professor de educação física.

Conforme aponta Lyra (2009, p. 1)

para além da oposição de posições entre homens e mulheres, entendemos que a ESEF⁶ operava sob um princípio de masculinidade, que se fazia presente em grande parte de suas dimensões, inclusive no exame de seleção e que subordinava, em alguma medida, ambas as identidades profissionais que ela se esforçava por produzir. No entanto, esse voo que as levava próximo aos corpos masculinos, permitido tanto quanto exigido às candidatas, encontrava seu porto seguro, seu repouso e suas certezas nas garantias emanadas pelos territórios seguros, marcados pelas exigências exclusivamente femininas do processo. Era, portanto, necessário apropriar-se desse universo de masculinidade com o corpo e a alma imersos em feminilidade.

Na década de 1970, a preocupação dos candidatos ao ensino superior em educação física ainda era voltada principalmente aos resultados das provas físicas, pois, muitos mesmo sendo aprovados nas provas escritas era eliminados pelos testes físicos (LYRA, 2009).

O profissional de educação física que ingressava no âmbito escolar na época, era primeiramente denominado “técnico em educação física”. Essa nomenclatura e função eram afirmadas pela influência militar na educação, em que a educação física caracterizou-se como prática de preparo esportivo e higienista, tratada de forma mecânica, técnica e competitiva.

O binômio mais utilizado na educação física escolar a partir da década de 50 é Educação física/esportes, crescendo tanto que, em 1969, ele entra na planificação estratégica dos governos ditatoriais, provocando inclusive a subordinação da Educação Física escolar ao esporte (MOREIRA, 1999, p. 203).

De acordo com Silva, Nicolino, Inácio e Figueiredo (2009, p.9):

As raízes culturais da Educação Física mostram a valorização do conhecimento prático, direcionado para a experiência prática e execução de técnicas corretas e eficazes de movimento. O ensino centrava-se no saber fazer. Esta era a ênfase, ainda, quando da reforma do ensino superior deflagrada após o golpe militar de 1964 e a partir dos acordos assinados com a Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID).

⁶ Escola Superior de Educação Física de Florianópolis.

Nos anos de 1980, com o processo de crise de identidade da educação física outras tendências passaram a influenciar sua abordagem na escola, e como a proposta higienista/militar não contemplava mais os objetivos educacionais da disciplina, a formação acadêmica passou a integrar outras áreas de conhecimento como a sociologia, psicologia e a filosofia.

Em 1987, o professor de educação física deixa de ter uma formação generalista e o curso passa a ser dividido em Bacharelado e Licenciatura. De acordo com Dantas Jr e Taffarel (2007) essa segmentação ocorreu por consequência das demandas mercadológicas. A partir de então, a legislação brasileira passou a admitir a dicotomia do professor generalista em duas áreas distintas, o magistério para o licenciado, e área da saúde e do esporte para o bacharel, que ampliou ainda mais a distância entre teoria e prática (FARIA Jr., 1999).

Nesse o contexto e até o tempo atual, as principais críticas referentes a formação de professores de educação física são remetidas à dificuldade de se articular a teoria à prática, pois essa dicotomia influenciou significativamente a diferenciação da grade curricular entre as duas formações, e o curso de licenciatura passou a priorizar a teoria com abordagens humanas; e o bacharelado aulas práticas e abordagens provenientes das ciências biológicas. Esse quadro reforça a visão fragmentada do professor de educação física, pois, enquanto o licenciado mantém a busca por sua identidade e legitimação apoiado em concepções sociológicas e filosóficas sem saber ainda o certo qual sua especificidade, o bacharel se torna cada vez mais o especialista do corpo, com objetivos voltados à área da saúde física do desempenho esportivo.

De acordo com Silva et al (2009, p. 10), embora os cursos tenham aumentado a valorização de disciplinas teóricas

esta visão mais academicista contribuiu para um distanciamento entre o saber científico e o saber fazer e, mais, nesse momento não focalizou suas preocupações para a práxis pedagógica. Além do reforço à dicotomia teoria e prática, ampliou-se a dualidade formação e intervenção.

Segundo esses autores, a fragmentação da educação física tem embutida interesses mercadológicos e não a preocupação com o saber fazer de um futuro profissional que atenda as necessidades sociais.

Tal fragmentação do campo permite melhor exploração comercial e está alicerçada em políticas educacionais que remodelam políticas públicas que

eram consideradas restritivas e retrógradas por limitar a ação do capital privado no âmbito do ensino superior e, conseqüentemente, na Educação Física. Esta “nova” política educacional que fragmenta este campo específico, não apenas desprestigia e desvaloriza a luta dos setores progressistas da área por uma identidade alicerçada numa formação generalista e competente fundada na compreensão do direito de acesso a cultura corporal, como reforça um processo de alienação na formação para o trabalho, reforçando as dicotomias entre teoria e prática, público e privado, formação ampliada e formação especializada, ratificando o discurso em voga e reforçando uma trajetória histórica conservadora que está em curso no país desde o início do século passado (SILVA et al, 2009, p.11).

Questionamos se a dicotomia da relação teoria e prática na formação do professor de educação física, que abrangem esse âmbito até os dias de hoje, pode influenciar a percepção do futuro profissional em sua prática docente.

De acordo com Basei (2008, p. 6):

As manifestações corporais nas práticas pedagógicas da Educação Física foram influenciadas pela visão dualista e racional, que se sustentaram na concepção positivista, e acabaram fundamentando todo pensamento moderno, principalmente a instituição escolar. Esse pensamento, que na modernidade assumiu a forma do dualismo cartesiano, separou o sujeito do seu corpo, privilegiando as experiências cognitivas e desconsiderou o corpo como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento.

Dialogamos com alguns críticos que versam sobre a formação de educação física ampliando nosso ponto de vista à articulação dos saberes que constituíram o processo desenvolvimento das concepções da disciplina. Esta discussão indicou que movimento humano constitui-se em várias instâncias: biológicas, afetivas, sociais, culturais etc, e que o isolamento delas podem tornar cada vez maior a atomização da educação. Os textos indicam que o efetivo desenvolvimento global dos alunos depende da conjuntura entre as especificidades, pois a abertura à diferentes tipos de reflexões sobre a prática da educação física escolar pode afastar da disciplina o engessamento que limita o ato docente a uma única possibilidade e área do conhecimento.

2.3 O espaço da educação física na educação infantil

A legitimação do papel da educação física na educação infantil encontra-se em construção, de acordo com Basei (2008, p. 11)

ao falarmos de Educação Física na Educação Infantil, estamos num campo de discussões, de debates e reflexões, que ainda é marcado pela escassez de produções teóricas que contribuam para a legitimação da aula e do professor de Educação Física neste nível da educação básica[...].

Embora a educação física seja uma disciplina obrigatória na educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que faz parte a educação infantil, nem todas unidades de atendimento de educação infantil integram a educação física como disciplina curricular regular. Além do aparato legal, o espaço da educação física na educação infantil vem sendo discutida por alguns estudiosos que defendem “a participação de professores ‘especialista’, com formação em diferentes áreas de conhecimento (como a Educação Física, por exemplo) para ministrar aulas específicas” (AYOUB, 2001, p. 53).

A origem da educação infantil no Brasil também data do século XIX, e apresentava uma política voltada ao assistencialismo, visto que seu papel social era dividido em duas concepções fundamentadas de acordo com a classe social das crianças atendidas pelas instituições. Uma voltava-se ao assistencialismo e objetivava apenas o cuidado corporal de crianças pobres; e a outra, direcionada às crianças de classes sociais favorecidas, além de cuidar, objetivava a educação para desenvolvimento do intelecto. Esse quadro modificou-se após a Constituição de 1988, quando a educação infantil passou a ser reconhecida como um dever do Estado, e o acesso às creches e às pré-escolas um direito de todos, independentemente da classe social (BRASIL, 2009).

Geralmente são nas instituições de educação infantil, que a criança inicia o seu primeiro contato com culturas que se diferenciam de sua cultura familiar. O papel de apenas cuidar não contempla sua função educacional, pois hoje junto com os princípios de cuidados, tem o compromisso de ensinar, por isso é cada vez mais importante a abertura às diversidades, proporcionando vivências e experiências múltiplas. De acordo com as diretrizes curriculares da educação infantil (BRASIL, 2009, p. 6)

intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-

motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

No século XIX, a educação física realizada nos núcleos infantis eram limitadas à ginástica corporal, tendo como objetivo a domesticação do corpo em prol da educação moral (OLIVEIRA, 2005). Em 1930 algumas concepções pautadas na recreação escolar começaram a mudar esse quadro, e a ludicidade passou a fazer parte dos objetivos da disciplina. Mas, fora nos anos de 1970 que a educação física passou a apresentar um discurso que justificasse sua importância, mesmo período em que, sob influência das pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento e aprendizagem motora, a educação infantil era vista como uma base de preparação para o ensino regular. Nesse contexto, o desenvolvimento de elementos psicomotores passaram a ser objetivados no sistema escolar, e a educação física foi chamada a assistir o desenvolvimento dos aspectos psicomotores do desenvolvimento infantil, tornando-se uma disciplina curricular regular da educação infantil, porém não obrigatória (VIEIRA E MEDEIROS, 2007).

As discussões e pesquisas sobre a legitimação do papel da educação física na educação infantil se fortaleceram no espaço acadêmico a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e de acordo com Carvalho (2009, p. 37) “somente a partir da década de 1990 que alguns trabalhos buscaram avançar no entendimento da área para com a educação da primeira infância”.

Entre os autores que contribuíram com reflexões sobre o papel da disciplina na educação infantil, nos últimos 15 anos destacamos Sayão (1999, 2002); Cavalero e Muller (2009), Ayoub (2001), Oliveira (2005), Carvalho (2009). Um dos pontos principais abordados por eles, se relaciona ao risco de se reduzir e apenas reproduzir o papel da disciplina do ensino fundamental, para a educação infantil, sem levar em conta o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Sayão (1999) chama a atenção para a importância do respeito à cultura infantil, para ela o processo de reprodução escolarizante, proveniente de outros níveis educacionais precisam ser repensados, direcionados e adequados ao contexto da educação infantil a fim de atender efetivamente o desenvolvimento dessa faixa etária específica.

Com a mesma perspectiva Carvalho (2009, p. 36) enfatiza que os debates que associam a organização da educação física, ao currículo da educação infantil, precisam

“buscar algo que esteja de acordo com as particularidades dessa idade, pensando no educando como eixo principal ao se tentar construir uma proposta de trabalho para a primeira infância”.

As principais tendências pedagógicas que influenciaram a educação física na educação infantil foram a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. De acordo com Sayão (2002), muitas das abordagens que fundamentam seu papel trazem implícitas, marcas que limitam a função da disciplina à “preparação para...”, essas marcas são provenientes de fundamentos baseados na lógica produtivista, que congela o cultivo da liberdade, da criatividade e da sensibilidade da criança simplificando os objetivos da educação física reduzindo suas possibilidades.

As influências do recreacionismo e da psicomotricidade foram importantes para a construção da identidade da educação física, mas hoje a disciplina não pode se limitar ou se reduzir a uma delas, ou apenas na articulação entre elas como indica, pois ambas reduzem a complexidade da educação física e simplificam os aspectos que envolvem a cultura corporal (SAYÃO, 1999).

A contraposição ao paradigma de redução da educação física infantil toma como fundamento uma visão integral e indivisível, como sugere o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), e visa proporcionar meios para que ela se aproprie de vivências de mundo, oportunizando novos caminhos por meio de experiências corporalmente vividas, integradas à valorização do próprio corpo, do corpo do outro e do movimento em sua complexidade (BRASIL, 2011).

De acordo com Oliveira (2008) uma visão que fragmenta o aluno ora em corpo, ora em mente, faz a educação perder seu sentido global e fecha-se à diversidade das linguagens da criança.

Para Sayão (2002) qualquer que seja a brincadeira ou o jogo oferecido com intuito pedagógico, precisa fazer sentido à própria criança, pois será por meio de sua curiosidade e vontade de experimentar suas possibilidades, que ela vivenciará diferentes formas de jogar e brincar. Somente desse modo poderá contribuir para a constituição de seu desenvolvimento corporal, cognitivo e social. Pois qualquer atividade física que inibe a liberdade e a expressividade dos corpos infantis em movimento, sem valorizar o que é significativo à criança, fecha-se em si e negando a possibilidade de desenvolvimento integral.

Para o Conselho Nacional de Educação, a visão integral sobre a criança, e o respeito aos interesses e necessidades específicas das crianças são fatores primordiais para o sentido educacional:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2009, p. 14)

De acordo com Morin (2005e) o período da infância é constituído por uma plasticidade em que as vivências de situações exteriores variam em cada indivíduo, influenciando o desenvolvimento de cada um de forma diversificada, sendo uma fase em que algumas experiências são primordiais na relação entre o indivíduo e o conhecimento.

Para Sayão (1999, p. 233):

As crianças, mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil se expressa pelo brincar, pelo faz – de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o estatuto de sujeitos históricos-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e consequentemente, a cultura.

Analisando as singularidades do mundo infantil, Ayoub (2001, p. 57) propõe que a educação física seja configurada “como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando nessa linguagem”.

Para Basei (2008) a educação física na educação infantil deve fundamentar-se na importância do movimentar-se humano com base nas experiências que a cultura corporal pode trazer nessa faixa etária (0-5anos)⁷.

O profissional de educação física na educação infantil, segundo Carvalho (2009, p. 37), precisa se preocupar “em ultrapassar a fragmentação e reconhecer a particularidade das

⁷ A Lei Nº 11.114, de 16 de Maio de 2005, torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade. A Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para 9(nove) anos, sendo a matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos. Tem-se aí duas modificações no Ensino Fundamental e por consequência altera também a Educação Infantil que passa então a atender crianças com idade entre 0(zero) a 5(cinco) anos de idade.

crianças em um espaço escolar que possa ser lúdico e criativo, tratando assim das singularidades próprias de idade”.

Esse contexto mostrou que a história da educação física na educação infantil iniciou quase que no mesmo período da origem da educação infantil, porém, apenas após a década de 1990, as discussões sobre a área passaram a se apropriar de questões reflexivas sobre o papel pedagógico da educação física, buscando atender às características etárias das crianças, que contribui efetivamente para o seu desenvolvimento integral, e não de forma secundária como auxílio para o desenvolvimento cognitivo.

2.4 A possibilidade do diferente

Encontramos junto aos autores pesquisados críticas aos ditames e possibilidades de inovações que contribuirão para a análise do presente estudo.

Vimos que, embora ainda existam marcas reducionistas presentes até hoje na construção e estruturação da área como disciplina escolar, há também análises e reflexões de que se voltam contra os processos fragmentadores e de simples reprodução, as quais buscam a legitimação da cultura do corpo e do movimento na cultura da infância. Tais perspectivas, destacam a importância do respeito às particularidades do desenvolvimento infantil, do papel da ludicidade, de diferentes experiências corporais e da criatividade.

Repensar a educação física na educação infantil pode possibilitar novas maneiras de se pensar a área também no contexto de outras etapas educacionais, pois a crítica aos processos que negam a diversidade de experiências corporais e a criatividade podem tomar como base as discussões realizadas acerca da educação infantil que se posicionam contra ao tecnicismo e o formato escolarizante da disciplina, caminhando em busca de uma educação que coloca o movimento no contexto do mundo criativo do homem. Pois, segundo Santin (2003, p. 45) o movimento humano

[...] pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar [...]

O contexto teórico atual da educação física apresenta concepções que repensam a mecanização do movimento, elas são afirmadas, principalmente, pela valorização à criatividade e a liberdade de expressão.

Com o intuito de auxiliar essas reflexões apresentaremos nos próximo capítulo a estrutura e os caminhos traçados em nossa pesquisa de campo.

3 SUJEITOS EM CENA

Neste capítulo descrevemos o caminho percorrido, o instrumento utilizado, os sujeitos e os passos desenvolvidos para a análise dos dados coletados.

3.1 Um olhar sobre o caminho percorrido

Nosso estudo de campo, sobre as representações da docência dos professores de educação física, é de abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2000, p. 79)

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz ao um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

O autor enfatiza ainda, que a pesquisa qualitativa permite a interpretação do sentido do fenômeno “a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2008, p. 28).

De acordo com Severino (2007), alguns pensadores atuais - entre eles Edgar Morin, referencial desta pesquisa - contribuem para a constituição de novos paradigmas epistemológicos da pesquisa qualitativa assumindo um olhar crítico e contrário ao racionalismo fechado propondo “substituir a economia da razão pela economia do desejo, ou seja, priorizar inclusive na ordem do conhecimento outras dimensões que não aquela lógica racional” (SEVERINO, 2007, p. 115-116).

3.2 Os sujeitos participantes.

Os participantes da pesquisa fazem parte do quadro de professores da Secretaria Municipal Educação de Florianópolis. Esta delimitação foi influenciada pelos aspectos que demonstram o apoio e interesse desta Secretaria, e pela presença de professores de educação física da rede que discutem e refletem sobre a especificidade e a legitimação da disciplina que é obrigatória em todas as creches e núcleos de educação infantil desde 1982. Essas discussões e reflexões são fortalecidas pelo grupo de pesquisa independente⁸ que

[...] vêm tentando superar as dicotomias – corpo/mente, sala/ pátio e teoria e prática – exemplo disso, são as discussões presentes durante os cursos de formação, as reuniões pedagógicas, nas quais se têm presenciado a reflexão e a problematização num esforço permanente de superação (LIMA, PERSKE E GALVÃO, 2007, p. 115).

Para a seleção dos sujeitos entramos em contato com as 73 unidades de educação infantil da rede, das quais 15 foram receptivas à pesquisa. Oito professores das instituições aceitaram participar, sendo seis professores efetivos do município há mais de 5 anos e dois contratados temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação. A faixa etária dos participantes varia entre 30 a 45 anos de idade e três atuam na educação infantil há mais de 10 anos.

3.3 Instrumentos

Visando um instrumento que permitisse aos participantes a expressão de sua subjetividade, optamos pela Entrevista Não-Diretiva, que segundo Severino (2007, p. 125) permite colher:

[...] informações do sujeito a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência,

⁸ Deste grupo participam professores/as de Educação Física que atuam na educação de 0 a 5 anos, estudantes de graduação e mestrado (voluntários) e ministrantes vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Nele são realizadas discussões que procuram ampliar a compreensão acerca de algumas temáticas emergentes das práticas pedagógicas e orientar a prática docente por meio de leituras científicas, oficinas e troca de experiências.

deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimento suas representações.

Esse tipo de entrevista é uma técnica que tem o objetivo de "[...] destacar a percepção do indivíduo. Não é contudo, um encontro livre levado pela improvisação da conversa. Exige uma disciplina rígida da parte do entrevistador, no não-comentário e não intervenção, e, também uma disponibilidade enfática" (MORIN, 2001, p. 70)

Para a aplicação do instrumento elaboramos uma pergunta norteadora - O que é ser professor (a) de educação física na educação infantil? - que iniciou o diálogo permitindo a expressão da representação dos professores de educação física participantes sobre sua docência na educação infantil.

Para Morin (2001), esse método⁹ pretende ampliar a possibilidade de resposta do entrevistado ao provocar também questões psicoafetivas intensas. Para tal o pesquisador precisa agir como um comunicador interessado, dando a palavra ao entrevistado sem interferir na resposta, proporcionando um ambiente de liberdade, demonstrando interesse pelo assunto e despertando a confiança do participante. Entretanto, esse método não impede que algumas questões sejam levantadas, partindo do que fora explanado pelo entrevistado, para melhor elucidar seu discurso.

Para Bardin (2010, p. 89)

lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <<Eu>>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente.

Com o intuito de oferecer liberdade e confortabilidade, para que as respostas expressassem a subjetividade dos docentes, priorizamos o local e horário escolhido pelos participantes para realização das entrevistas, que foram gravadas digitalmente no primeiro semestre de 2011 no município de Florianópolis.

⁹ De acordo com Morin (2005c, p.35) “as metodologias são guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certos, segmentos preparados, isto é, “metodologias”, mas comportará necessariamente descoberta e inovação)” [grifos do autor].

3.4 Plano de análise

As entrevistas foram transcritas, lidas e relidas para se obter as temáticas correspondentes aos discursos dos colaboradores utilizamos como plano a análise de conteúdo, definida por Bardin (2010, p.44) como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Como indicam Silva, Gobbi e Simão (2005, p.74), a análise de conteúdo “permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta”. Nessa perspectiva, para compreender os relatos dos entrevistados destacamos trechos significativos das entrevistas, captando ideias subjacentes do discurso literal, e como descreve Bardin (2010, p. 45) resgatando “outras mensagens *através* das mensagens” [grifo da autora].

De acordo com Chizzotti (2000, p.98) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Portanto, a organização de nossa análise seguiu os três pólos cronológicos como proposto por Bardin (2010, p.121):

1. A pré análise;
2. A exploração material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

4 REPRESENTAÇÕES DOCENTES E SUBJETIVIDADE

Seguindo as indicações bardanianas, apresentamos neste capítulo as entrevistas¹⁰ decompostas em trechos significativos “para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto a partir de indicadores objetivos” (CHIZZOTTI, 2008, p. 115). Os trechos (apresentados em negrito e itálico) foram analisados e discutidos pautados no pensamento complexo, principalmente, nos Complexos Imaginários e nos Princípios Operadores.

Professora A

Para a Professora A, a representação do papel da educação física na educação infantil aparece como um tarefa auxiliadora que limita-se ao ato de ajudar, pois segundo seu discurso: *“o papel , pedagogicamente falando, é ir ajudando com que as crianças e os jovens vão se desenvolvendo dentro desse mundo de movimento: descobrindo, experimentando, se aperfeiçoando, para que eles possam ir ampliando essa condição de movimento deles no mundo”*. Observamos que para ela, o objetivo da disciplina é reduzido a uma ação de ajuda, que envolve o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do movimento, levando a entender que a educação física na educação infantil é relacionada apenas com a aprendizagem motora. A visão que limita a disciplina a esse área é comum no contexto da educação infantil, já que a disciplina ingressou nessa etapa educacional principalmente pela justificativa fundamentada no campo da psicomotricidade e da aprendizagem motora. Entretanto, Sayão (1999) destaca a necessidade de resgatar outros aspectos ligados à motricidade humana para que se contribua com a formação de uma cultura corporal que contemple a criança, tanto em seu aspecto físico-motor, como em seu desenvolvimento sócio-cognitivo.

A tendência reducionista apresentada pela docente pode ser uma transferência das percepções que a levaram a escolher a educação física como uma profissão: *“Eu gosto de ser professora, mas eu nunca me viria dentro de uma sala de aula fechada, então a educação física foi a opção que eu tive para ficar ao ar livre, não ficar trancada em um lugar, e deu certo! Nunca tive nenhuma tendência esportiva, eu busquei a educação física mais por uma questão de poder ensinar, de poder educar, mais por uma questão vocacional, foi neste sentido”*. Com esse discurso a docente A identifica sua profissão apenas com um refúgio profissional, pois embora apresentasse uma identificação com a ideia de ensinar, não se imaginava exercendo uma função pedagógica que a limitasse dentro de uma sala de aula

¹⁰ As entrevistas completas estão no anexo deste trabalho.

fechada. Mesmo não tendo vivências esportivas, ela se restringe ao esporte quando se refere às experiências que poderiam ter contribuído para sua escolha profissional, e por isso ela indica que sua ação pedagógica é motivada apenas por sua vontade de ensinar, passando uma ideia vaga sobre o quê ensinar. A marca cultural que estabelece o esporte como conteúdo principal, senão muitas vezes único da educação física, parece influenciar até mesmo quem não vivenciou a prática esportiva. Para Bracht (1999) essa marca, que tem como base os princípios de concorrência e rendimento, voltava-se para fins atlético-esportivos. Segundo Morin (2000) as marcas culturais impõem maneiras de pensar e ações nos indivíduos que muitas vezes podem levar ao erro e à ilusão do conhecimento, ocasionando um certo tipo de acomodação intelectual que reduz a possibilidade da diversidade, e nesse caso, a diversidade da cultura corporal.

A percepção de sua ação docente é oposta e comporta a identificação e projeção. A identificação com o esporte, é uma característica que ela relaciona com sua profissão, e por não ter tido experiências nessa área, ela projeta à sua ação educacional, uma ideia vaga que reduz seu papel pedagógico ao ato de ajudar. Observamos aqui um processo recursivo em que suas percepções acabam produzindo uma representação atomizada que irá retroagir sobre sua objetividade.

Quanto ao seu objetivo pedagógico na educação infantil a docente diz que: *“com as crianças pequenas, eu penso que criança tem que brincar, mais do que qualquer outra coisa né, então é nesse sentido que eu tento me relacionar com eles, para que eles possam estar brincando, possam estar ampliando a quantidade de brincadeiras que eles conheçam as formas de brincar, e também deixando eles brincar como eles queiram, que também é bom. Mas principalmente nessa questão do brincar, ta incentivando muito isso”,* e em seguida apresenta uma fala contraditória que desconstrói parte de sua objetividade docente: *“quer dizer, não que precise incentivar a criança não precisa né!”*. Observamos um antagonismo na fala desta docente, pois a brincadeira aparece como o principal conteúdo de suas aulas, ao mesmo tempo em que é naturalizado, dispensando qualquer sistematização. Estes aspectos minimizam a prática educativa à organização, ao incentivo e à observação, limitando o ato docente à função de recreação.

A função recreacionista atinge, ou age, sobre a ação educativa, levando a educadora a duvidar da eficácia ou necessidade da disciplina na educação infantil como indica seu discurso *“eu não sei se faz muita diferença ter ou não ter educação física na educação infantil... Sinceramente... nesta perspectiva do brincar eu não sei se faz muita diferença”*. A incerteza acompanha a ação pedagógica da professora que, embora tenha apoiado seu discurso

à prática da brincadeira, questiona sua validade revelando uma ambivalência imobilizadora. Embora a dúvida e a incerteza sejam condições humanas como aponta Morin (2000), ao pensarmos sobre os aspectos subjetivos, podemos interferir, nessa perspectiva, nas ações docentes admitindo a possibilidade do erro e da ilusão nas ações objetivas.

Professor B

Assim que foi questionado sobre o que era ser professor de educação física o professor B remete suas vivências escolares induzindo uma ligação entre suas experiências esportivas e sua profissão. Ter sido um bom atleta fez com que ele fosse aceito pelos colegas de escola, e esse sentimento de aceitação pode ter sido transferido à vida adulta influenciando sua escolha profissional, pois, como aponta em seu discurso: *“eu sempre soube que eu era gay, e pra mim estar em destaque na educação física -eu sempre fui destaque na educação física – me podava a discriminação, então o grupo não me discriminava porque chegava na corrida eu era o melhor corredor, eu tinha que entrar naquele grupo que me questionava”*. De acordo com Morin (in PENA-VEGA et al, 2003), nossas projeções são transferências de nossos estados psíquicos ao exterior, estes estados se apoiam em representações ou símbolos que se identificam com objetos, outras pessoas ou outros seres.

Assim como a identificação com o esporte, a identificação com seus irmãos também parece ter influenciado sua escolha profissional: *“O esporte foi muito presente na minha vida. Acabou que meu irmão mais velho foi fazer 2º grau em educação física, meu irmão do meio foi fazer educação física, e eu segui a mesma rotina por estar ali no processo do esporte, eu fui por conta de levar a educação física junto com minha formação”*.

Os aspectos que motivaram sua escolha profissional apresentam características que se opõem e se complementam, pois a identificação como o esporte mais uma vez foi remetida como um motivo que o levou a docência por incluir em si a referência de aceitação social, mas, ao mesmo tempo, em sua vida acadêmica, excluía totalmente a possibilidade de virar um professor por medo de não ser aceito por sua homossexualidade: *“quando eu entro na faculdade eu nunca me imagino dando aula de educação física por causa do preconceito [...] eu sempre achei que quando eu chegasse em uma escola e falasse que eu era gay o preconceito viria, e que eu não conseguiria uma vaga pra dar aula”*. Diante dessa relação dialógica, o cargo de professor em uma escola pública aparece como solução à insegurança que é externalizada. *“Acabei a faculdade com 21 anos e fiquei um ano sem dar aula, e foi no ensino público meu primeiro emprego, porque no público não permeia o que tu és e o*

que tu não és [...] Cheguei à escola e a visão que minha mãe passou foi importante: -não ser um homossexual, mas sim ser o melhor homossexual. E sempre pregar isso mesmo, lutar mesmo por conta de tudo, ser o melhor professor, ser melhor isso, ser a melhor pessoa, buscar o estudo”. O egocentrismo presente em sua motivação pedagógica projeta novamente para sua profissão o ideal de ser aceito por todos por ser o melhor, uma motivação que parece estar mais centrada no seu Eu (subjeto) do que em sua objetivização educacional. Sua profissão parece servir de escudo ao preconceito, uma percepção que traz consigo a projeção da influência materna, sobre a aceitação de sua homossexualidade.

Sua opção por dar aula na educação infantil apresenta-se influenciada mais por motivos afetivos do que objetivos quando fala que *“eu pedi transferência pra educação infantil, porque eu adorava crianças menores, e eu achava que ali eu não era só o professor, não adiantava eu só mandar nelas, elas não iam me obedecer, a relação iria se construir diferente. Construiu-se uma relação de respeito, de professor, da amizade...”*. Observamos assim a presença de valores afetivos como gostar, respeito e amizade na objetividade profissional deste professor, mesmo não estando preparado para o processo educacional nessa modalidade de ensino, como indica seu discurso: *“na educação infantil foi pior do que quando entrei no fundamental, pois no fundamental eu sabia os esportes, eu conhecia os fundamentos, e na educação infantil eu não sabia o que era o brincar, a história da brincadeira, da ludicidade da infância, então pra mim foi muito difícil, eu corri atrás. Fui atrás de curso de formação, de tudo que fosse possível pra dar conta desse processo, de ser o melhor mesmo. De querer adquirir conhecimento pra mim, para as crianças, pra famílias, para os profissionais que estavam fazendo estágio comigo, eu sempre busquei estar no topo”*, toma mais uma vez o seu Eu como referência para a busca do aperfeiçoamento profissional, caracterizando uma ação docente pautada no egocentrismo: *“quando eu concorro com o outro que não sabe nada, que não tem o conhecimento, ele sim que é o viadinho, eu não, eu sou o professor B, o professor de educação física que tem o conhecimento, que sabe fazer”*. A subjetividade docente se destaca no discurso e parece impulsionar a todo momento sua objetividade como forma de se sobressair ao preconceito, projetando e transferindo para o outro o preconceito vivenciado. Essa observação vai ao encontro de Dias (2008b) quando a autora afirma que os aspectos da personalidade docente estão ligados ao seu desempenho funcional.

A centralidade em seu Eu é apresentada também no que ele entende por docência em sua área na educação infantil *“ser professor de educação física pra mim hoje é dar, para todas as crianças que eu atendo, aquilo que eu não tive no meu momento de infância,*

porque eu tinha que ser o melhor para estar em destaque. Então o gordo, o feio, o magro, o gay, preto, eu tento dar para eles a valorização que eu gostaria que aquele profissional naquele momento me dava". A objetividade e a subjetividade apresentam aqui uma relação dialógica, recursiva e hologramática, a inscrição em seu Eu de suas experiência e expectativas vividas como aluno de educação física são projetadas e transferidas à sua ação objetiva como docente. Suas aulas parecem ser diretamente influenciadas pelo que ele vivenciou de bom, e, ao mesmo tempo elimina aquilo que não foi significativo. A prática parece estar centrada em sua história de vida mais do que nos conhecimentos adquiridos em sua formação. Seu discurso corrobora a afirmação de Dias (2008b) que indica a impossibilidade de separar a construção do conhecimento dos aspectos afetivos. Esse professor oferece aos seus alunos aquilo que foi significativo como aluno, um processo que, segundo Morin (in PENA-VEGA et al, 2003), comporta a experiência do duplo, permitindo o sentimento do alter-ego (projeção) e ego-alter (identificação). Desse modo, observamos que na identificação com os educandos também estão presentes os aspectos subjetivos de sua experiência.

A inclusão e a oportunidade a todos é uma marca do docente *"acho que ser professor de educação física é tentar buscar uma igualdade pra todo mundo, é tentar propor que todos participem e que todos têm condições de aprender e desenvolver sim. Claro que, o intitulado 'bom' vai aprender mais que o outro, a facilidade dele vai ser maior, isso a gente não pode negar pra ele nem para o outro, mas que o outro vai aprender também sim [...] pra mim é mais difícil colocar em uma criança gorda, por exemplo, de 12 anos que ela consegue fazer uma estrela sim, claro que não reta, como a outra mais ágil, mas a partir do momento que ela consegue colocar a mão no chão e levantar as pernas, ela tem que perceber que esta é a sua estrela, é uma estrela no processo dela. Do que um trabalho com uma criança de 3 ou 4 anos, que também é obesa e que você tem mais facilidade de colocar 'isso' na cabeça*". O determinismo também está presente quando sua fala afirma que o aluno bom aprenderá mais do que o outro, ou que o gordo tem a consciência de que não conseguirá fazer. Esse determinismo parece estar ligado aos objetivos mecânicos e técnicos que visam a educação física sobre o prisma da destreza motora, excluindo outros aspectos envolvidos e desenvolvidos em uma aula de educação física. O professor aponta a necessidade de dar oportunidade a todos, mas ao mesmo tempo já pré-determina que os mais aptos fisicamente aprenderão mais do que os outros, levando a entender que embora valorize os aspectos sociais da aula de educação física, sua avaliação é dirigida também à ação física e motora, indicando a associação de opostos que se complementam.

Esse antagonismo complementar se repete por todo discurso e ação do educador, e se revela quando descreve sua visão de desenvolvimento infantil em dois segmentos: um corporal e outro sócio-afetivo *“Esse desenvolvimento que eu falo, é o desenvolvimento relacionado ao movimento corporal, permeando o desenvolvimento do movimento mesmo, o prático, ou seja, as habilidades, agilidade, equilíbrio, tempo de velocidade, força, destreza, tudo isso. E o outro desenvolvimento também que está por trás disso: a igualdade, a cooperação, a superação dos medos, o respeito, a relação do vínculo afetivo, que também faz parte do movimento!”*.

Ele transfere para sua prática a percepção de desenvolvimento que ele adquiriu em suas experiências como aluno, pois, como já foi discutido anteriormente, suas experiências foram muito significativas, principalmente porque nelas ele se sentia incluído socialmente e afetivamente no âmbito escolar.

O professor B ressalta ainda que os sentimentos se mostram muito mais corporalmente do que por palavras, e por esse motivo, trabalha como base no incentivo da sua superação *“então quebrar com esse medo de certos movimentos como subir uma certa altura, para mim já é um avanço, porque independente da força que o aluno tem para se segurar pendurado em determinada altura, ele tentou, sem importar o tempo que o outro se manteve pela força, mas ele tentou fazer e se superou, rompeu o medo”*.

O sentimento de valorização sócio-afetivo descrito em suas vivências esportivas, interfere em sua percepção sobre a influência da educação física no desenvolvimento do educando. O docente parece fragmentar a globalidade do desenvolvimento, quando infere que apenas que os seus valores serão levados à vida adulta pelos alunos *“o desenvolvimento é global, não é só das habilidades físicas, que a educação física ainda, querendo ou não, preza muito, e esquece outras questões que estão intrínsecas, pois não levamos pra nossa vida a agilidade, o meu alongamento, a minha força, minha resistência pro meu dia a dia, eu vou levar o direito ao outro, o respeito, a minha dignidade, a minha coragem, acho que isso vai mais, não é?”* Esse discurso apresenta uma visão dicotômica de corporeidade, pois o professor exclui alguns aspectos físicos também importantes para o desenvolvimento e saúde do aluno. E ainda, deparamo-nos com um discurso recursivo em que aquilo que produziu um significado importante para si é produzido e projetado por meio de sua objetividade docente.

O relato relaciona constantemente prática e Eu, tanto que em seu discurso o professor aponta *“O que eu acredito veio do meu dia a dia, dos cursos de formação, de tudo aquilo que eu fui buscar. Não veio da minha formação na faculdade, porque a faculdade prega*

que eu tenho uma bola pra cada aluno, que cada aluno tem seu material, cada aluno tem seu”. A influência de sua subjetividade em sua prática é marcante, pois desconsidera totalmente o conhecimento adquirido na graduação e estima apenas o que ele busca e julga adequado em sua percepção. Essa visão centrada somente em seu Eu pode limitar a ampliação do seu conhecimento ao seu julgamento e dificultar a abertura de ação à práticas inovadoras.

Subjetivamente o professor resgata momentos de suas experiências que se manifestam por meio de identificações, projeções e transferências (PIT), que, segundo Dias (2009a), são maneiras de expor a afetividade. A relação entre PIT e a prática do docente revela incertezas acerca da formulação do conceito de corporeidade e de sua ação pedagógica. Há, de certo modo, uma única via de compreensão da prática educativa, ou seja, apenas os aspectos subjetivos norteiam suas aulas. Entendemos que o educador convive com certas incertezas que o levam a se apoiar apenas em suas vivências para realizar seu fazer pedagógico.

Professora C

Para a professora C as vivências da infância influenciam expressivamente sua prática docente *“quando eu comecei a trabalhar na educação infantil eu vi que a nossa formação foi muito técnica, a fala sobre a educação infantil foi muito pouca, então quando eu comecei a trabalhar eu me deparei com as crianças ali, tendo que dar conta da turma, das crianças, então eu remeti muitas vivências minhas que eu tive na minha infância”*. O conhecimento adquirido na graduação não parece ser, para esta docente, a principal orientação de sua prática na educação infantil. Esta percepção se afirma quando ela diz *“Eu só consegui ser professora de educação física na educação infantil por causa da infância que eu tive, talvez se eu não tivesse tido a infância que tive eu não teria sido professora na educação infantil com essa facilidade”*. Podemos observar que muito de sua representação se encontra relacionada com suas experiências vividas. Busca em suas memórias infantis aquilo que não aprendeu na graduação. Sua fala corrobora a afirmação de Santos et al (2008), que indicam que ação docente traz consigo a influência de experiências de sua trajetória de vida que inscrevem conceitos e ações internalizados em seu inconsciente. Observamos também que ela pouco considera sua aprendizagem adquirida na graduação, quando se refere à educação física na educação infantil. Essa percepção pode ser o que influencia sua incerteza de continuar os estudos acadêmicos, pois para ela *“Ser professor primeiro tem que gostar, segundo tem que estar sempre estudando, se atualizando, e para mim é uma realização, hoje parece que, eu*

vejo que nasci pra isso assim, eu encontrei o que eu quero fazer para sempre, por isso, hoje eu não sei se quero fazer mestrado ou doutorado, porque apareceriam outras oportunidades e eu acabaria saindo da escola, e eu gosto tanto de estar ali com as crianças, que eu não sei mais agora, mestrado possa até fazer mas doutorado não sei”. Essa docente não consegue associar o estudo acadêmico à sua prática docente, como se os demais níveis acadêmicos a afastassem de seus objetivos pedagógicos.

Sua objetividade docente se apresenta inerente a seus estados afetivos constituindo uma relação estabelecida entre sua autorrealização, tanto pessoal, como profissional *“hoje ser professora de educação física é uma realização, agora eu encontrei o que eu quero ser, quando eu me formei eu achei que estava me formando para ser professora de ginástica rítmica, tanto que os cursos que eu fazia eram voltados para a ginástica. Só depois que eu comecei a participar do grupo de estudo independente, e trabalhar na educação infantil, e estudar a área da educação mais a fundo, foi daí que eu comecei a ver que eu acho que nasci pra isso. Hoje ser professora de educação física na educação infantil é uma realização”.* Novamente suas representações não incluem a formação acadêmica como principal forma de preparação para a ação docente. A carência da formação acadêmica é suprida por meio de troca de experiências com os demais colegas da área que procuram suprir suas dificuldades em um grupo de estudos. Ainda seguindo as proposições de Santos et al (2008) quantos às questões internalizadas e inconscientes, entendemos que, aparentemente a dúvida ativa reflexões e críticas que a impedem de avançar em nível profissional e pessoal, embora uma coisa não impeça a outra.

Sua prática parece ser reduzida àquilo que ela identifica e projeta como importante para si. *“Eu quero passar muito pra crianças aquilo que eu vivenciei, eu vejo que a infância de hoje não igual aquela que gente viveu, então parece que eu quero repassar, é isso acho que é uma tentativa de repassar tudo que eu vivi, que são lembranças bem felizes, passar para eles para que eles vivam a mesma coisa, permitir que eles vivam a infância como deve ser vivida”.* Observamos que a docente se identifica com seus alunos e parece objetivar suas aulas a partir daquilo que lhe é significativo. Suas vivências lúdicas da infância são projetadas, fazendo parte de sua ação como professora. Seu ato educativo tem como base vivências constituída por uma cultura infantil diversificada, em que as brincadeiras que fazem parte de suas memórias são os principais conteúdos trabalhados em aulas. Para Morin (2005e, p. 283) “somos possuídos pelo ciclo/anel da posseção mútua entre o espírito, o cérebro, a cultura, a sociedade, os genes, o meio, mas nossos momentos de autonomia, possuímos esse

anel que nos possui”. É nessa relação entre o indivíduo e o meio que o sujeito exerce sua autonomia, sempre na dependência de um com o outro.

Quando seu discurso se direciona à sua percepção de corporeidade ela afirma *“Eu vejo que o corpo está em tudo, desde a hora da escovação dos dentes, da hora de dormir. A impressão que eu tenho é que a criança na creche tem sua infância institucionalizada, e tudo ocorre em função da hora do adulto, a rotina, é... o corpo sempre tem que estar submisso a essas rotinas da creche, e na hora da educação física eu tento desconstruir um pouco isso”*. A docente apresenta uma preocupação em desconstruir as imposições feitas ao corpo da criança na rotina da educação infantil; para ela o corpo não pode ser um objetivo apenas da educação física, e sim como uma parte integral da criança, por isso o corpo precisa ser objetivado em todas as ações realizadas na instituição. Para Assman (1995) as questões que envolvem os seres humanos precisam ser levadas em conta a partir da corporeidade, sejam elas, éticas, políticas, ou educacional, pois de acordo com o autor somente a partir do entendimento de que o homem é um ser indivisível, que os sentimentos, sensações são inseparáveis das ações, podemos permitir a criatividade e a aprendizagem efetiva à humanidade.

Sua representação apresenta-se dialógica, hologramática e recursiva, bem como, projetiva, identificatória e de transferencial. Pois identifica as crianças consigo quando planeja suas atividades nas aulas de educação física. A inclusão também está presente quando ela identifica cada criança em si na sua infância, e ao mesmo tempo projeta em todos seus alunos os conhecimentos e as experiências que constituíram sua cultura infantil.

Professora D

Ao iniciar seu discurso, a professora D remete suas experiências vivenciadas na área da educação física *“desde a minha infância eu sempre tive experiências bem importantes na área da educação física, fiz balé quando era pequena, na adolescência fiz vôlei, e sempre gostei, sempre me destaquei, gostava de liderar de organizar os timinhos, só que eu não pensava em fazer educação física pensava fazer engenharia, mas no último ano resolvi me escrever pra educação física e passei. [...] Acho que é isso teve muito da minha infância, do que eu vivi, ter professoras na minha família, o fato de minha mãe ter sido atleta, sempre convivi no meio do esporte, meus tios foram campeões de ciclismo, minha mãe e meu padrasto jogavam vôlei, acho que tudo isso também ajudou na minha construção, não consigo me imaginar fazendo outras coisas”*. Embora não tivesse, em um primeiro momento, a intenção de se tornar profissionalmente uma professora, em um último momento

de decidir sua carreira no vestibular suas experiências no âmbito da atividade física e cultura corporal parecem ter influenciado sua decisão final. Caracteriza-se assim que sua escolha profissional apresentou-se dialógica, pois objetivamente queria ser engenheira, mas subjetivamente mantinha inscrito em si a afinidades com a cultura corporal que pode ter motivado sua escolha final. Para Petraglia (2006, p.28) “ a dialogia, é uma característica presente na vida, coloca-nos em reflexão sobre a compreensão do papel do sujeito a partir de suas características de *homo complexus* dentro do universo escolar”.

Durante o período de sua graduação ela diz ter se identificado com a área escolar *“Comecei a me destacar na faculdade, na área da licenciatura e fui só crescendo assim, fiz aprofundamento em educação física escolar, minha monografia foi na área da educação física escolar, mas sempre em séries iniciais nunca tinha pensado em trabalhar com educação física infantil, pra mim era muito difícil”*. Entretanto, percebemos que a educação infantil, especificamente, não fazia parte de suas projeções, pois julgava essa etapa educacional difícil de se trabalhar. Esse cenário parece ser uma transferência de uma percepção formada pela falta de experiência e preparação acadêmica. Sua atuação na educação infantil ocorreu apenas porque, segundo ela *“só tinha vaga na educação infantil, e como na prefeitura, pensando em valores financeiros é melhor, então eu resolvi arriscar, e deu certo. Deu certo sim, no início foi difícil, mas deu certo, eu to gostando bastante da educação infantil”*. Sua atuação nesta etapa não fazia parte de seus projetos e se deu apenas pela falta de opção de um trabalho no ensino fundamental, observamos também a presença do risco e da indeterminação em seu discurso indo ao encontro da ideologia Moriniana de que as ações humanas nem sempre são determinadas e certas e que a incerteza está em constante dialogia com nossas escolhas objetivas. De acordo com Morin (2000, p. 81) “o futuro chama-se incerteza”.

A percepção desta professora sobre o sentido de sua disciplina na educação infantil foi construída a partir de suas experiências diárias *“Hoje eu já penso diferente na educação infantil, mudei muito meu pensamento. Eu acredito claro que nós temos que saber, temos que ter técnicas, temos que estudar, mas, temos que estar sempre à disposição de aprender também com as crianças com os outros colegas, mas com a nossa especificidade da educação física. [...], mudei muito, muito depois que assumi a educação infantil na prefeitura”*. Sobre sua identidade profissional ela destaca ainda que *“Eu acredito que trabalhar a educação física na educação infantil é estar trazendo a questão da cultura corporal mesmo, é trazer elementos da cultura corporal para a rotina da creche. É trazer brincadeiras que tenham a ver com a cultura daquela comunidade, de trabalhar no*

paralelo com a professora de sala do grupo, mas com a especificidade da educação física com a questão do movimento. Trabalhar brincadeiras, jogos, mas sempre como nossa visão, não com uma visão limitada à psicomotricidade, mas outra visão, a que a gente tem e que a professora de sala não tem”. Seu discurso contempla uma educação integral levando a entender que subjetivamente ela não apresenta uma visão fragmentada de educação física, parece perceber o aluno como um todo e o movimento é limitado aos objetivos psicomotores, pois, contempla também o cultural o social e a importância do respeito do movimento do corpo da criança na própria rotina da creche. Um respeito que parece ter amadurecido após sua atuação na educação infantil. Sayão (2002) discute nesta mesma linha, sobre a importância de resgatar a cultura da infância na educação infantil, sem limitá-la aos objetivos da psicomotricidade, de acordo com a autora, limitações como essa levam ao entendimento de que a educação física é uma “preparação para” ocorrendo o risco de se congelar os aspectos criativos e culturais envolvidos no movimento corporal.

O aprendizado profissional ocorrido, após suas vivências diárias na creche parece ter sido fundamental para suas representações atuais, acerca da importância da disciplina, pois afirma que *“uma coisa que eu não fazia era observar as crianças, eu chegava com tudo muito pronto, agora eu aprendi a estar observando eles, e estar vendo o que eles estão trazendo pra mim, a criatividade, as vontades e os desejos deles também*”. Sua atuação, que antes parecia ocorrer de forma mecânica, abriu espaço para a observação e a interação com o próprio aluno, abrindo espaço para um processo de conhecimento e respeito pelas necessidades e interesses do aluno, de Carvalho (2009, p. 36) destaca como necessário, pois assim pode ocorrer a busca por algo que esteja de acordo com as particularidades dessa idade, pensando no educando como eixo principal ao se tentar construir uma proposta de trabalho para a primeira infância”.

Algumas de suas ideias deterministas parecem ter sido modificadas a partir de sua atuação na educação infantil, como indica seu discurso *“e eu achava que as professoras jovens eram as que tinham mais a mostrar, mas eu vi que era ao contrário, na creche onde eu fui esse ano, que as professoras eram mais velhas, eu aprendi muito mais*”. Por ser mais jovem que as demais professoras ela não se identificava com as docentes mais velhas, excluindo a possibilidade de serem boas professoras pelo preconceito estabelecido em sua percepção, a influência de aspectos subjetivos envolvidos por marcas que excluem o que é diferente de si, pode refletir no âmbito das atuações objetivas dos sujeitos tornando-os fechados em crenças deterministas. De acordo com Morin (2000, p. 29) muitas vezes “nossos demônios idealizados arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornando-nos

inconscientes, ao mesmo tempo que nos dão a ilusão de ser hiperconscientes. Sua percepção só se modificou após o trabalho conjunto com as demais professoras que antes ela considerava incapazes *“Eu aprendi muito mais e vi a questão do coletivo mesmo, foi muito importante pra mim, esse ano, eu vi que não se pode trabalhar sozinha, estar pensando junto, por exemplo: - a professora de sala trabalhou a história dos três porquinhos. Vamos trazer os três porquinhos pra educação física, de outra forma, vamos fazer brincadeiras, construir uma casinha, correr do lobo. Eu trabalhei muito a contação de histórias, de teatrinho, coisas que pra mim não era pra mim, e isso foi tudo muito importante [...]E construí isso com pessoas que pra mim não estavam nem aí porque já estavam quase se aposentando, mas não pelo contrário, foram professoras maravilhosas”*. Ela fortalece em seu discurso, mais uma vez, a importância de suas vivências diárias na creche e a troca de experiências com os demais professores para seu crescimento profissional. De acordo com Petraglia (2006, p.29) o diálogo entre diferentes tipos de pensamentos e a conjunção do raciocínio-lógico-dedutivo com o mítico-mágico-imaginário propicia a transferência do aqui e do agora e das ideias maniqueístas redutoras na elaboração do conhecimento íntegro, sistêmico e complexo. *“Quando eu entrei na prefeitura eu fiquei um pouco perdida porque só tinha trabalhado com o ensino fundamental, então eu ouvi falar de um grupo de estudos independente que era formado pelos professores da rede municipal de Florianópolis. [...]foi muito bom e importante pra mim tanto teoricamente como na prática, a gente teve oficinas, e às vezes assim eu via fotos e via que tinha professores que faziam a mesma coisa que eu. Então eu não me percebia tão longe, isso é importante também a fala de uma colega, eu via que fazia parecido, que estava no caminho certo”*. Sua fala destaca a importância dos processos de identificação, projeção e transferência em sua ação docente, na troca de experiências por discussões, oficinas ou imagens da atuação dos demais professores ela parece se identificar e se projetar em seus colegas durante a execução de algumas atividades práticas transferindo para si o conhecimento do outro, ao mesmo tempo que transfere para outro professor o seu conhecimento.

Professora E

Para a professora E o fato de se interessar pela prática esportiva desde criança, se relaciona diretamente com sua vocação profissional *“O que me levou a ser professora de educação física foi a partir de uma entrevista que eu dei para uma aluna do mestrado, onde resgatei minhas memórias de infância, a partir daí comecei a querer ser professora de*

educação física. Eu morava em coqueiros, e sempre vinha um professor de São Paulo que chamava as crianças da comunidade para participar de um curso que ele dava para os alunos da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Como eu morava ali pertinho eu sempre participava [...] e quando não estava na hora das crianças de minha faixa etária participar eu ficava lá sentada e vendo até ele me chamar”. A motivação de sua escolha profissional ocorreu a partir de uma entrevista que a fez resgatar suas experiências de infância e essa motivação foi significativa para que ingressasse no curso técnico em desporto *“Eu descobri que nessa época eu já queria ser professora de educação física a partir desta entrevista que eu dei. Depois de um tempo eu fiz técnico em desporto na UDESC, esta é minha formação em educação física, é técnica em desporto, me formei em oitenta e três*”. Desse modo, percebemos que sua afinidade por vivências no âmbito da prática da atividade física foram fundamentais e projetadas à vida adulta em sua escolha profissional.

Seu discurso resgata ainda suas dificuldades no início da carreira *“No começo eu tive bastante dificuldade, porque venho de uma formação tecnicista não sabia o que fazer com crianças pequenas.[...] Então, essa experiência da educação física eu tive assim grandes espelhos que me ajudaram bastante, amigas que a partir das aulas que a gente fazia junto e que trabalham no mesmo período, e através de trocas mesmo de experiência nos grupos de formação*.” Sua formação técnica não é percebida pela docente como um fundamento para prática, por isso buscou na identificação com as demais professoras uma base para sua atuação profissional.

Como alternativa para superar suas dificuldades e adversidades do início de sua carreira, a docente buscou apoio no trabalho interdisciplinar incluindo as estratégias de professoras. Ela se identificava ao mesmo tempo em que se projetava na atuação das demais docentes. Esse processo ocorre na dialógica entre o si e o não si, segundo Morin (2000) as ações do outro são incluídas em seu EU (subjetivo), ao mesmo tempo em que esse EU mantém a autenticidade e a objetividade de suas ações.

Algumas dúvidas são destacadas no discurso da docente E quando ela questiona *“O espaço da educação física na educação infantil existe? Ou ele existe porque foi colocado aos “trancos e barrancos”? Vamos dizer assim, essa conquista de espaço, ou ainda não tem esse lugar definido? Às vezes eu ainda me pego nessa reflexão. Às vezes me pergunto se o que eu sei fazer, será que outra pessoa não sabe? Será que o outro profissional não sabe? Ou será que a diferença está no meu olhar sobre a proposta que eu vou levar para as crianças? Eu acredito que seja essa última opção mesmo, que a diferença esta no olhar e na minha disposição de estar aplicando o meu planejamento pro grupo que eu irei*

atender”. A problematização faz parte de suas reflexões, para Morin (2000), fazem parte do conhecimento e por isso o apoio a esse topo de reflexão é indispensável, pois, de acordo com o autor “a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo”(p. 31).

Ao se referir sobre seu papel pedagógico a professora diz *“O meu papel na educação infantil é ampliar o repertório de movimento das crianças, procuro fazer isso através das brincadeiras. Essas brincadeiras, elas acontecem planejando junto com as crianças, e às vezes, eu planejo individualmente, sem a participação das crianças, mas na maioria das vezes é partindo das ideias das crianças, as ideias que elas vão trazendo no dia-a-dia.[...] Também tem a questão de trabalhar com a criança, na questão de ela estar mais...como é que posso te dizer...pra socializar mais no mundo, para saber preparar, entre aspas, pro mundo. Saber que ela tem um papel, que tem uma importância, valores, uma valorização da fala dela, quando essa criança me diz alguma coisa através do olhar, através do movimento dela, dos segredos que ela me conta”* seu discurso transcende o ato motor pois contempla outros aspectos envolvidos na corporeidade de seus alunos, seus objetivos voltados ao movimento corporal não são percebidos separadamente de objetivos sociais, e a valorização da corporeidade destes alunos também são vistos na fala, nos gestos e na expressões como o olhar do aluno. *“Como eles pedem o jogo de futebol, eu contemplo, mas proponho questões que permitam que todos possam brincar, de maneira tranquila e agradável, para que eles possam aprender mais coisas além do gol”*. Segundo Freire (1991) o corpo em sua corporeidade é inteligível e sensível e por isso o movimento humano precisa ser visto como um complexo que mantém uma relação profunda entre pensamento, sentimento, emoção e expressão corporal. Ela destaca também que em suas visões a educação física possibilita um olhar diferenciado sobre o corpo *“Posso ter projetos de trabalho em comum com o professor de sala mas, com olhar diferente, propostas diferentes, ou até mesmo as mesmas propostas mas o olhar acaba sendo diferente, porque o movimento da criança quando esta em sala é um, e na educação física é outro”*. Percebemos que embora a docente valorize o trabalho interdisciplinar ela não nega a valorização de sua especificidade *“Geralmente a professora tem o olhar mais focado para o letramento, da contação de história, jogos de percepção, de matemática, manuseios, manipulação de receitas, vídeos, uma série de coisas desse estilo, é mais direcionado para isso. E o professor de educação física não, o olhar é mais direcionado para o movimento mesmo né, e a gente percebe que há certa contenção de “corpos” hoje nestes fazeres pedagógicos dentro da sala, e às vezes até mesmo no parque”*. O discurso mostra também a segmentação que existe no âmbito

escolar e que leva professores de sala e de educação física agiram se isoladamente cada um em sua especificidade.

Quanto à representação dos conteúdos que ela entende como significativos em sua disciplina na educação infantil ela expõe ***“A partir do momento que eu estou propondo uma brincadeira ou atividade que eu fazia na infância eu percebo que alguns pais chegam e falam que eles já brincaram de determinadas brincadeiras, ou que faziam outras ou de outras formas, a gente acaba aproveitando também essa participação dos pais”***. Ela resgata as vivências de sua infância, projetado suas experiências complementando-as com o interesse dos alunos à realidade e os costumes do meio em que são inseridos. Para Sayão (2002) é a partir daquilo que é significativo à criança que ela irá aprender, somente por meio de sua curiosidade e vontade de experimentar que as brincadeiras e jogos farão sentido a seu desenvolvimento. Embora ela valorize o que é significativo à criança, sua subjetividade se apresenta inerente à sua prática, pois aquilo que vivenciou quando criança e lhe fez sentido está diretamente ligado à escolha das atividades práticas que ela inclui em sua aula.

Seu discurso traz também algumas reflexões sobre seu cotidiano ***“Para fazer uma avaliação do aluno aqui, como a gente faz todo ano é bem complicado, sentar para fazer uma avaliação das crianças em educação física, pois são muitas crianças, daí você não consegue individualizar o olhar para um só porque a gente enxerga um todo, e tu fica ali, quarenta horas semanais, mas que em seis meses totaliza apenas uma semana inteira de aula”***. Observamos que sua avaliação contempla o todo, mas ao mesmo tempo a docente sente dificuldades em avaliar cada criança individualmente, pois julga que o pouco tempo de suas aulas não são suficientes para identificar e avaliar o processo de desenvolvimento de cada aluno. Essa observação está diretamente ligada a suas individualidades como sujeito, pois não envolve apenas o conhecimento adquirido em seus estudos, mas também depende de suas características perceptivas.

Percebemos que esta docente valoriza a relação de corporeidade de seus alunos, e que suas representação sobre sua prática estão ligadas a aspectos subjetivos que foram constituídos em às experiências envolvidas pela prática da cultura corporal já que seu discurso remete essas experiências vividas e que hoje são transferidas na forma como age pedagogicamente como docente na área da educação física escolar.

Professora F

Para a professora F a educação física não fazia parte de suas intenções profissionais *“Para falar bem a verdade eu fiz educação física por que eu não passei em odonto, eu não tinha nenhuma referência anterior, nunca fui atleta, nunca fiz nada, aliás eu não fazia educação física quando era criança e adolescente, eu era dispensada porque eu tinha uns problemas...”*. Ela não percebe nenhuma referência no âmbito atlético e da atividade física que a tenha influenciado em sua escolha profissional e complementa ainda *“eu fiz educação física porque eu não passei no que eu queria, acabei passando em educação física e acabei formando um grupo de amigos, fui indo, fui indo, e acabei me formando”*. Observamos que mesmo durante a graduação ela não se projetava em uma ação docente, sua permanência na graduação estava ligada aos vínculos afetivos e sociais que mantinha com seus colegas. Sua atuação profissional se descola da identificação com sua autorrealização profissional e transfere um sentimento que não a motiva continuar na área como descreve seu discurso *“se você me perguntar se eu quero ser isso a vida inteira, dar aula, ser professora, eu não quero não, porque tem muita coisa que eu vejo, que eu não concordo, e não vou conseguir mudar entendeu, na educação. E eu acho isso extremamente frustrante”*.

Ao mesmo tempo ela contradiz seu discurso, pois ao mesmo tempo que se sente frustrada, ela se sente motivada pela objetividade daquilo que ela julga ser o papel do professor de educação física *“Mas, por outro lado eu acho nosso trabalho muito lindo, a gente mexe com uma parte da formação das crianças, dos adolescentes que é extremamente importante né!”*. Ela apresenta um sentimento que inclui em si a responsabilidade sobre a formação dos alunos que a faz com que se sinta importante no contexto educacional. A docente apresenta uma representação que reprova o contexto geral da educação, mas, nesse todo ela se percebe como uma parte que pode fazer a diferença na formação discente. De acordo com Morin (in PENA-VEGA et al, 2003) nossas atividades imaginárias, afetividades e vida prática se entrelaçam em um complexo, por isso subjetividade e objetividade se nutrem e se conduzem em todos os sentidos de nossas ações.

Para ela o papel da educação física vai além do movimento técnico *“A gente trabalha além do corpo, trabalha com a formação deles, com o lado afetivo, muito mais do que um professor de sala trabalha, porque a gente tem mais o toque, mais essa questão do movimento”*. Além disso ela complementa *“Acho que isso pega mais na criança do que aquela rotina de sala que eles têm. E na educação infantil isso é muito mais profundo, a gente tá formando isso, a gente tá ajudando na construção do movimento, em todas aquelas experiências de descobrir, de se experimentar, eu acho isso na criança muito legal assim”*.

Sua visão transcende a mecânica física do movimento corporal, pois valoriza aspectos afetivos, a diversidade de experiências e os contatos sociais. Sua linha de pensamento segue o que Assmann (1998) chama de instância referencial de critérios da educação pois contempla não apenas a parte intelegível mas também o sensível da corporeidade do aluno.

Talvez sua percepção seja um reflexo daquilo que ela se apropriou em sua trajetória de formação na graduação e na sua atuação diária como professora. Pois, o fato de não ter nenhum antecedente na área esportiva ou da atividade física pode ter estimulado sua valorização a outros aspectos que não a técnica corporal. Tal percepção pode ser transferida em suas aulas a partir do momento que identifica seus alunos consigo e se projeta neles. Em sua representação a educação infantil é um âmbito que favorece uma formação e exploração complexa de corpo.

Ao contrário dos demais professores entrevistados, a docente valoriza a influência de sua formação acadêmica no seu trabalho na educação infantil ***“O meu estágio na faculdade foi em educação infantil mesmo, o estagio de faculdade foi na educação infantil, eu fiz no NDI (núcleo de desenvolvimento infantil)” [...] usávamos muito o imaginário, a fantasia, as histórias, usávamos muitos contos de fadas, eu trabalhava em cima disso***. Entretanto, na prática, a docente percebeu algumas dificuldades causadas pelo cotidiano escolar, sua representação é dialógica pois ao mesmo tempo que seu estágio lhe proporcionou espaço e situações “perfeitas” para sua atuação na educação infantil, na prática da realidade escolar ela se deparou com o sentimento de frustração por vivenciar uma realidade diferente do que lhe foi demonstrado ***“Pra mim a minha experiência em educação infantil aqui em Florianópolis foi muito frustrante, porque a creche que trabalhei não tinha espaço. E eu penso assim, me dê um lugar que não tenha uma bola sequer, mas que tenha espaço. Do que um lugar que tenha todo material do mundo e não tenha espaço***”. O encantamento pela profissão e a frustração são opostos que fazem parte do cotidiano desta docente e influenciam ao mesmo tempo que são influenciados por sua subjetividade. Ela aponta situações objetivas e materiais que influenciam seus sentimentos e representações, que por suas vez podem também se refletir nas ações objetivas de sua prática, caracterizando assim a recursividade de seu cotidiano escolar e de sua ação docente. De acordo com Morin (in PENA-VEGA et al, 2003) as transferências introjetivas e projetivas entre o sujeito e seu meio são traduzidas na percepção de mundo deste sujeito.

Em sua memória a professora resgata uma lembrança que ela diz tomar como referência em sua ação pedagógica na qual percebeu que a fantasia é um elemento fundamental no trabalho com crianças de 0 a 5 anos ***“Isso é uma coisa na educação infantil***

que eu acho muito legal, é nessa forma como as crianças entram na fantasia, se a gente as estimula nessa questão de fantasia, de faz de conta... o jeito que eles se envolvem é muito legal". E é a partir dessa vivência que diz fundamentar sua prática envolvendo o mundo do movimento corporal e o mundo imaginário em suas aulas *"Essa é uma experiência que eu vou levar pra minha vida inteira, é uma experiência que sempre vou lembrar quando trabalhar com educação infantil e séries iniciais, vou sempre resgatar, buscar ..."* *"[...]Quando eu trabalho na educação infantil eu procuro trabalhar muito isso assim, por mais que eu vá fazer uma brincadeira de pega-pega, eu primeiro contextualizo a brincadeira, invento uma história com eles, e eles entram no clima da brincadeira".*

Esta docente apresenta um visão integral de corporeidade e procura valorizar os conteúdos de suas aulas em outros aspectos que não o da técnica motora. Percebemos ainda que por razões objetivas e subjetivas a docente não planeja sua permanência na atuação profissional desta área, principalmente por acreditar que o contexto educacional nos tempos atuais está cada vez mais desvalorizado, um sentimento projetado como frustração profissional.

Professora G

Para esta docente a educação física foi uma escolha profissional que permitiria uma maior contato com a natureza e o ambiente livre *"eu venho dessa cultura com a natureza, com o meio ambiente, que me levou a primeira questão em que eu não me via trabalhando entre quatro paredes, com portas fechadas e manuseando apenas papéis. E sempre na minha vida eu tive a prática esportiva".* Além do contato com a natureza a vivência esportiva parece também ter influenciado sua escolha profissional. A subjetividade de sua escolha apresenta-se na projeção de suas preferências e sentimentos que são transferidos em suas ações objetivas como a sua escolha profissional. Para esta docente só havia duas possibilidades profissionais. *"E aí ou eu faria faculdade de educação física ou de agronomia, pela questão da terra. Como Blumenau não tinha agronomia eu tinha a educação física".* Sua fala reforça ainda mais a percepção de que sua escolha ocorreu mais por sentimentos relacionados à vontade de ficar ao ar livre, do que por um sentimento vocacional específico na área da educação.

Após sua formação, a docente destaca em seu discurso, as contribuições da continuação de sua formação profissional na graduação *"Depois de formada, logo em seguida eu fiz pós-graduação, eu sou da época da psicomotricidade, então toda minha*

interferência nas aulas de educação física até hoje tem a ver com a psicomotricidade, mesmo tendo os estudos da questão da sociologia né. Porque a psicomotricidade vem num cunho muito compensatória. Mas mesmo eu tendo as outras leituras depois, eu nunca me abstive dos elementos da psicomotricidade. Mas claro que fazendo um releitura no contexto sócial”. O discurso docente revela uma percepção ao trabalhar com formulações distintas em associação. Isto significa dizer que uma formação calcada por padrões clássicos não impede aberturas que incluam outras formulações teóricas, como a psicomotricidade e a sociologia. Estas áreas do conhecimento não são excludentes e permitem uma leitura de mundo ampliada. Nota-se uma integração efetuada pela professora na conjunção de elementos em que as partes complementam e estão inscritas no todo, refletindo o subjetivo no objetivo. Ela parece contemplar a importância da abertura ao diálogo entre diferentes propostas na área *“Teve um evento no final do ano de trocas de experiências, e eu quis levar esse trabalho e estar recortando e mostrando que mesmo em uma leitura assim, uma coisa não impede a outra. Então hoje eu tenho muito cuidado para não dizer que eu trabalho em uma única perspectiva, hoje eu cuido para não segregar, mas sim para que todas as propostas sejam bem vindas, desde que não fechem os olhos para realidade que está posta. O importante é se perguntar qual a contribuição que você pode deixar em cada caminho”*. Ao propor a reunificação do que fora separado, a docente vai ao encontro de uma proposta complexa em suas aulas contemplando o lúdico e o estético, sem separar o corpo do aluno do espírito, pois como afirma Morin (2005c), somos seres unos, pois nossas atividades, por mais espirituais e estéticas que sejam dependem de nosso cérebro e corpo. Há na fala demonstrações de constante reflexão que, por sua vez, encaminham à identificação de sistemas integradores que são fundamentais para a formação objetiva e a constituição subjetiva do ser.

Ao resgatar suas vivências naquilo que ela julga importante, para sua prática, ela ainda complementa *“Sempre gostei de trabalhar com alunos mais novos, por isso comecei a deixar de lado a formação esportiva, e passei a trabalhar mais a recreação. Assim sempre tive afinidade de trabalhar mais nas séries de pré, com a minha formação em psicomotricidade eu comecei a me afastar completamente do esporte e passei a olhar o esporte como algo segregador dentro da escola. Pois eu percebia que somente os alunos que tinham afinidade esportiva faziam aulas de educação física, os demais que não tinham aptidão faziam qualquer coisa”*. Em sua percepção, o esporte é uma atividade que não contempla a participação de todos, por isso busca em suas aulas, o resgate da recreação que incluía o máximo possível seus alunos. Desse modo, ela vai de encontro às propostas mecânicas da educação física, percebendo a necessidade de se cultivar a cultura corporal por

um viés lúdico e não de rendimento. A docente apresenta uma posição que contempla uma educação complexa pois permite ao homem vivências *ludens* em um âmbito *sapiens*. Para Morin (2005e, p. 135), o lúdico “retira-nos do estado prosaico, racional – utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados”.

A sua atuação na educação infantil não ocorreu de forma planejada *“Em 1994 foi a primeira comecei a trabalhar em creche, eu nunca tinha trabalhado com faixa etária de bebês. Então eu pensei: “O que que vou fazer aqui?”. Escolhi esse lugar pra trabalhar pelo fato de ser mais perto da minha casa, pela localidade, então pensei em experimentar, pois eu gosto de trabalhar com a primeira série. Quando cheguei na sala olhei para os bebês e pensei o que estou fazendo aqui? E fui aprendendo com as professoras de sala. Eu falei que nunca tinha trabalhado com bebês, então pedia dicas e leituras para as professoras. Claro que eu não vou encontrar um livro de educação física para bebês...”*. A incerteza de sua atuação inicial e os questionamentos pertinentes parecem ter sido respondidos ao longo de sua vivência e na troca de experiências com os demais professores de sala, pois em sua percepção nem mesmo os livros poderiam contemplar.

Para ela, a influência subjetiva e intersubjetiva contribui para a construção de caminhos que buscam superar os momentos de indefinições de sua ação pedagógica *“O que me dá satisfação é envolver outros professores e estar fazendo outras parcerias, porque estar no ambiente de escola ou educação independente de onde você está, você não pode ter a ilusão de que todos podem ter o mesmo compromisso. Hoje em dia eu trabalho com colegas que querem o mesmo que eu para poder estar me fortalecendo e envolvendo os outros”*. A troca de experiências também foi importante para sua formação profissional e pessoal, *“Também tive a felicidade de dos anos de 1994, 1995, 1996, na rede de Florianópolis de participar do movimento de reorganização do curricular em que de 15 em 15 dias havia um grupo específico da área, que é hoje o grupo independente de estudos de educação física infantil, é o fruto daquela vivência. Esse grupo começou a me fortalecer, pois eu ia aos encontros e percebia que outros colegas estavam na mesma situação. Então começávamos a trocar figurinhas, troca de experiências que foi fortalecendo o grupo”*. A projeção e a identificação com os demais profissionais que atuam na mesma área, e que assim como ela também passavam por momentos incertos, permitiu a troca de experiências que contribuíram para sua prática. Foi permitindo se ver no outro, e ver o outro em si, que ela junto com o grupo foi organizando suas objetivações pedagógicas *“Na minha trajetória de*

educação física eu aprendo que sozinha eu não posso trabalhar, que preciso ter parcerias na escola, sempre achei importante contagiar os demais professores que não queriam nada com nada". Para Morin (2005e) nossos conhecimentos objetivos devem caminhar junto com o conhecimento intersubjetivo, em que mesmo quando observamos o outro, de forma objetiva não podemos deixar de compreendê-lo subjetivamente.

Assim, ela parece valorizar a identificação, a projeção e a transferência dos objetivos comuns em um grupo de docentes. Para ela o trabalho é alcançado apenas com a parte prática, mas também pelas razões subjetivas envolvidas no comprometimento interpessoal dos docentes. *"Muitas vezes você tem que criar situação ou ter sacadas para envolver os demais professores, procurando desconstruir também aquele adulto engessado em seu corpo, para que ele olhe numa perspectiva além do corpo das crianças. Você aprende muito com as experiências"*.

Para ela a representação da educação infantil é parte de um todo *"Eu penso que temos que ter nossa especificidade na educação infantil, mas temos que ter algo maior que nos une que é a educação, os elementos ligados aos direitos da criança, pois as raízes teóricas são as mesmas. Pois enquanto você fica só na especificidade, você não aproxima seu diálogo com as pessoas de sala"*. E que neste contexto o papel da educação física não pode estar fechado em si *"Ser professora de educação física é estar atenta o tempo todo a sua especificidade, mas não segregar, e sim circular por vários espaços e de ser ver não só na educação física mas como um compromisso de educação"*.

Sua percepção apresenta desafios a serem superados tanto pela especificidade da área da educação física quanto ao que se relaciona a educação, em que a valorização de troca de experiências e objetivos comuns com os demais professores é o ponto chave para sua ação docente. Ela apresenta uma visão crítica sobre o contexto geral da educação e valoriza a abertura do conhecimento em diferentes áreas na educação física, valorizando o aluno de forma integral em seus aspectos motores e sociais.

Professora H

Para a docente H a educação física na educação infantil é um desafio pessoal *"parece que na educação infantil é tudo muito cheio de dedos. Não é que eu não goste disso é que eu tenho dificuldades em fazer isso entendeu? Me falta experiência, me falta anos de educação infantil"*. Sua falta de experiência faz como que ela perceba a professora de sala mais preparada para atuar com crianças de 0 a 5 anos *"eu não tenho a educação infantil que tem a professora de sala, apesar dela não saber particularidades da nossa área, mas ela*

parece saber mais da educação infantil que eu. Eu não estagiei em educação infantil, a faculdade não me deu base para a educação infantil". Consideramos que sua formação acadêmica não é percebida por ela como um agente importante para sua atuação prática na educação infantil. Ela apresenta uma representação que inclui apenas a competência individual do professor como fator determinante de um bom trabalho docente *"Então eu sei que vou chegar pra dar aula e o problema é meu se eu não sei dar aula na educação infantil, entendeu? Eu tenho que me virar e correr atrás"*. Desse modo, ela julga que toda responsabilidade de seu trabalho seja apenas sua. Sua fala indica que as ações docentes não apresentam a formação acadêmica, como o único fundamento de sua prática, tomando fatos como este Bueno (2000) sugere a necessidade de se conectar os conhecimentos que descolaram a vida pessoal da vida profissional.

Sua visão sobre a sua função docente é influenciada por suas experiências vividas como aluna na época em que estudava, e hoje como docente ela busca diferenciar-se dos professores que a fizeram se sentir excluída *"Eu já tenho quase quarenta anos, então na minha infância tive uma educação física bem calistênica, só fazia educação física quem sabia. Meus colegas iam jogar e como eu não sabia muito – e isso você carrega pra vida inteira eu acho, até na faculdade – eu fui excluída"*. Sua prática é motivada pelo sentimento de fazer diferente dos momentos vivenciados por ela na escola em que apenas quem tinha habilidades motoras participava das aulas *"Eu sempre visei desde que comecei a trabalhar, na área escolar, direitos iguais para todos. Minha visão é outra eu não vejo a educação física pelo lado da competição, não interessa se você vai fazer bem feito ou não o que interessa é participar"* e complementa ainda *"Eu trabalho muitos conceitos com as crianças respeito, principalmente na educação infantil, ensino cada um esperar sua vez"*. De acordo com Josso (2004) ao narrar suas experiências, o autor reconstitui tanto seus traços interiores como pelas influências das dimensões simbólicas que lhe fora alimentado por diferentes fontes imaginárias que fizeram parte de sua vida.

Acho que tenho que dar a oportunidade a todos de aprender e a experimentar para que ninguém se sinta excluído. Para todos experimentar e saber como é".

A docente parece identificar-se com as crianças que são excluídas projetando aquilo que lhe foi significativo como aluna, transferindo para suas aulas o ideal de oportunidade para todos, com essa visão objetivo principal de sua disciplina é a inclusão e a formação de indivíduos críticos como defendem suas palavras *"Eu penso que a educação física é pra te incluir na sociedade, te mostrar que tu é capaz, para ter outra visão, para ser crítico. Par te tornar um ser crítico para você viver em sociedade"*.

Ela se preocupa em defender seus alunos daquilo que ela julgava ser falho em suas experiências como aluna de educação física. Assim ser professora de educação física é para ela *“orientar esse aluno para ele ser um ser mais capaz de viver em sociedade e não sofrer preconceitos, se sentir com direitos iguais, porque todo ser humano tem direitos iguais, ele pode ser diferente um do outro, mas os direitos deles são iguais”*. E sua disciplina tem como objetivo *“incluir o aluno na sociedade, inclusive nas aulas, é o papel do professor transmitir conceitos, valores, mostrar onde ele se encontra no mundo, valores em geral. Eu acho que valores é o principal”*.

Percebemos em seu discurso um direcionamento maior aos aspectos sociais, e menor outros aspectos envolvidos na motricidade humana, segundo ela *“Acho difícil te falar como eu percebo o movimento em minha aula, meu instrumento de trabalho é o corpo, mas não sei como te explicar isso”*. Sua fala indica que embora a docente tenha quase 40 anos, ela desconsidera suas experiências apresentando dificuldade em identificar as especificidades de sua disciplina, apresentando uma visão fragmentada do fazer pedagógico.

A representação docente parece direcionar seus objetivos pedagógicos, mais ao âmbito social, o que pode ser influenciado por razões subjetivas constituídas em suas experiências, já que em sua história de vida a docente destaca que se sentia socialmente excluída das aulas de educação física, e que hoje se identifica como uma docente responsável pela inclusão de seus alunos para que eles não passem pelo que ela passou *“O professor tem que ter carta na manga, para trazer todos os alunos perto dele, e não excluir o aluno. Eu acho que na minha época faltou estímulo, porque era bem tradicional, porque o professor não tinha outra visão, apresentava só uma visão fechada, eram aulas calistênicas mesmo...”*.

Em sua visão algumas marcas deterministas precisam ser quebradas na escola *“As crianças já vêm, dependendo da idade, embutidos de uma cultura de casa ou de outro lugar que freqüentaram já falam que não sabem fazer isso ou aquilo. Daí eu falo que eles não sabem mas estão aqui para aprender, eu deixo isso bem claro”*. Percebemos a preocupação novamente que a docente apresenta em estar incluindo seus alunos e principalmente de torná-los participativos para que se sintam capazes, um objetivo que está relacionado com sua própria história de vida como aluna.

Em seus intuitos de fazer diferente, ela se projeta nos demais colegas acreditando que o caminho da educação física vem sendo traçado de forma diferente do que se vivenciava no passado *“Hoje os educadores estão tendo outra mentalidade, eu faço muito diferente de antigamente, por ter sentido na pele a exclusão, eu jamais conseguiria me imaginar*

fazendo a educação tradicional, e acho que graças a Deus a maioria dos professores faz como eu”.

Os traços de sua experiência como aluna parecem nutrir sua forma de agir pedagogicamente, pois ela exclui de suas aulas aquilo que ela percebe como negativo, sua representação volta-se tanto para suas identificações que o movimento corporal acaba sendo deixado em segundo plano, em sua prática que valoriza mais os aspectos sociais.

Cenário e significados encontrados

Embora, quatro dos professores tenham indicado que a docência em educação física surgiu como uma segunda opção vocacional e que ocorreu apenas por não passarem outras graduações, seis dos entrevistados apresentaram aspectos de suas vivências e experiências de vida que influenciaram na escolha de se tornarem educadores físicos. Destes, cinco relataram que resgatam memórias de brincadeiras realizadas em sua infância para elaborar suas aulas. Sete citaram que as especificidades da educação infantil foi tratada superficialmente na graduação, pois priorizava-se a técnica em detrimento dos processos educacionais, o que dificultou sua atuação inicial na educação infantil, uma etapa educacional em que a disciplina é percebida por eles com especificidades mais lúdicas do que técnicas. Além do resgate de suas vivências de infância, cinco relataram que buscaram apoio na troca de experiência prática e teórica no grupo de estudos independente, que ocorre quinzenalmente na rede, para superar suas dificuldades de atuação docente nas instituições de educação infantil.

A maioria dos docentes apresentaram representações que indicavam percepções reducionistas de suas ações pedagógicas na educação infantil, algumas vezes a disciplina foi restringida a um espaço recreacionista, ou a conteúdos que lhes foram significantes em suas vivências. Quanto a corporeidade e a motricidade, todos os docentes entrevistados apresentaram uma visão que não se limitava aos aspectos físicos do aluno, mas, algumas falas apontaram a valorização dos aspectos sociais em detrimento do corpo ou vice-versa.

Os docentes não se limitam aos aspectos físicos e motores, pois estruturam suas aulas também com objetivos sociais e culturais, percebemos uma preocupação na maioria dos docentes em não transferir os padrões lineares do ensino fundamental para a educação infantil. Entretanto, mesmo com visões diferenciadas, algumas falas cindem o processo educacional da disciplina, quando supervalorizam um aspecto em detrimento de outros.

Os discursos analisados indicam dificuldades dos docentes em perceber a especificidade e o papel pedagógico da educação física na educação infantil refletindo uma variabilidade de conteúdos e representações sobre a disciplina. O resgate de momentos que lhes foram significantes, seja na época da infância ou na formação acadêmica, indicam a importância dos traços afetivos, pois esses momentos foram relacionados tanto aos processos de seleção das atividades que eles aplicam em suas aulas, quanto na formulação de seus objetivos pedagógicos, isso indica uma tentativa de transferência de suas significações para seus alunos.

CONCLUSÕES

Ao iniciar o projeto desta pesquisa nossas inquietações limitavam-se ao contexto da corporeidade, buscávamos entender como ela era percebida por professores de educação física. Entretanto, no decorrer do caminho esta questão foi ultrapassada e percebemos que nosso estudo não poderia ser limitado a esse contexto, pois, a prática docente também envolve e é envolvida por outros aspectos, como os inscritos na subjetividade humana. Assim, ampliamos nosso campo de visão à representação da prática docente encontrando nos discursos apresentados pelos sujeitos de nossa pesquisa a relação de interdependência entre o ato docente e a personalidade do professor.

Os significados encontrados no universo de nosso estudo afirmam que a prática docente não se descola da representação e da percepção que o sujeito apresenta de sua formação, de sua função pedagógica e de sua história de vida.

Os professores colaboradores, docentes da Secretária Municipal de Florianópolis, indicaram que, embora os currículos dos cursos (graduação e formação continuada) proponham reflexões e conteúdos específicos da educação física na educação infantil, tais propostas pouco alcançam e pouco afetam os profissionais, pois a maioria determina suas ações e conteúdos de acordo com as experiências e as brincadeiras de sua infância. Esta revelação aponta, entre outras questões, para dificuldades em reconhecer o espaço da disciplina na educação infantil. Alguns discursos assinalam que este espaço é um natural e a criança, muitas vezes, não necessita da presença do professor para realizar atividades do cotidiano escolar. Tais dificuldades levam a questionamentos que trazem apontamentos essenciais para a área como visto no discurso da professora E ***“O espaço da educação física existe? Ou ele existe porque foi colocado aos trancos e barrancos? Vamos dizer assim, essa conquista de espaço, ou não tem esse lugar definido?”*** (p. 70). Notamos que a ideia sobre a importância da disciplina no espaço infantil é vaga e não contempla pedagogicamente o que se configura nos processos formativos. Assim, a prática fica congelada àquilo que o docente particularmente entende como sua função e que tem como base de orientação apenas aquilo que ele viveu.

Identificamos também representações relacionadas com a insatisfação profissional que podem influenciar o ato docente, como o exemplo dado na fala da Professora F ***“eu fiz educação física porque não passei no que queria, acabei passando em educação física e acabei formando grupo de amigos, fui indo, e acabei me formando [...] se você me***

perguntar se eu quero ser isso a vida inteira, dar aula, ser professora, eu não quero [...].” (p.72-73). Assim como esta docente, outras duas não planejavam a carreira docente como profissão levando a entender que nesse contexto, a faculdade de educação física surge como uma opção formativa àqueles que não conseguiram ingressar nos cursos que realmente almejavam. Este cenário traz resquícios de desejos anteriores que não foram concretizados, originando insatisfações que podem ser transferidas à prática docente por meio de ações que reduzem o papel da disciplina.

As singularidades e particularidades encontradas abarcam concepções inscritas nos processos dos Complexos Imaginários, em que as experiências vividas demonstraram influenciar as percepções dos participantes, revelando-se no ato educativo e inscrevendo significados e representações pessoais nos produtos culturais.

Nossa hipótese inicial de que aspectos subjetivos não se descolam da objetividade do professor de educação física influenciando suas ações práticas e suas compreensões relacionadas à motricidade e à corporeidade foi contemplada. Entretanto, temos consciência de que poderíamos observar a ação docente no dia-a-dia escolar, sendo nossos resultados mais abrangentes, quando qualificássemos também as contradições entre as representações e as ações.

As conceituações encontradas neste estudo tendem práticas nutridas por um imaginário herdeiro de concepções majoritárias que percebem a educação de forma dual e linear, mas, algumas falas apontam mudanças em direção de caminhos que buscam imaginar a educação de forma complexa. São conceituações influenciadas por experiências ligadas ao âmbito da atividade física, tanto no que diz respeito à percepção de corporeidade, como ao modo que percebem a função pedagógica da sua disciplina. Essas influências afirmam a inerência das histórias de vida e da ação profissional nos aspectos motivadores e orientadores da objetividade docente. A relação indivisível entre o pessoal e o profissional indica que, algumas vivências pessoais registram nos sujeitos marcas que podem ser subjetivadas, influenciando suas escolhas de vida, por meio de transferências de estados psíquicos às ações objetivas.

A integração entre a constituição subjetiva e atuação objetiva conduzem as ações docentes. Desse modo, pensamos que o desenvolvimento de projetos de intervenção que considerem também a subjetividade docente pode auxiliar a formação continuada desses professores, interferindo nas brechas advindas da formação acadêmica apontadas por eles, e/ou paradigmas que constituem um modelo atomizador da corporeidade e da motricidade humana. As incertezas que constituem o imaginário dos docentes parecem retroagir em

indeterminações e dificuldades de identificação, no que se refere ao papel pedagógico da educação física e às percepções sobre o movimento e o corpo dos alunos, e que podem ser levantadas e observadas em um projeto de pesquisa ação, pois entendemos que a intervenção sobre a constituição subjetiva pode permitir uma visão e uma ação prática amplificada mesmo em docentes que apresentam formações calcadas em padrões técnicos do movimento.

Pensar o professor como sujeito no contexto educacional envolve integração das relações real/imaginário, emoção/ação e prática/representação, por isso negar a subjetividade do professor é negar a efetivação do processo ensino aprendizagem ignorando a influência dessas relações nas tarefas pedagógicas.

Os docentes apresentaram dificuldades de definir o seu papel pedagógico na educação infantil, pois suas representações responsabilizam os processos formativos pela cisão corpo/mente e valorização do tecnicismo presentes na cultura escolar. Em que a principal crítica volta-se a dificuldade de desvincular da educação infantil os padrões advindos de outras etapas educacionais em que a mecanização e a fragmentação do movimento e do corpo ainda são marcantes.

Novos estudos direcionados na linha desta pesquisa podem destacar também o resgate da ludicidade e da estética sem reduzir os conteúdos da educação física à recreação como foi citado pelos sujeitos, ampliando a visão de corpo à visão de corporeidade, em que o gesto motor não se descola do gesto sentimental. A simplificação da educação física aos processos técnicos e mecânicos excluem a possibilidade da criatividade e da diversidade no cotidiano educacional, reduzem o papel pedagógico da disciplina e influenciam dificuldade do próprio docente em perceber-se no ato educativo.

À luz da Teoria da Complexidade postulamos atenção à dialógica objetividade/subjetividade contrapondo-se a formação linear que petrifica o processo educacional e simplifica a motricidade humana à realização de atividades físicas que supervalorizam a competição e excluem alunos que fogem da padronização imposta por modelos educacionais fechados. Pensamos que a cisão ainda presente na conceituação docente fortalece na prática esses modelos que negam a diversidade e a liberdade da expressão corporal fragilizando a essência educacional da disciplina.

Esperamos que este estudo seja o início de um desenho que possa aguçar reflexões que provoquem outras discussões a respeito das inquietações apontadas aqui, tanto ao que se refere às influências dos aspectos subjetivos na educação, quanto sobre o papel da educação física, da corporeidade e do movimento na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Simone G; BUFON, Valéria da P. M.; SILVA, Eriusa M. *O professor de educação física no espaço/tempo da escola*. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE [E] II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...* Recife: CBCE, 2007.p. 1-7. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/200.pdf>.

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo E.. O que ensinar e aprender nas aulas de educação física na escola? *EFDeportes.com, Revista Digital*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 102 - Novembro de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revi. Paul. Educ.Fís.* São Paulo, supl.4, 2001. p. 53-60

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda., 2010.

BASEI, Andréia P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de educacion*. n. 47/3, 2008.p.1-12.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun, 2000. p. 11-30

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/99, p. 69-88.

_____; SANTOS, Núbia Z; MACHADO, Thiago da S.; ALMEIDA, Felipe Q. História de vida dos professores: o desinvestimento pedagógico na educação física em foco. In XI ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Anais...* Niterói, 2007. p.424-434

BRASIL. Ministério da educação. *Conselho nacional de educação. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 14/01/2011.

CAMPANHOLI, Caroline A.O. *A unidualidade humana para o ensino da educação física: uma proposta de concepção não linear do corpo sob o paradigma da complexidade*. Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Londrina 2008.

CARVALHO, Ana C. A. de. *Educação física na educação infantil: produções apresentadas no Conbrace(1997 a 2007)*. Monografia apresentado a Professora Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto como requisito da disciplina Seminário de TCC II, para a obtenção do título de licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

CAVALARO, Adriana G; MULLER, Verônica R.. Educação física na educação infantil: uma Realidade almejada. *Educar*. Curitiba, n. 34, 2009. p. 241-250

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS Jr Hamilcar.; TAFFAREL Celia. Z. *Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica*. In: TAFFAREL; HILDEBRANDT-STRAMANN(orgs).

Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

DEBORTOLI, José A. O. *Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte* Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio como requisito para a obtenção do título de Doutor em educação. Rio de Janeiro, 2004.

DIAS, Elaine T.D.M. Subjetividade, docência e adolescência: impactos no ato educativo. *Notandum Libro* , n. 11,. CEMEOrOc: São Paulo/Porto. 2008a. p. 59-66

_____. *Noção de sujeito e formação do professor: uma compreensão da prática educativa*. In: In ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Orgs) Estudos de complexidade 2. São Paulo: Xamã, 2008b. p.101-114.

_____. Reforma do pensamento, complexidade e noção de sujeito. In: *IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. 2009. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/5.pdf.

FARIA Jr., Alfredo G. *Perspectivas na formação do profissional em educação física*. In: Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da modernidade*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas como requisito para a obtenção do título de Doutor em educação. Campinas, 1999.

FIGUEIREDO, L. C. *Modos de subjetivação no Brasil e outros escritos*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

FREIRE, João B.. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo. Summus, 1991.

_____. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porco, galinha e crianças)*. In: MOREIRA, Wagner W.. educação física e esporte: perspectivas para o século XXI. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 109-122

FREIRE, Marília. O Jogo Na Educação Física Escolar: Um estudo sobre a dimensão subjetiva. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER. *Anais...* São Carlos: 2010. Disponível em: <http://www.ufscar.br/ciefel/pdfs/livre/9.pdf>. p. 1-7.

FUNGHETTO, Suzana S.; NETTO, Regina C. C.. Ser professor: formação e subjetividade. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/618/403>. Acessado em 12/04/2011.

GRINSPUN, Mírian. P. S. Z.; AZEVEDO, Nyrma. Subjetividade, contemporaneidade e educação : a contribuição da psicologia da educação. GT 20, *Psicologia da Educação*, 2001. Disponível em: (<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>)

HOMRICH, Marcele T. O discurso como posição subjetiva do professor de educação infantil. In: VII FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, *Colóquio...*São Paulo, 2008.

JOÃO, Renato B.; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *Rev. Brás. Educ. Fís. Esp.* São Paulo,v 18, n3,2004. p. 263-272.

JOÃO, Renato B. Edgar Morin e Wilhelm Reich:uma concepção de ser humano para a formação de professores. *Revista de pedagogia*. Ano3, n6. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=textos:cap02:02_ser_humano_morin.pdf . Acessado em setembro/2011.

JOSSO, Marie C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo:Cortez, 2004.

LIMA, Elaine; MUNARIN, Iracema; PERSKE, Carin L.; GALVÃO, Luciano G.. As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. *Motrivivência*. Ano XIX, n29. Dez/ 2007.

LYRA, Vanessa B.. Interesses e eliminações: o concurso vestibular da Escola Superior de Educação Física de Florianópolis e a perspectiva de gênero. *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 14 - Nº 131 - Abril de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

LUZ, Célia L da. *Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

MARIOTTI, Humberto. *Pensando diferente: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Vitor. *O esporte pode tudo*. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Nilton C.R.. Docência em Educação Física na Educação Infantil: algumas reflexões sob as perspectivas do pensamento complexo. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, Novembro de 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

MOITA, Maria da C. percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MORAIS, João F.R. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, MOREIRA, Wagner W. (Org). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 71-87

MOREIRA, Wagner W. *O corpo presente num olhar panorâmico*. In: MOREIRA, Wagner W. (Org). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-36.

_____. *Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento*. In: MOREIRA, Wagner W. (Org). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999. p.199-210

_____. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. *Rev. Bras. Ci. e Mov.* 2003; 11(3): 85-90.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F.(Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 274-289.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Da entrevista no rádio e na televisão. In: SILVA, Juremir Machado da (org); CLOTET, Joaquim Edgar Morin: *As duas globalizações: Complexidade e Comunicação, uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2001,p.63-83

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. *O método 1: a natureza da natureza*. 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

_____. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (org.) *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003c, p.69-78.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. *O método 2: a vida da vida*. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b

_____. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

_____. *O método 4: As Idéias: habitat, costumes, organização*. 4ed. Porto Alegre: Sulina, 2005d.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2005e.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30

OLIVEIRA, Nara R. da C. Concepção de infância na educação física brasileira. *Revista brasileira de ciências do esporte*. Campinas. n 3. 2005. p. 95-109.

_____. O espaço do “corpo”na educação da infância. *Revista da faculdade de educação física da UNICAMP* Campinas. n1. 2008. p. 1-13

Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>

PAULO, Thais S; ALMEIDA, S F C de. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes In: VII FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO. *Colóquio...*São Paulo, 2008.

PENA- VEGA, Alfredo.; ALMEIDA, Cleide. PETRAGLIA, Izabel. (orgs.). Edgar Morin: ética, cultura e educação. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PETRAGLIA, Izabel. *O olhar sobre o olhar que olha: complexidade,holística e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Sete idéias norteadoras da relação educação/complexidade. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA,I.(Orgs) *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 23-36.

QUEIROZ, José J. Educação e corporeidade contribuições do pensamento complexo. In ALMEIDA, C.; PETRAGLIA,I.(Orgs) *Estudos de complexidade 2*. São Paulo: Xamã,2008. p. 65-86.

RAULINO, Cíntia G de S; LIMA, Maria de F E M. A subjetividade do professor de educação infantil da rede municipal de educação de Campo Grande-MS. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=561>. Acessado em 09/04/2011.

ROZEK, Marlene. *Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vidas de professoras*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

RUSSO, Renata C T; COUTO, Thais H A M; VAISBERG, Tânia M J A. O imaginário coletivo de estudantes de educação física sobre pessoas com deficiência. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 250-255, 2009.

SANTIN, Silvino Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner W.. educação física e esporte: perspectivas para o século XXI. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 51-69.

_____. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, Betina; ANTUNES, Denise D.; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./abr. 2008. p. 46-53.

SANTOS, Felipe R dos. Representações sobre o ato de ler: possíveis intervenções pedagógicas a partir do futebol. In XI ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Anais...* Niterói, 2007. p: 585-592.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SAYÃO, Deborah T.. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Rev. Bras. Ciênc. do Esporte*, Campinas, v 23, n 2, p 55-67, jan 2002.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*. n 13, p 221-238, Nov 1999.

SCOZ, Beatriz J L. Subjetividade de professoras sentidos do aprender e do ensinar. *Psicologia da educação*, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008. p. 5-27.

SEVERINO, Antônio J.. *Educação sujeito e história*. São Paulo: olho d'água, 2003.

_____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana M; NICOLINO, Aline d; INÁCIO, Humberto Luís de; FIGUEIREDO, Valéria M.C.de. A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social. *Pensar a Prática*. 12/2, maio/ago. 2009. p.1-16

SILVA, Alexandra R.; KRUG, Hugo N.. A formação inicial do professor de educação física: revisitando os saberes para o exercício da docência. *Revista Digital* - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 121 - Junho de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

SILVA, Cristiane R; GOBBI, Beatriz C.; SIMÃO, Ana A.. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e apresentação do método. *Organ. rurais agroind.*, Lavras, v. 7, n. 1, 2005. p. 70-81

STANGHERLIM, Roberta. *Sentidos subjetivos e identitários da prática profissional de formadores do PROVE*. 2007. 176p. Tese (Doutorado em educação). PUC São Paulo. São Paulo, 2007.

VIEIRA, Carmem L.N; MEDEIROS, Francisco E. de. A produção do conhecimento em educação física na educação infantil no contexto histórico da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da rede. *Motrivivência*. Ano XIX, Nº 29, Dez./2007. p. 55-74

ANEXO

ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA

PROFESSORA A

Eu acho que o papel , pedagogicamente falando, é ir ajudando com que as crianças e os jovens vão se desenvolvendo dentro desse mundo de movimento: Descobrimo, experimentando , se aperfeiçoando, para que eles possam ir ampliando essa condição de movimento deles no mundo. Aí, seja em contato com a brincadeira, o esporte, a ginástica, com a dança, com os jogos! Da maneira que a gente possa estar trabalhando com várias coisas. a partir do interesse que eles tem, mas também a partir do que eles podem estar propondo como ampliação mesmo do mundo de movimento deles.

Eu gosto de ser professora mas eu nunca me viria dentro de uma sala de aula fechada, então a educação física foi a opção que eu tive para ficar ao ar livre, não ficar trancada em um lugar, e deu certo!

Nunca tive nenhuma tendência esportiva, eu busquei a educação física mais por uma questão de poder ensinar, de poder educar, mais por uma questão vocacional, foi neste sentido. Não nada muito marcante na minha construção de vida como professora de educação física. Olha! com as crianças pequenas eu penso que criança tem que brincar, mais do que qualquer outra coisa. Então é nesse sentido que eu tento me relacionar com eles, para que eles possam estar brincando, possam estar ampliando a quantidade de brincadeiras que eles conhecem, as formas de brincar, e também deixando eles brincar como eles queiram, que também é bom. Mas principalmente nessa questão do brincar, ta incentivando muito isso, quer dizer não que precise incentivar, a criança não precisa ne! O que a gente pode fazer é ta direcionando algumas coisas, propondo ampliando.

Eu coloco muitas propostas de brincadeiras! Brincadeiras que eles já conhecem , que a gente pode ta modificando e ampliando, propostas de brincadeiras que eles não conhecem, tem vezes que eles tão a fim tem vezes que eles não estão a fim, eu percebo que as crianças pequenas gostam que brinque junto com eles.

Eu acho que o professor de educação física é um dos elementos que pode estar ampliando para que a criança possa usar e construir a visão de mundo deles e sua atuação no mundo, através dos fundamentos que a educação física promove, dentro dos temas que a educação física comporta, sejam as brincadeiras,o esporte, a dança, as lutas os jogos, a ginástica.

Olha! eu não sei se faz muita diferença,... sinceramente...nesta perspectiva do brincar eu não sei se faz muita diferença.

PROFESSOR B

Ta Are vou começar então com minha história de vida, até onde eu cheguei hoje, o motivo que me levou a ser professor. Desde criança toda a minha educação física foi pautada na competição, na seleção e na qualificação dos melhores, e eu sempre soube que eu era gay, e pra mim estar em destaque na educação física -eu sempre fui destaque na educação física – me podava a discriminação, então o grupo não me discriminava porque chegava na corrida eu era o melhor corredor eu tinha que entrar naquele grupo que me questionava, aquele grupo que era preconceituoso, então eu estar na equipe era o lixo daquela equipe, aquela equipe sabia que ia ganhar, então basicamente permeava tudo isso. Então eu sempre usei isso ser o melhor no processo da prática da educação física, para estar em destaque para baixar a questão de preconceito com a minha homossexualidade dentro da unidade, isso foi no primário, de 5ª a 8ª série “EU” jogava nos times da escola, joguei vôlei, joguei basquete, handebol, sempre estava em destaque, de 5ª a 8ª eu já não era mais o melhor, passei a ser um dos melhores porque eu representava a unidade. Então acho que pra mim a questão do esporte foi muito forte nisso.

Eu venho de uma família de três homens, e a gente sempre fez esporte, todos os três, eu fiz escolinha na UFSC, então eu fiz atletismo, vôlei, iniciação básica, handebol, voleibol, basquetebol, eu fiz tudo. Então eu conhecia todos os esportes por conta da escolinha que eu tinha feito na UFSC, então quando chegava na escola pra mim era tranquilo, quando eu chegava em casa e queria brincar eu ia jogava com eles (meus irmãos). O esporte foi muito presente na minha vida. Acabou que meu irmão mais velho foi fazer 2º grau em educação física, meu irmão do meio foi fazer educação física, e eu segui a mesma rotina por estar ali no processo do esporte, eu fui por conta de levar a educação física junto com minha formação.

Depois do segundo ano de educação física, daí eu já me conhecia quanto pessoa, quanto gay, ser humano, daí eu já não precisava mais utilizar o esporte pra estar me destacando entre as outras pessoas, pois eu podia usar todos meus argumento de conhecimento de fala de tudo, de aceitação.

Por que eu acho que quando eu começo a trocar a minha aceitação pelo meu esporte eu não sei se não era preconceito comigo mesmo, mas pra mi era o que me protegia naquele momento, pois assim eles não me chamavam de gay e sim de “o corredor”, era diferente essa relação de preconceito.

Daí eu fui fazer a faculdade de educação física assim que acabei o segundo grau, e quando eu entro na faculdade eu nunca me imagino dando aula de educação física por causa

do preconceito - e eu fui o único dos meus irmãos que continuei com a educação física os outros param, eu segui – eu sempre achei que quando eu chegasse em uma escola e falasse que eu era gay o preconceito viria, e que eu não conseguiria uma vaga pra dar aula. E acho que por isso eu relutei muito em tentar alguma coisa particular. Na verdade só atuei em duas escolas particulares, uma porque eu fui convidado e outra porque eu não conseguia emprego mas fui indicado, eu nunca levei currículo em nenhuma.

Acabei a faculdade com 21 anos e fiquei um ano sem dar aula, e foi no ensino público meu primeiro emprego , porque no público não permeia o que tu és e o que tu não és, e PA mim foi uma coisa bem marcante, por eu cortei o meu cabelo que era comprido com medo do preconceito,sé que cheguei na escola o outro professor de educação física que dividia o espaço comigo tinha o cabelo comprido.isso me chamou a atenção, pois eu não precisava ter cortado meu cabelo uma semana a antes de chegar na escola , por que o outro tinha o cabelo comprido.

Cheguei à escola e a visão que minha mãe passou foi importante: -não ser um homossexual, mas sim ser o melhor homossexual. E sempre pregar isso mesmo, lutar mesmo por conta de tudo, ser o melhor professor, ser melhor isso, ser a melhor pessoa, buscar o estudo.

Só que dando aula no fundamental eu não consegui, eu não me achei eu fique me debatendo, por que o foco da minha faculdade estava muito presente, a história da competição, das regras, o uniforme, dos limites, que eu era o dono da voz , que eu era o professor, que eu mandava no processo. Então no segundo ano de fundamental eu pedi transferência pra educação infantil, porque eu adorava crianças menores, e eu achava que ali eu não era só o professor , não adiantava eu só mandar nelas, elas não iam me obedecer, a relação iria se construir diferente. Construiu-se uma relação de respeito, de professor, da amizade...

Mas eu tive que correr atrás, por que na educação infantil foi pior do que quando entrei no fundamental,pois no fundamental eu sabia os esportes, eu conhecia os fundamentos, e na educação infantil eu não sabia o que era o brincar, a história da brincadeira, da ludicidade da infância, então pra mim foi muito difícil, eu corri atrás. Fui atrás de curso de formação, de tudo que fosse possível pra dar conta desse processo, de ser o melhor mesmo. De querer adquirir conhecimento pra mim, para as crianças, pra famílias, para os profissionais que estavam fazendo estagio comigo, eu sempre busquei estar no topo. Por conta disso também , porque eu não consigo enxergar o preconceito da minha homossexualidade , mas eu sei que é por causa disso, porque quando eu concorro com o outro que não sabe nada , que não tem o

conhecimento ele sim que é o viadinho , eu não, eu sou o RONALDO, o professor de educação física que tem o conhecimento , que sabe fazer. Acho que isso permeia muito a vida da gente, é difícil de entender isso não é Are, assim quanto pessoa... “ai , fiquei emocionado...”...Mas enfim, é muito bom assim, quanto profissional tu também perceber que é bem visto pelo profissional que ta ali, que tu não eis só aquilo ali por conta da tua homossexualidade, não! Porque tu também acredita naquele processo.

Então ser professor de educação física pra mim hoje é dar para todas as crianças que eu atendo aquilo que eu não tive no meu momento de infância, porque eu tinha que ser o melhor para estar em destaque. Então o gordo, o feio, o magro,o gay, preto, eu tento dar para eles a valorização que eu gostaria que aquele profissional naquele momento me dava, e não me respeitasse porque eu era o melhor mas porque eu era um pessoa do grupo igual a todos naquele momento, então eu sempre tento fazer isso, de buscar todas as crianças, por isso é que eu obrigo a TODOS fazerem educação física mesmo no início do ano. Eu acho que TODOS tem que passar por esse processo para estar aprendendo e depois ter a escolha do que vai fazer,não fazer isso hoje, vai fazer aquilo amanhã,porque senão o “gordo” não vai fazer, o “tonto” não vai fazer, os excluídos não vão fazer , porque não vão conseguir se expor ao grupo. A partir que ele for colocado em uma situação de igualdade com todos, ele vai poder mostrar o trabalhão dele, independente dele pular baixo ou alto mas tem oportunidade igual pra todo mundo. Eu acho que isso a educação física infantil propicia, o fundamental não proporciona tanto assim, no fundamental até a quarta série ainda consegue um pouco desse trabalho, depois fica muito difícil o profissional lidar com isso por que o preconceito é muito mais forte no grupo com alunos de 5ª e 6ª série, por ai vai embora infelizmente somente aqueles bons, e que os bons não precisam do professor, eles vão embora e pronto, como eu fui embora sem professor, sozinho!

Eu acho que permeia esse olhar, acho que ser professor de educação física é tentar buscar

Uma igualdade pra todo mundo, é tentar propor que todos participem e que todos tem condições de aprender e desenvolver sim. Claro que, o intitulado “bom” vai aprender mais que o outro, a facilidade dele vai ser maior, isso a gente não pode negar pra ele nem para o outro, mas que o outro vai aprender também sim.

É o desenvolvimento relacionado ao movimento corporal, permeando o desenvolvimento do movimento mesmo, o prático, ou seja,as habilidades, agilidade, equilíbrio, tempo de velocidade, força, destreza, tudo isso. E o outro desenvolvimento também que está por trás disso: a igualdade, a cooperação, a superação dos medos, o respeito,

a relação do vínculo afetivo, que também faz parte do movimento! Isso acaba sendo corporal, se expressa no corporal, porque o medo você expressa muito mais com o corpo do que em palavras, por exemplo, então quebrar com esse medo de certos movimento como subir em certa altura, pra mim isso já é um avanço, porque independente da força que o aluno tem para se segurar pendurado em determinada altura ele tentou, sem importar o tempo que o outro se manteve pela força mas ele tentou fazer esse superou, rompeu o medo. Acho que o desenvolvimento é global, não é só das habilidades físicas, que a educação física ainda, querendo ou não, preza muito, e esquece outras questões que estão intrínsecas, pois não levamos pra nossa vida a agilidade, o meu alongamento, a minha força, minha resistência pro meu dia a dia, eu vou levar o direito ao outro, o respeito, a minha dignidade, a minha coragem, acho que isso vai mais, não é!

Eu penso que, os alunos que eu entrego pro fundamental, eu garanto meu trabalho, agora as vezes há crianças que tu recebe não tem um trabalho garantido de base, então a questão de todo aquele movimento corporal, e a questão da responsabilidade, da coragem, do respeito, ela não vem preparada. Então pra mim é mais difícil colocar em uma criança gorda, por exemplo, de 12 anos que ela consegue fazer uma estrela sim, claro que não reta, como a outra mais ágil, mas a partir do momento que ela consegue colocar a mão no chão e levantar as pernas, ela tem que perceber que esta é a sua estrela, é um estrela no processo dela. Do que um trabalho com uma criança de 3 ou 4 anos, que também é obesa e que você tem mais facilidade de colocar “isso” na cabeça. Eu sei que quando eu entrego meus alunos da educação infantil pra escola fundamental, se o professor tiver o conhecimento que eu tenho ele consegue fazer aquilo que eu acredito. Agora se eu estou na escola fundamental eu não sei como as crianças virão pra mim, por que infelizmente pra mim a educação física na educação infantil é muito precária. Se eu pegasse uma criança na educação infantil e fosse com ela até quinta e oitava série, seria ótimo trabalhar com os mesmo alunos a vida toda, seria ótimo pra que? Pra mim de repente, pra eles nem sei não é?! Pra mim professor seria ótimo, o que eu acho que bate é isso, como não existe uma sequência do trabalho pedagógico na educação física, o que é diferente com os conteúdos de sala, como acontece na primeira série, segunda série que você tem toda uma sequência do trabalho. Já quando se trabalho é com o movimento é difícil você perceber isso, por que se o trabalho tem que ser realizado com uma criança que foi sempre excluída nas aulas de educação física a vida toda na educação infantil e nas primeiras séries, fica muito mais difícil de incutir nela que ela pode participar, fica mais difícil pro professor. E por isso eu gosto de trabalhar com a educação infantil, porque as crianças são cruas ainda, e eu acho que é isso o problema na formação dos profissionais de educação

física, no que a faculdade prega e no que a gente também acredita, eu não sei se o que eu acredito é o melhor, mas...

O que eu acredito veio do meu dia a dia, dos cursos de formação, de tudo aquilo que eu fui buscar. Não veio da minha formação na faculdade, porque a faculdade prega que eu tenho uma bola pra cada aluno, que cada aluno tem seu material, cada aluno tem seu próprio tênis, seu material de educação física, seu short, que de calça jeans não se pode fazer educação física, que cada aluno sabe seu movimento corporal, cada aluno sabe dar um o saque por baixo, por exemplo, a faculdade prega a competição, além da competição não é. Por isso eu debatia, porque no meu primeiro ano como educador, eu proibi um criança de fazer aula porque ela não tinha bermuda e calça apropriada, para mim era doido dizer que ele não podia participar da aula, hoje eu vejo que não tem diferença, claro que com um agasalho ou bermuda o movimento dele poderia ser mais amplo sim , entretanto ele não precisava ser excluído ele poderia ter tentado fazer o movimento, mas eu deixava sem fazer porque ele não tinha uniforme, no meu primeiro ano eu bancava uma coisa que eu tinha aprendido na faculdade e prejudicava uma pessoa.

Assim, eu acredito no fruto do meu trabalho, eu acredito que eu consigo fazer um bom trabalho, e fazer aquilo que eu acredito. É diferente por que muitas vezes você vê um professor na prática ser uma coisa e na fala ser outra, eu acho que eu consigo dar conta do que eu acredito mesmo. E que ser professor é realmente ter que estar buscando o tempo todo, estar correndo atrás, pois o processo da educação física na educação infantil, é sofrido, pois mexe conosco diariamente, aquilo que você achava que era certo hoje, amanhã já não é mais certo, pois a criança te desmonta. E esse mexer com você constantemente é sofrido, porque a tua aprendizagem ela ta constantemente modificando, no fundo isso é tudo muito bom ,mas pra e até entender você tem que ter fogo, fogo de aprender, fogo de buscar, e entender que o poder não é todo teu. É isso!

PROFESSOR C

Bom quando eu comecei a trabalhar na educação infantil eu vi que a nossa formação foi muito técnica, a fala sobre a educação infantil foi muito pouca, então quando eu comecei a trabalhar eu me deparei com as crianças ali, tendo que dar conta da turma, das crianças. Então eu remeti muitas vivências minha que eu tive na minha infância, muito do que eu passava pra eles eram atividades que eu havia tido na minha infância, desde brincadeiras, até a história do “boi de mamão” que eu faço com eles, por exemplo, que quando eu era pequena eu pegava o galhinho de árvore enfiava no mamão, pegava uma toalha de mesa colocava em cima da cabeça e corria imitando o boi, essa era brincadeira do boi de mamão pra mim, então eu faço isso com lês e eles acham o máximo, então lá na creche que eu trabalhei o ano passado tinha o pé de mamão, a gente ia lá arrancava o galho e o mamão e fazia isso então, tudo assim, sempre remetendo minhas vivências na infância. Eu só consegui ser professora de educação física na educação infantil por causa da infância que eu tive, talvez se eu não tivesse tido a infância que tive eu não teria sido professora na educação infantil com essa facilidade.

Para mim, hoje ser professora de educação física é uma realização, agora eu encontrei o que eu quero ser, quando eu me formei eu achei que estava me formando para ser professora de ginástica rítmica, tanto que os cursos que eu fazia eram voltados para a ginástica. Só depois que eu comecei a participar do grupo de estudo independente, e trabalhar na educação infantil, e estudar a área da educação mais a fundo, foi daí que eu comecei a ver que eu acho que nasci pra isso. Hoje ser professora de educação física na educação infantil é uma realização.

Eu quero passar muito pra crianças aquilo que eu vivenciei, eu vejo que a infância de hoje não igual aquela que gente viveu, então parece que eu quero repassar, é isso acho que é uma tentativa de repassar tudo que eu vivi, que são lembranças bem felizes, passar para eles para que eles vivam a mesma coisa, permitir que eles vivam a infância como deve ser vivida, não é?!

Repasar para as crianças coisas que eles não tem acesso, essa coisa da brincadeira livre, experimentar brincadeiras da cultura que muitas vezes ficam esquecidas, coisas e elementos que já não se brinca mais, essas coisas que eles não tem mais tanto acesso, hoje em dia está muito privado, independente de ser criança de morro ou de apartamento, em geral eles são muito privados de vivenciar o movimento, de vivenciar o corpo.

Eu vejo que o corpo está em tudo, desde a hora da escovação dos dentes, da hora de dormir. A impressão que eu tenho é que a criança na creche tem sua infância

institucionalizada, e tudo ocorre em função da hora do adulto, a rotina, é... o corpo sempre tem que estar submisso a essas rotinas da creche, e na hora da educação física eu tento desconstruir um pouco isso.

Eu tive aquela infância de bairro que hoje em dia não se tem mais, que era de brincadeira na rua, tive muita vivência com natureza também, já que minha família é do interior, tive muito contato com pasto, boi, cavalo, coelho, estas coisas assim, essas vivências me deixavam feliz, o que eu mais me lembro são essas brincadeiras que me deixavam feliz e é isso que eu tento repassar para as crianças. Ser professor primeiro tem que gostar, segundo tem que estar sempre estudando, se atualizando, e para mim é uma realização, hoje parece que, eu vejo que nasci pra isso assim, eu encontrei o que eu quero fazer para sempre, por isso hoje eu não sei se quero fazer mestrado ou doutorado, por que apareceriam outras oportunidades e eu acabaria saindo da escola, e eu gosto tanto de estar ali com as crianças, que eu não sei mais agora, mestrado possa até fazer mas doutorado não sei.

PROFESSOR D

Bom desde a minha infância eu sempre tive experiências bem importantes na área da educação física, fiz balé quando era pequena na adolescência fiz vôlei, e sempre gostei, sempre me destaquei, gostava de liderar de organizar os timinhos, só que eu não pensava em fazer educação física pensava fazer engenharia, mas no ultimo ano resolvi me escrever pra educação física e passei e já na quarta fase da faculdade comecei dar aula em escola, até por eu tenho uma tia que dava aula e escola e por intermédio dela eu consegui uma vaga de substituta na rede estadual. Comecei sem o mínimo, sem saber nada, e em um ano dando aula eu já vi que era aquilo mesmo que eu queria, em menos até em um mês dando aula como contratada temporariamente, já vi que era aquilo que eu queria. Comecei a me destacar na faculdade, na área da licenciatura e fui só crescendo assim, fiz aprofundamento em educação física escolar, minha monografia foi na área da educação física escolar, mas sempre em séries iniciais nunca tinha pensado em trabalhar com educação física infantil, pra mim era muito difícil, eu não cogitava isso, tive uma experiência ou outra, mas nada muito certo. Logo que eu me formei me efetivei como professora da rede estadual, com séries iniciais, fui super bem. Depois de alguns anos, depois que minha filha tinha nascido, eu fui chamada na prefeitura, quando cheguei lá, só tinha vaga na educação infantil, e como na prefeitura, pensando em valores financeiros é melhor, então eu resolvi arriscar, e deu certo. Deu certo sim, no início foi difícil, mas deu certo, eu to gostando bastante da educação infantil. Eu tinha uma visão de professora, hoje eu tenho outra, acho que isso vai mudar sempre não sei. Quando eu comecei a dar aula professora era a que chegava à quadra, colocava as atividades, e as crianças tinham que fazer o que a gente colocava, e eu que tinha que saber, eu que tinha que ter a técnica. Hoje eu já penso diferente na educação infantil, mudei muito meu pensamento. Eu acredito claro que nos temos que saber, temos que ter técnicas, temos que estudar, mas, temos que estar sempre a disposição de aprender também com as crianças com os outros colegas, mas com a nossa especificidade da educação física. Com a questão do movimento, da cultura corporal, e assim de 3 anos pra cá sou outra professora, a professora Carol La do Edite era uma, hoje eu sou outra. Como para mim nas aulas, para mim hoje eu não falo mais aulas, são momentos, mudei muito, muito depois que assumi a educação infantil na prefeitura. E espero cada vez aprender mais, e até na educação infantil também já mudei muito meu pensamento sobre a educação física na educação infantil, no início eu acha que eu tinha que organizar as atividades e que todos tinham que participar ao mesmo tempo. Eu ficava meio desanimada e chateada e às vezes chorava, porque não dava nada certo, mas agora eu vejo que não é assim,

eu vejo que a criança não tá com vontade de fazer, ou que aquilo não a interessou. Agora eu tento proporcionar coisas de outra forma.

Sempre no início do ano eu faço meu projeto, aquela questão que irei trabalhar, os objetivos, as metas dos projetos. Eu acredito que trabalhar a educação física na educação infantil é estar trazendo a questão da cultura corporal mesmo, é trazer elementos da cultura corporal para a rotina da creche. É trazer brincadeiras que tenha haver com a cultura daquela comunidade, de trabalhar no paralelo com a professora de sala do grupo, mas com a especificidade da educação física como questão do movimento. Trabalhar brincadeiras, jogos, mas sempre como nossa visão, não com uma visão limitada a psicomotricidade, mas outra visão, a que a gente tem e que a professora de sala não tem. Eu trabalho muito no coletivo com minhas colegas que trabalham em sala, esse ano eu trabalhei em uma creche que eu aprendi muito isso, não havia diferenças, eu fazia muito trabalho coletivo, com os grupos no parque, organizava os espaços de forma diferente para as crianças estarem explorando, naquele espaço que eles sempre estão, mas com outros brinquedos, eu colocava uma corda aqui, colocava um colchão lá, já mudava. Eu observava bastante, uma coisa que eu não fazia era observar as crianças, eu chegava com tudo muito pronto, agora eu aprendi a estar observando eles, e estar vendo o que eles estão trazendo pra mim, a criatividade, as vontades e os desejos deles também.

É isso, nossa a gente fala tanto e se perde...

O que me marcou bastante foi a diferença de quando eu comecei e agora, no primeiro ano eu peguei um grupo de professoras jovens, colegas bem jovens, e eu achava que as professoras jovens era as que tinham mais a mostrar, mas eu vi que era ao contrário, na creche onde eu fui esse ano, que as professoras eram mais velhas, eu aprendi muito mais. O legado que a outra professora de educação física tinha deixado no ano anterior, que ela saiu e entrei no lugar dela. Eu aprendi muito mais e vi a questão do coletivo mesmo, foi muito importante pra mim, esse ano, eu vi que não se pode trabalhar sozinha, estar pensando junto, por exemplo: - a professora de sala trabalhou a história dos três porquinhos. Vamos trazer os três porquinhos pra educação física, de outra forma, vamos fazer brincadeiras, construir uma casinha, correr do lobo. Eu trabalhei muito a contação de histórias, de teatrinho, coisas que pra mim não era pra mim, e isso foi tudo muito importante. Também tive as questões das comparações, que muitas vezes se passa por isso, chegar numa unidade onde a professora fez um ótimo trabalho mas que não tem nada haver com a forma que eu trabalho e ser comparada no início, mas no final do ano é legal por todo mundo vem dizer: - a gente te comparava mas a gente errou... queremos que você fique ano que vêm!!! Tem isso também pra mim isso foi

muito importante, esse ano que passou, profissionalmente foi o ano que eu mais cresci, desde quando eu comecei a trabalhar, eu agradei uma por uma do grupo quando eu sai de lá, por que esse ano eu vou trabalhar em outra creche, agradei tudo, as vezes algum comentário, eu sou uma pessoa muito aberta , eu chegava e falava: eu planejei isso, o que tu achas? Eu sempre tento me comunicar, então pra mim isso foi muito importante, esse crescimento.

Meu Deus eu vejo as fotos do meu trabalho do ano de 2009 e comparo com 2010, a minha prática é totalmente diferente, o que eu achava que Ra errado hoje eu acho que é o certo, eu achava que ficar no parque na aula de educação física era errado, mas hoje eu vejo que isso faz parte também, o trabalho coletivo eu não conseguia fazer, hoje eu consigo, porque eu tenho mais firmeza no meu trabalho, segurança em mim, autoconfiança. Antes eu não conseguia ficar com 5 turmas no parque, claro que jamais sozinha, mas hoje eu proporciono mais vivências no parque tranquilamente, organizo várias coisas, quando vejo esta tudo funcionando, isso foi uma coisa que foi construída, claro que não aconteceu no primeiro dia e já fiz, foi construído. E construí isso com pessoas que pra mim não estavam nem ai porque já estavam quase se aposentando, mas não pelo contrário, foram professoras maravilhosas.

Acho que é isso teve muito da minha infância, do que eu vivi, ter professoras na minha família, o fato de minha mãe ter sido atleta, sempre convivi no meio do esporte, meus tios foram campeões de ciclismo, minha mãe e meu padrasto jogavam vôlei, acho que tudo isso também ajudou na minha construção, não consigo me imaginar fazendo outras coisas, volta e maio recebo convites pra trabalhar em outros lugares mas não quero.

Ah ! tem outra coisa que eu queria falar que foi importante, lembrei agora posso?

Quando eu entrei na prefeitura eu fiquei um pouco perdida porque só tinha trabalhado com o ensino fundamental, então eu ouvi falar de um grupo de estudos independente que era formado pelos professores da rede municipal de Florianópolis. E ai já no primeiro encontro eu já fui, eu ouvia mais , falava menos, mas participei o ano inteiro, foi muito bom e importante pra mim tanto teoricamente como na prática, a gente teve oficinas, e as vezes assim eu via fotos e via que tinha professores que faziam a mesma coisa que eu. Então eu não me percebia tão longe, isso é importante também a fala de uma colega, eu via que fazia parecido, que estava no caminho certo. Esse ano de 2010, não pude participar, por problemas pessoais, eu não consegui ir, mas com certeza me ajudou muito, as capacitações ajudaram muito...

É isso!

PROFESSOR E

Para falar bem a verdade eu fiz educação física por que eu não passei em odonto, eu não tinha nenhuma referência anterior, nunca fui atleta, nunca fiz nada, aliás eu não fazia educação física quando era criança e adolescente, eu era dispensada porque eu tinha uns problemas...

Então, de verdade assim, eu fiz educação física porque eu não passei no que eu queria, acabei passando em educação física e acabei formando um grupo de amigos, fui indo, fui indo, e acabei me formando.

Bem... se você me perguntar se eu quero ser isso a vida inteira, dar aula, ser professora, eu não quero não, porque tem muita coisa que eu vejo, que eu não concordo, e não vou conseguir mudar entendeu, na educação. E eu acho isso extremamente frustrante. Mas, por outro lado eu acho nosso trabalho muito lindo, a gente mexe com uma parte da formação das crianças, dos adolescentes que é extremamente importante!

A gente trabalha além do corpo, trabalha com a formação deles, com o lado afetivo, muito mais do que um professor de sala trabalha, por que a gente tem mais o toque, mais essa questão do movimento. Acho que isso pega mais na criança do que aquela rotina de sala que eles tem. E na educação infantil isso é muito mais profundo, a gente tá formando isso a gente tá ajudando na construção do movimento, em todas aquelas experiências de descobrir, de se experimentar, eu acho isso na criança muito legal assim. Ele descobrir que consegue pular corda, que ele consegue se equilibrar... Eu acho isso muito legal na nossa profissão, e muito importante por que isso vai refletir lá na frente, são reflexos que lá longe ele vai ter, e se ele teve boa formação quando ele foi pequenininho, se ele teve bons estímulos, se ele foi bem trabalhado, ele vai ter reflexo disso na adolescência, na vida adulta muito legal. Então eu acho que ser professora de educação física é isso, não é só o movimento, não é só o esporte, eu acho que tem muita coisa que a gente pode e deve trabalhar e explorar nesse lado da educação física.

Pra mim a minha experiência em educação infantil aqui em Florianópolis foi muito frustrante, por que a creche que trabalhei não tinha espaço. E eu penso assim, me de um lugar que não tenha uma bola sequer, mas que tenha espaço. Do que um lugar que tenha todo material do mundo e não tenha espaço.

Não consegui sentar numa roda minha turminha, para conversar, para desenvolver um trabalho, isso foi muito frustrante, e aí veio a cobrança dos outros professores, da diretora...Então a minha experiência aqui em Floripa como professora de educação física na

educação infantil foi extremamente frustrante, eu não consegui trabalhar, e não consegui desenvolver o que eu gostaria de ter desenvolvido com eles. mas eu trabalhei com educação infantil em Lages também, logo que me formei eu fui pra lá, e lá apesar da educação física na educação infantil não atender os bebês com menos de 1 ano, eles prezam mais pelo espaço. Então lá a gente fazia milhões de coisas, brincávamos de muita coisa, explorávamos muito os espaços, e isso era muito legal.

O meu estágio na faculdade foi em educação infantil mesmo, o estagio de faculdade foi na educação infantil, eu fiz no NDI, daí é aquela coisa né, você tem tudo aliado, você tem o espaço perfeito, você tem o material e um espaço enorme. As vezes saíamos pra brincar no bosque que tem do lado do NDI, e usávamos muito o imaginário da criança, a fantasia, as histórias, usávamos muitos contos de fadas, eu trabalhava em cima disso. Uma vez teve uma vivência muito legal que foi no estágio, a professora de sala estava trabalhando “A Bela Adormecida” e a gente resolveu fazer uma caça ao tesouro da bela adormecida. Eu e minha dupla de estagio fizemos a caça ao tesouro e eu me vesti de bela adormecida, e me escondi no auditório do NDI, aí a minha dupla foi lá leu uma carta, as crianças vieram fazendo, pegando as pistas, era um dia meio chuvoso, então as crianças não queriam entrar no auditório porque eles associaram ao castelo da bruxa, e foi bem engraçado assim, porque teve que ter um convencimento de que não era bruxa, depois eles entraram e quando eles me acharam nenhum, nenhum em nenhum momento me chamou de Carla. Nenhum teve esse reconhecimento, eles não dissociaram, para eles eu era a bela adormecida que estava ali sabe?! Depois nas filmagens a gente percebeu que tinha uma criança que não se aproximava da gente durante nossas outras aulas no estágio, mas naquela atividade ela ficou grudada em mim sempre, onde eu ia ela ia atrás. Isso é uma coisa na educação infantil que eu acho muito legal, é nessa forma como as crianças entram na fantasia, se a gente as estimula nessa questão de fantasia, de faz de conta... o jeito que eles se envolvem é muito legal.

Quando eu trabalho na educação infantil eu procuro trabalhar muito isso assim, por mais que eu vá fazer uma brincadeira de pega-pega, eu primeiro contextualizo a brincadeira, invento uma história com eles, e eles entram no clima da brincadeira. Mas, eu acho que isso a gente tá deixando escapar, tem muito professor que não dá valor para essas coisas, isso é uma pena porque vc perde de ver a criança entrar naquela brincadeira, no faz de conta, perde de ver ele se transformar em milhões de coisas pela imaginação. Essa é uma experiência que eu vou levar pra minha vida inteira, é uma experiência que sempre vou lembrar quando trabalhar com educação infantil e séries iniciais, vou sempre resgatar, buscar ... É uma pena que as crianças estão amadurecendo precocemente. Quando você pega uma turma de segundo ano e

fala de bruxa, de princesa, eles já riem da tua cara. Acho que os estímulos que eles tem da televisão, da internet, faz com que eles percam esse faz de conta muito cedo. Mas, enquanto eu posso trabalhar isso com eles , enquanto eles me permitem que isso seja válido pra eles, seja prazeroso pra eles, eu trabalho.

PROFESSOR F

O que me levou a ser professora de educação física foi a partir de uma entrevista que eu dei para uma aluna do mestrado, onde resgatei minhas memórias de infância, a partir daí comecei a querer ser professora de educação física. Eu morava em coqueiros e sempre vinha um professor de São Paulo que chamava as crianças da comunidade para participar de um curso que ele dava para os alunos da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Como eu morava ali pertinho eu sempre participava, era uma vez por ano que ele vinha. E quando não estava na hora das crianças de minha faixa etária participar eu ficava lá sentada, vendo até ele me chamar. Eu descobri que nessa época eu já queria ser professora de educação física a partir desta entrevista que eu dei. Depois de um tempo eu fiz técnico em desporto na UDESC, esta é minha formação em educação física, é técnica em desporto, me formei em oitenta e três. No começo eu tive bastante dificuldade, por quem vem de uma formação tecnicista não sabe o que fazer com crianças pequenas. Comecei dar aula de educação física em noventa e três, mas na educação eu já dava aula desde oitenta e oito. Então, essa experiência da educação física eu tive assim grandes espelhos que me ajudaram bastante, amigas que a partir das aulas que a gente fazia junto e que trabalham no mesmo período, e através de trocas mesmo de experiência nos grupos de formação, é o que veio a aprimorar essa prática, que hoje eu gosto muito de fazer, eu gosto muito da educação física na educação infantil, mesmo vivendo esse dilema sobre o nosso espaço na educação infantil. O espaço da educação física na educação infantil existe? Ou ele existe porque foi colocado aos “trancos e barrancos”? vamos dizer assim, essa conquista de espaço, ou ainda não tem esse lugar definido? As vezes eu ainda me pego nessa reflexão. As vezes me pergunto se o que eu sei fazer, será que outra pessoa não sabe? Será que o outro profissional não sabe? Ou será que a diferença esta no meu olhar sobre a proposta que eu vou levar para as crianças? Eu acredito que seja essa ultima opção mesmo, que a diferença esta no olhar e na minha disposição de estar aplicando o meu planejamento pro grupo que eu irei atender.

Quando eu iniciei eu já comecei a trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, já trabalhei em várias unidades da rede municipal de Florianópolis, e trabalhei também com o ensino fundamental. Depois eu fiz graduação em pedagogia, o que me ajudou muito a entender mais ainda essa questão do desenvolvimento, e agora estou fazendo uma especialização na Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, sobre educação infantil. A minha trajetória na educação física encontra muita contribuição das crianças e de outros profissionais da educação, de parceiros mesmo na educação infantil, outros profissionais que não da educação física, como os pedagogos, contribuem também, os grupos de estudo e o

grupo de estudo independente que me ajuda bastante, nesta trajetória através de troca de experiências, dos estudos de texto das intervenções, das oficinas, das publicações, como teve na motrivivência que foi publicada ano passado, é uma revista on line sobre a educação infantil. Não sei mais o que eu posso te dizer, posso te falar mais alguma coisa?

O meu papel na educação infantil é ampliar o repertório de movimento das crianças, procuro fazer isso através das brincadeiras. Essas brincadeiras, elas acontecem planejando junto com as crianças, e às vezes, eu planejo individualmente, sem a participação das crianças, mas na maioria das vezes é partindo das idéias das crianças, as idéias que elas vão trazendo no dia-a-dia. Eu procuro contemplar essas idéias no decorrer da semana com o que eu vou trabalhar. Também tem a questão de trabalhar com a criança, na questão de ela estar mais...como é que posso te dizer...pra socializar mais no mundo, para saber preparar, entre aspas, pro mundo. Saber que ela tem um papel, que tem uma importância, valores, uma valorização da fala dela, quando essa criança me diz alguma coisa através do olhar, através do movimento dela, dos segredos que ela me conta, e também através dos planejamentos participativos por meio dos projetos que tem na unidade. Neste projeto a gente procura contemplar diferentes faixas etárias nestes dias que tem esses projetos, são projetos de integração, para que uma criança também aprenda ou amplie seus movimentos com outras crianças, e também possa passar o que ela sabe para os menores, e também para os adultos também, buscando os demais profissionais da creche para estar brincando também, conquistando esses adultos para estar com ela também, por que nem sempre isso acontece. Quando as crianças estão nestas atividades coletivas que são planejadas em conjunto com os demais professores da unidade, perguntamos às crianças o que elas gostariam de fazer nesses dias, e no dia-a-dia também.

A partir do momento que eu estou propondo uma brincadeira ou atividade que eu fazia na infância eu percebo que alguns pais chegam e falam que eles já brincaram de determinadas brincadeiras, ou que faziam outras ou de outras formas, a gente acaba aproveitando também essa participação dos pais, esse olhar.

Também acho que ser professora de educação física na educação infantil é preocupante, tem que ter muito cuidado. Eu vejo assim, que tem que ter o cuidado de estar atrelado, tem que ter bastante segurança, um ambiente todo preparado para as crianças, para que ela não corra risco, mas que os “riscos” sirvam para melhorar esse movimento, mas não que tenham danos sérios.

Não sei mais o que eu posso falar...?

Geralmente a professora tem o olhar mais focado para o letramento, da contação de história, jogos de percepção, de matemática, manuseios, manipulação de receitas, vídeos, uma série de coisas desse estilo, é mais direcionados para isso. E o professor de educação física não, o olhar é mais direcionado para o movimento mesmo né, e a gente percebe que há certa contenção de “corpos” hoje nestes fazeres pedagógicos dentro da sala, e às vezes até mesmo no parque. Porque o professor de sala quando está olhando para a criança no parque, a criança está em movimento por si... Quando a criança está na educação física o olhar do professor se volta para aquele movimento e ele está junto com a criança, e quando está no parque não ela brinca com outras crianças sozinha, sem a interferência do professor, é essa diferença que eu percebo.

O professor de sala também sabe que existe essa diferença, que o olhar é diferente.

Mas olha! Para fazer uma avaliação do aluno aqui, como a gente faz todo ano é bem complicado, sentar para fazer uma avaliação das crianças em educação física, pois são muitas crianças, daí você não consegue individualizar o olhar para um só por que a gente enxerga um todo, e tu fica ali, quarenta horas semanais, mas que em seis meses totaliza apenas uma semana inteira de aula. Se for tirar de atividade mesmo com as crianças em um semestre é isso que dá com quarenta horas semanais, isso dividido ainda por minuto para a criança, de acordo com o estatuto, em questão individual, dá menos que o ideal, dá minutos.

A questão do olhar pra mim é diferente nesse sentido, o professor de sala acho que tem uma cobrança também da supervisão, isso tem um planejamento diferente do meu. Posso ter projetos de trabalho em comum com o professor de sala mas, com olhar diferente, propostas diferentes, ou até mesmo as mesmas propostas mas o olhar acaba sendo diferente, porque o movimento da criança quando está em sala é um, e na educação física é outro.

É muito interessante, esse ano ainda teve uma outra professora que trabalhou comigo, e que veio de uma instituição particular, o interessante é que essa professora batia uma palma, ela não chamava as crianças, ela só batia uma palma e as crianças já vinham em fila atrás dela, e eu na educação física eu bati palma só uma vez e eles vieram todos atrás de mim achando que já tinha terminado a aula (risos), daí eu fiquei pensando:

- Meu Deus é bem a contenção!

Tem todo um diálogo por trás para chegar nessa situação, mas a gente percebe bem a contenção dos corpos mesmo, aqueles jogos mais em mesa, sempre procurando deixar os alunos em um espaço só para que o professor consiga ter mais domínio sobre todos, se for brincar no banheiro, por exemplo, já vai ficar longe do olhar do professor e aí já fica mais

complicado. A partir daí se questiona: - Até onde essa preocupação é voltada à criança, até onde ela é real ou irreal?

Imagine a criança lá brincando com uma pilha de colchões lá no banheiro, onde tem uma mesa de computador e um cantinho ou na sala que tem outro olhar, lá pode acontecer alguma coisa e eu não estar vendo, o que eu vou dizer para as famílias em relação a isso né?

Outra coisa bem interessante é o reconhecimento das famílias para como professor de educação física, demora e só acontece após uma conquista, é difícil mas, eu fico muito contente com o reconhecimento dos pais, quando eles me identificam AH! A professora de educação física.

Nossa! Como foi marcado assim esse espaço na instituição. Isso é muito importante pra educação física não perder seu espaço. É importante estar ali, fazer o trabalho presente na instituição, isso é construído ao longo dos anos. Mas para isso tem que se estar disposta a estar inda a todas as reuniões de pais, daí você não tem só uma turma você tem nove turmas, geralmente as reuniões são noturnas, temos que ir a todas, você trabalha em todas para ter esse reconhecimento da família que te gratifica também.

No início do ano eu faço um planejamento normal, e nesse planejamento eu procuro contemplar conteúdos da educação física. Ai eu coloco brincadeiras, movimentos acrobáticos, faz de conta, brincadeiras de roda, jogos, coloco movimentos elementares da ginástica. No início do ano, às vezes, dependendo da turma eu faço um levantamento do que as crianças gostariam de estar fazendo em determinada época, daí a gente constrói alguma coisa junto. Futebol por exemplo é uma coisa que eles pedem sempre, pega-pega esconde-esconde é uma das coisas que mais saem, são mais citadas pelas crianças, e aí a gente procura contemplar algumas dessas coisas. Confesso que tenho dificuldade em estar propondo atividades de esporte, por exemplo, como eles pedem o jogo de futebol, eu contemplo, mas proponho questões que permitam que todos possam brincar, de maneira tranqüila e agradável, para que eles possam aprender mais coisas além do gol. Então pensamos nas possibilidades, construímos os grupinhos, eles dividem os grupos, deixo eles fazer as regras iniciais e depois vou interferindo com algumas regrinhas, daí eles questionam quando eu falo que, por exemplo, o time q faz gol tem que sair, daí surgem discussões além. E acho que meu papel está aí, é estar mediando estas discussões para estar colocando entre o grupo, é uma questão de mediação mesmo é de mostrar q eles que existem outras possibilidades além daquelas que eles já conhecem. Até porque tem limitações também, nem todos conseguem fazer todas as brincadeiras, até por que temos crianças portadoras de necessidades especiais e algumas brincadeiras têm que ser adaptadas. Algumas brincadeiras, por exemplo, te mos que fazer

sentados, daí explicasse o porquê que iremos fazer sentados, explico que iremos fazer porque tem amiguinhos que não andam. Tentando sempre contemplar e respeitar o outro. Eu acho que o diálogo ajuda muito, a observação, observar o grupo, a turma, participar de formações para melhorar tua prática, que seja formações que dêem receitas ou modelo, mas que se tire sempre algo proveitoso para que você utilize em seu dia-a-dia. Acho que isso vale bastante a pena, estar buscando, inclusive com as crianças, com as professoras de sala, com as famílias, através de pesquisas, em projetos que envolvam as famílias, a comunidade de brincadeiras folclóricas, danças. Enfim observar os movimentos das crianças, como elas brincam, como se comportam nas brincadeiras, como se colocam nas brincadeiras, para você conseguir intervir de maneira tranquila, coerente, para mostrar mesmo que existem possibilidades diferentes daquela, que não precisam realizar aquilo só daquele jeito. Mostrar que ele precisa respeitar o outro, sem deixar de se auto-valorizar, de ter opinião, que ela não se auto-desrespeite respeitando o outro, que ela mantenha seus desejos, mas que saiba que cada um tem sua opinião, o outro tem uma e ela tem a sua, e que isso não os impede de brincar e fazer educação física com essas diferenças. Acho que é isso.

PROFESSOR G

Bem primeiro vem a minha trajetória que me levou fazer faculdade aos 17/18 anos . Eu sou do interior, a minha vivência enquanto criança, adolescente é de roça, é de mexer na terra, é de plantar e colher, eu venho dessa cultura com a natureza, com o meio ambiente, que me levou a primeira questão em que eu não me via trabalhando entre quatro paredes, com portas fechadas e manuseando apenas papéis. E sempre na minha vida eu tive a prática esportiva, na escola, que eu estudava, a gente tinha os jogos estudantis de quinta à oitava série, tanto que nossa aula de educação física, já na terceira e quarta série já começava com o pré -desportivo, eram práticas pré-desportivas, já na quinta série você poderia participar daqueles jogos, então isso já puxava os alunos para as aulas de educação física. Por isso eu sempre gostei daquilo, sempre participei mesmo no segundo grau também, tinha essa questão dos jogos. E aí ou eu faria faculdade de educação física ou de agronomia, pela questão da terra. Como Blumenau não tinha agronomia eu tinha a educação física. Mas eu não prestei o vestibular logo por uma questão financeira, porque a faculdade era particular, por isso fiquei um semestre parada. Depois consegui bolsa que não abatia tudo, mas abatia boa parte. Depois eu consegui dar aula no estado e o que eu ganhava dava pra eu pagar a outra parte da faculdade. Fiz muitos estágios e as coisas foram melhorando.

Depois de formada logo em seguida eu fiz pós graduação, eu sou da época da psicomotricidade, então toda minha interferência nas aulas de educação física até hoje tem haver com a psicomotricidade, mesmo tendo os estudos da questão da sociologia né. Porque a psicomotricidade ele vem num cunho muito compensatória. Mas mesmo eu tendo as outras leituras depois, eu nunca me abstive dos elementos da psicomotricidade. Mas claro que fazendo um releitura no contexto social.

Em 1993, eu vim para São José (grande Florianópolis) e fui para numa escola em que eu virei só mais uma professora, e passei um mês chorando e trabalhava com nó no estomago, Lá eu tinha alunos muito diferente do que já tive, eram alunos que iam pra escola só para comer a merenda era uma realidade social muito diferente do que eu vivia.

Sempre gostei de trabalhar com alunos mais novos, por isso comecei a deixar de lado a formação esportiva, e passei a trabalhar mais a recreação. Assim sempre tive afinidade de trabalhar mais nas séries de pré, com a minha formação em psicomotricidade eu comecei a me afastar completamente do esporte e passei a olhar o esporte como algo segregador dentro da escola. Pois eu percebia que somente os alunos que tinham afinidade esportiva faziam aulas de educação física, os demais que não tinham aptidão faziam qualquer coisa. Isso começou a me incomodar, nas séries iniciais eu não tinha isso, eu poderia trabalhar com todos, era muita

brincadeira, muita coisa de estar pesquisando e trazendo coisas novas, mas porque eu tinha inteferência dessa especialização.

Quando eu vim dar aula em Florianópolis capital, eu fiquei com turmas que ninguém queria ficar, e comecei a questionar o que era ser professor na educação . Tem um cena que me fez repensar o meu papel na escola, até me emociono de lembrar (lágrimas), mas uma vez eu fui até um criança que estava na porta da sala e não veio pra fila, então eu perguntei porque ele estava ali, ela me respondeu que estava com fome e que não havia comido a merenda porque os maiores não deixaram. Aquilo me desmoronou fiquei me questionando, como eu posso estar exigindo o esforço das crianças se muitas delas nem comeram direito. (Ai desculpa até chorei é que estou na TPM). Esse tipo de situação me faz repensar o que estou fazendo aqui, o que significa isso aqui para mim. O que me da satisfação é envolver outros professores e estar fazendo outras parcerias, porque estar no ambiente de escola ou educação independente de onde você está, você não pode ter a ilusão de que todos podem ter o mesmo compromisso. Hoje em dia eu trabalho com colegas que querem o mesmo que eu para poder estar me fortalecendo e envolvendo os outros.

Em 1994 foi a primeira comecei a trabalhar em creche, eu nunca tinha trabalhado com faixa etária de bebês. Então eu pensei: “O que vou fazer aqui?”. Escolhi esse lugar pra trabalhar pelo fato de ser mais perto da minha casa, pela localidade, então pensei em experimentar, pois eu gosto de trabalhar com a primeira série. Quando cheguei na sala olhei para os bebes e pensei o que estou fazendo aqui? E fui aprendendo com as professoras de sala. Eu falei que nunca tinha trabalhado com bebês, então pedia dicas e leituras para as professoras. Claro que eu não vou encontrar um livro de educação física para bebês...

Fui observando o que elas faziam com aqueles bebês e me perguntando o que eles não faziam e que eu poderia fazer, em cima disso eu ia trazendo algumas coisas, experimentando, tateando. Também tive a felicidade de dos anos de 1994, 1995, 1996, na rede de Florianópolis de participar do movimento de reorganização do curricular em que de 15 em 15 dias havia um grupo específico da área, que é hoje o grupo independente de estudos de educação física infantil, é o fruto daquela vivência.

Esse grupo começou a me fortalecer, pois eu ia aos encontros e percebia que outros colegas estavam na mesma situação. Então começávamos a trocar figurinhas, troca de experiências que foi fortalecendo o grupo. Por isso quando acabou o primeiro ano eu tive vontade de trabalhar de novo na educação infantil. No ano de 1995 eu escolhi o morro da queimada para trabalhar, também pela localização, lá existia alguns preconceitos por ser considerada um comunidade difícil, mas eu não encontrei problemas. E foi muito bom pra

mim trabalhar lá também, porque a diretora de lá era de educação física também, e as idéias que eu levava ela topava. Eu me lembro que atrás da creche era um barranco, mas até mesmo esse lugar virou um espaço da educação física, onde escorregávamos com papelão. Nessa época eu ainda era muito presa ao aspecto físico, por conta da minha formação em psicomotricidade, então eu fiz um trabalho de estudo sobre a postura corporal das crianças, mesmo sabendo que a prefeitura tinha um proposta diferente. Teve um evento no final do ano de trocas de experiências, e eu quis levar esse trabalho e estar recortando e mostrando que mesmo em uma leitura assim, uma coisa não impede a outra. Então hoje eu tenho muito cuidado para não dizer que eu trabalho em uma única perspectiva, hoje eu cuido para não segregar, mas sim para que todas as propostas sejam bem vindas, desde que não fechem os olhos para realidade que está posta. O importante é se perguntar qual a contribuição que você pode deixar em cada caminho.

Em 1996 foi o único concurso que tinha específico para educação infantil, e eu me direcionei para essas vagas e assumi nos morro das pedras onde sou lotada até hoje.

Em 1997 eu me lotei em outra creche, e no começo foi muito chato porque eu tinha que mostrar o meu trabalho porque eles estavam esperando outra pessoa conhecida. Lá era uma realidade diferente porque as crianças eram mais de apartamento.

Na minha trajetória de educação física eu aprendo que sozinha eu não posso trabalhar, que preciso ter parcerias na escola, sempre achei importante contagiar os demais professores que não queriam nada com nada.

Muitas vezes você leva propostas prontas de brincadeiras, outras vezes você dispõe o espaço para ver o que eles iriam fazer e entrava naquela brincadeira.

Muitas vezes você tem que criar situação ou ter sacadas para envolver os demais professores, procurando desconstruir também aquele adulto engessado em seu corpo, para que ele olhe numa perspectiva além do corpo das crianças. Você aprende muito com as experiências e assim como o padre tem a bíblia você tem que ter o projeto político pedagógico da unidade, e saber questionar algumas coisas em reuniões pedagógicas. Eu vivencio muito o movimento de reuniões pedagógicas, conhecimento de estatutos LDB.

Eu penso que temos que ter nossa especificidade na educação infantil, mas temos que ter algo maior que nos une que é a educação, os elementos ligados aos direitos da criança, pois as raízes teóricas são as mesmas. Pois enquanto você fica só na especificidade, você não aproxima seu diálogo com as pessoas de sala.

Ser professora de educação física é estar atenta o tempo todo a sua especificidade, mas não segregar, e sim circular por vários espaços e de ser ver não só na educação física mas

como um compromisso de educação, porque se ficarmos só na educação física é a mesma coisa que a professora de sala se ver só como professora de sala. E se um dia uma criança cai no parque e a professora não atende, ou se o espaço do refeitório, por exemplo, não for educativo, a educação não está sendo efetiva.

Eu sou da turma que defende a não limitação da educação física em 45 minutos de aula, mas sei que muitas vezes a professora de sala precisa dessa organização, aprendi que pra você romper a história você não pode ir para um extremo, você precisa fazer um caminho. Então horas eu trabalho na perspectiva de 45 minutos e horas trabalhava numa perspectiva que chamávamos de projeto coletivo, uma vez por semana ou duas tínhamos atividades coletivas. Mas dependendo da situação é importante se adequar às situações e começar a quebrar a limitação dos 45 minutos. Temos que assumir alguns desafios que na verdade são da educação infantil como integrar as diferentes turmas de diferentes idades. Temos que sacar que não estamos defendendo uma educação física diferente, mas sim uma educação infantil diferente. Tenho que defender a educação física, mas antes de tudo defender a discussão de educação.

PROFESSOR H

Bom, primeiro não vejo como a mesma coisa avaliar a educação infantil e avaliar alunos de primeira a quarta. De primeira a quarta flui, eu não tenho dificuldade nenhuma eu sento numa tarde e eu faço, porque parece que na educação infantil é tudo muito cheio de dedos. Não é que eu não goste disso é que eu tenho dificuldades em fazer isso entendeu? Me falta experiência, me falta anos de educação infantil, eu não tenho a educação infantil que tem a professora de sala, apesar dela não saber particularidades da nossa área mas ela parece saber mais da educação infantil que eu. Eu não estagiei em educação infantil, a faculdade não me deu base para a educação infantil.

Quando eu vim morar em Floripa, porque eu sou de São Gabriel – RS, eu tive que trabalhar com educação infantil, e foi novidade porque no Rio Grande do Sul só escola particular que tem educação física na educação infantil.

Então eu sei que vou chegar pra dar aula e o problema é meu se eu não sei dar aula na educação infantil, entendeu? Eu tenho que me virar e correr atrás. Daí fica um impasse, o ano passado foi pior que esse ano. Esse ano eu fiz um acordo com o diretor, ele pediu para eu pegar as avaliações que eu tinha feito e fazer uma só do ano todo falando um pouquinho de cada criança. Isso pra mim não tá tendo problema, eu tô trabalhando nessa creche desde trinta e um de março, então eu já posso mais ou menos, apesar de vir apenas dois dias por semana, saber as características de cada um, não tem esse problema, porque no outro lugar que trabalhei me falaram que as professoras no final do ano não sabiam nem o nome dos alunos, quem era quem. Esse problema eu não tenho, graças a Deus, mas eu sinto bastante dificuldade.

Eu já tenho quase quarenta anos, então na minha infância tive uma educação física bem calistênica, só fazia educação física quem sabia. Meus colegas iam jogar e como eu não sabia muito – e isso você carrega pra vida inteira eu acho, até na faculdade – eu fui excluída. Eu participava, de atividades como correr na rua, de fazer poli-chinelo, esse tipo de coisa. Completamente diferente do que a gente aplica hoje, na época eu era muito prematura, me sentia como acho que toda criança até hoje se for excluída vai sentir.

Então quando eu procurei a educação física, a fazer a faculdade de educação física, foi porque eu comecei a fazer ginástica em uma academia, e talvez aí a minha auto estima tenha subido porque até os meus doze e treze anos eu era bem gordinha, daí eu fui nadar minha mãe me colocou na natação, foi aí que comecei a perder peso, e depois procurei a ginástica, e a partir daí comecei pensar o que eu queria fazer na vida, do meu futuro, daí fiz

vestibular passei, e comecei a encarar as coisa de outra maneira. Comecei a pensar no futuro o tipo de profissional que eu iria ser. Eu sempre visei desde que comecei a trabalhar, na área escolar, direitos iguais para todos. Minha visão é outra eu não vejo a educação física pelo lado da competição, não interessa se você vai fazer bem feito ou não o que interessa é participar. Essa é minha visão que tenho até hoje, seja no ensino médio, em séries iniciais ou educação infantil, é direito igual para todos, o direito de aprender.

As crianças já vêm , dependendo da idade, embutidos de uma cultura de casa ou de outro lugar que freqüentaram, e já falam que não sabem fazer isso ou aquilo. Daí eu falo que eles não sabem mas estão aqui para aprender, eu deixo isso bem claro.

Eu trabalho muitos conceitos com as crianças respeito, principalmente na educação infantil, ensino cada um esperar sua vez.

Acho que tenho que dar a oportunidade a todos de aprender e a experimentar para que ninguém se sinta excluído. Para todos experimentar e saber como é.

Eu penso que a educação física é pra te incluir na sociedade, te mostrar que tu é capaz, para ter outra visão, para ser crítico. Par te tornar um ser crítico para você viver em sociedade.

Na verdade nos professores de educação física temos várias funções na escola que além de dar aula. Você acaba servindo de mãe, de pai, de psicóloga, de amigo. Então a minha função é orientar esse aluno para ele ser um ser mais capas de viver em sociedade e não sofrer preconceitos, se sentir com direitos iguais, porque todo ser humano tem direitos iguais, ele pode ser diferente um do outro, mas os direitos deles são iguais.

Eu acho que a vida é uma competição, então eu tento mesclar o lado de competição, porque eu me senti excluída porque não me deram oportunidade de participar na educação física quando eu estudava na escola. Eu acho que o papel da educação física é incluir o aluno na sociedade, inclusive nas aulas, é o papel do professor transmitir conceitos, valores, mostrar onde ele se encontra no mundo, valores em geral. Eu acho que valores é o principal.

Acho que o ser humano desde que nasce ele já precisa de movimento corporal, seja ele simbólico ou instintivo. Acho difícil te falar como eu percebo o movimento em minha aula, meu instrumento de trabalho é o corpo, mas não sei como te explicar isso.

Na época que eu era estudante me faltou estímulo para participar, acho que o professor tem que atrair e motivar o aluno a participar das aulas. O professor tem que ter carta na manga, para trazer todos os alunos perto dele, e não excluir o aluno. Eu acho que na minha época faltou estímulo, porque era bem tradicional, porque o professor não tinha outra visão, apresenta va só uma visão fechada, eram aulas calistênicas mesmo. Completamente

diferente de hoje que o aluno opina, se ta gostando ou não, se pode mudar ou não. O aluno hoje cria regras dos jogos das brincadeiras. Hoje os educadores estão tendo outra mentalidade, eu faço muito diferente de antigamente, por ter sentido na pele a exclusão, eu jamais conseguiria me imaginar fazendo a educação tradicional, e acho que graças a Deus a maioria dos professores faz como eu.