



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TIMÓTEO NERES DE OLIVEIRA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)**

**DOURADOS – MS
2020**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TIMÓTEO NERES DE OLIVEIRA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como exigência para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magda Sarat.

**DOURADOS – MS
2020**

FICHA CATALOGRAFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48p Oliveira, Timóteo Neres De

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018) [recurso eletrônico] / Timóteo Neres De Oliveira. -- 2020. Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Magda Carmelita Sarat Oliveira .

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Professores Homens. 2. Gênero na Educação Infantil. 3. História Oral Temática. 4. Norbert Elias. 5. Formação de Professores. I. Oliveira, Magda Carmelita Sarat. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

TIMÓTEO NERES DE OLIVEIRA

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira – FAED/UFGD
Presidente da comissão e orientadora

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza – UFPE
Titular da Banca

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani – FAED/UFGD
Titular da Banca

DOURADOS/MS
2020

Aos meus pais que mesmo de longe intercedem por mim, e a Samara, a mulher da minha vida, que soube com maestria caminhar comigo esse caminho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que no interior marginal deste imenso país, tem possibilitado a muitos jovens, como eu, terem um novo olhar para a vida. Um olhar comprometido com o agora, com as próximas gerações e com o futuro deste país. Graças a instituições como a UFGD jovens pobres, ainda podem sonhar com um futuro melhor. Gratidão e votos de vida longa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por ter me dado a oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente.

À professora Dra. Magda Sarat, que me orientou nesta pesquisa e me inspira ao compromisso com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC), por me apresentar companheiros de estudos, da luta pela educação e da vida. Sigamos firmes, não dá para esmorecer.

Aos colegas de mestrado que fizeram essa minha experiência mais rica.

À banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (UFPE) e a Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, os quais encontraram espaço em suas agendas para lerem este trabalho e darem suas contribuições que, diga-se de passagem, só serviram para enriquecer o mesmo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro concedido durante parte desta pesquisa.

Aos professores colaboradores da pesquisa, que me contaram um pouco sobre suas vidas e me deram subsídios para construção deste texto.

À Adriana Joris, minha diretora no Centro Educacional Municipal Criança Esperança IV, que não mediu esforços para atender minhas demandas durante todo esse processo. Em seu nome estendo os agradecimentos a todos os colegas de trabalho nesta instituição. Muito obrigado.

A toda equipe da Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlaue que me acolheu no ano de 2019 e soube, na medida do possível, atender às minhas demandas.

Aos meus pais que, embora distantes fisicamente, cuidaram e intercederam por mim, e por terem plantado quando eu era ainda criança, o desejo de aprender cada vez mais. Gratidão eterna, eu vos amo.

Ao meu irmão Josué Jr. por me inspirar, e a minha linda irmã Liliane, que com carinho me acolhe sempre e a ambos por partilharem da vida comigo. Sem vocês eu não seria quem sou e a vida teria menos Graça.

Ao meu sogro, sogra, cunhados, cunhadas, por caminharem comigo este caminho e entenderem as demandas do processo que, por vezes, nos impediram de estarmos juntos.

À Samara, mulher da minha vida, que de perto me acompanhou e me fez por diversas vezes ver Deus. Você é incrível, muito obrigado.

A Deus pelo dom da vida, e por me conservar com saúde durante toda essa jornada e me permitir viver esta experiência, neste lugar, com estas pessoas. Não me faltam motivos para crer em seu amparo.

RESUMO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica. Neste mesmo documento a Educação Física passou a ser considerada componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica integrando-se as propostas pedagógicas de cada etapa. Apesar de existir essa indicação na LDB, a inserção da Educação Física na Educação Infantil ainda não é realidade em todos os municípios brasileiros. Pelo contrário, diversas barreiras que se apresentam para a efetivação dessa aproximação, dentre elas: a formação inicial dos professores de Educação Física. Partindo deste apontamento, a pesquisa buscou elucidar a formação inicial de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. O *lócus* empírico foi o município de Dourados/MS, onde a Educação Física passou a ser obrigatória na Educação Infantil no ano de 2005. Os sujeitos da pesquisa, aqui chamados de professores colaboradores, foram três professores homens licenciados em Educação Física e que atuam como professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS, na Educação Infantil, em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs). Para atingir os objetivos elencados na pesquisa, foi utilizado como recurso metodológico a História Oral Temática, na qual as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas, seguindo os procedimentos metodológicos desse campo de estudos. As análises sobre a formação de professores se apoiaram em autores como Nóvoa e Tardif e no referencial teórico das obras de Norbert Elias. Como um dos resultados das entrevistas temos uma breve biografia dos professores, o que possibilitou analisar temas como: a relação da Educação Física na escola e as influências destas experiências na escolha da profissão, formação inicial em Educação Física, Educação Infantil como opção de atuação, desafios para Educação Física na Educação Infantil, impactos da formação inicial na prática docente, e a relação dos professores homens com a Educação Infantil. Os resultados da pesquisa apontaram que, para os professores, a formação inicial não os preparou para atuarem na Educação Infantil, mas a necessidade de trabalho para se manterem financeiramente os obrigou a trabalharem nesta etapa da Educação Básica. Ali, os desafios vão além da formação deficitária. Incluem uma rotina desgastante alimentada por uma organização que os obriga a passarem por várias instituições durante a semana para comporem suas cargas horárias de trabalho, o que, por sua vez, dificulta a realização de um trabalho integrado às propostas pedagógicas das instituições e fere os princípios fundamentais da Educação Infantil. A prática da Educação Física parece sugerir, para os demais profissionais que compõem os CEIMs, que trata-se de algo de menor valor, um passatempo, a hora da brincadeira. Além disso, os professores têm de lidar com um ambiente ocupado majoritariamente por mulheres e, por conseguinte, com as representações sociais acerca do trabalho com crianças, que muitas vezes os coloca sob vigilância. Ao analisar os relatos dos professores foi possível perceber que, embora, a formação inicial não dê conta de enviá-los para os CEIMs preparados para atuar, estar ali representa uma grande oportunidade de aprender e de avançar na construção de suas identidades como professores de Educação Física e da Educação Infantil. Fica patente, também, que os cursos de formação precisam proporcionar aos professores em formação contatos mais efetivos com as crianças e com a realidade de sua educação.

Palavras-chave: Professores Homens. Gênero e Educação Infantil. História Oral Temática. Norbert Elias. Formação de Professores.

ABSTRACT

Since the Law guidelines and bases of national education (LDB) of 1996 the Early Childhood Education became the first stage of the Basic Education. In this same document, the Physical Education passed to be considered an obligatory curricular component in all stages of the Basic Education integrating itself to the pedagogical proposal of each stage. Despite existing this indication in the LDB, the insertion of the Physical Education in Early Childhood Education is not yet a reality in all the Brazilian municipalities. On the contrary, several obstacles that stand up against the effectuation of this approximation, amongst them: the initial training of Physical Education Teachers. Starting from that point, the research has sought to elucidate the initial training of Physical Education Teachers who work in Early Childhood Education. The empirical *locus* was the municipality of Dourados/MS, where the Physical Education passed to be obligatory in Early Childhood Education in the year 2005. The research subjects, called here collaborator teachers, were three men teachers graduated in Physical Education and who are working as effective teachers in the municipal school system from Dourados/MS, in Early Childhood Education, in Centres of Municipal Childhood Education (CEIMs in Portuguese). To achieve the objectives listed in the research, it was utilized as a methodological resource the Thematic Oral History, whose interviews were recorded in audio, transcribed and textualized following the methodological procedures from that study field. The analyzes about teachers training are grounded in authors like Nóvoa and Tardif and in the theoretical reference of Norbert Elias. As one of the interview results we have an short biography of the teachers, from which was possible to analyze themes like: the relationship of Physical Education at school and the influences of that experiences in the choice of profession, initial formation in Physical Education, Early Childhood Education as an acting option, the challenges to the Physical Education in Early childhood Education, the impacts of the initial formation on the teaching practice, and the relationship of the men teachers with Early Childhood Education. According to the teachers, the initial training has not prepared them to work in Early childhood Education, however, the necessity of a job to provide them financially has obligated them to work in that stage of the Basic Education. There, the challenges go beyond of the deficitary formation. And include an exhausting routine fed by an organization that obligates them to pass by several institutions during the week to compose their workload, what, in turn, difficulties the realization of an integrated work to the pedagogical proposals of these institutions, hurting the fundamental principles of Early Childhood Education. The Physical Education practice seems to suggest, to other professionals that compose the CEIMs, being something of lower value, a pastime, the play time. Besides, men teachers have to deal with an environment occupied mostly by women, and consequently with the social representations about the work with children that put them many time under vigilance. When analyzing the men teachers report, it was able to realize that although the initial training cannot send them to the CEIMs to act, being there represents a great opportunity of learning and moving forward on the construction of their identities as Physical Education Teachers and of the Early Childhood Education. It is also clear here, that the training courses need to provide to the teachers in continued training contacts more effective with the children and with the reality of their education.

Keywords: Men Teachers. Gender and Early Childhood Education. Thematic Oral History. Norbert Elias. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS E MAPAS

Quadro 1- Demonstrativo de trabalhos (Periódicos CAPES).....	17
Quadro 2 - Demonstrativo de Dissertações e Teses.....	19
Mapa 1 – Reserva Indígena de Dourados/MS.....	71
Mapa 2 – Localização de Dourados/MS.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CES – Câmara de Educação Superior

CEUD – Centro Universitário de Dourados

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMED – Conselho Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DEF – Divisão de Educação Física

EAD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Educação Física

EI – Educação Infantil

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto

ES – Espírito Santo

EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército

FAD – Faculdade Anhanguera de Dourados

FAED – Faculdade de Educação

GPEPC – Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IMENSU – Instituto Mairiporã de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MES – Ministério da Educação e da Saúde

MS – Mato Grosso do Sul

ONGs – Organizações não Governamentais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID - Política Nacional de Formação de Professores

PL – Projeto de Lei

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSL – Partido Social Liberal

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SOCIGRAN – Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados

SP – São Paulo

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
O PASSADO QUE CONSTITUI A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	28
1.1 Educação Física encontra seu lugar na escola.....	30
1.2 Educação Física na escola brasileira.....	36
1.3 Uma história da formação do professor em Educação Física no Brasil.....	47
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
2.1 Educação Infantil: legislação, cuidar e educar.....	58
2.2 As crianças da Educação Infantil para a Educação Física.....	62
2.3 A Educação Física na Educação Infantil (Pré-escolar) em Dourados/MS.....	71
CAPÍTULO III	
OS CAMINHOS E AS TRAJETÓRIAS: BIOGRAFIAS.....	79
3.1 Os professores da pesquisa: memórias e trajetórias.....	86
3.1.1 Professor Roger.....	86
3.1.2 Professor Daniel.....	91
3.1.3 Professor Adriano.....	96
3.2 A História da Formação: Educação Infantil e Gênero.....	102
3.2.1 A escolha da profissão	104
3.2.2 Professores Homens: por que Educação Infantil?.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
APÊNDICES.....	142
Apêndice 1 Termo de Consentimento.....	143
Apêndice 2 Cessão de Direitos de Uso e Divulgação de Relato Oral.....	144
Apêndice 3 Cessão de Direito de Uso e Divulgação de Identificação.....	145
Apêndice 4 Ficha de Identificação.....	146
Apêndice 5 Roteiro para entrevista.....	147

INTRODUÇÃO

Eu penso que o desenvolvimento humano é fundamental, é um conhecimento que o professor precisa ter. Ele precisa sentar e estudar. Às vezes o que temos na universidade, não dá conta de acompanhar porque conhecimento vai se transformando, então precisamos estabelecer diálogos com outros autores de outras áreas, como autores da Pedagogia.

(Professor ADRIANO, 2019)

Esta epígrafe é parte das reflexões empreendidas pelo professor Adriano acerca dos conhecimentos que o professor de Educação Física, especialmente aquele que atua junto às crianças da Educação Infantil, precisa ter para conseguir lidar com esse público e desenvolver um bom trabalho. Tais reflexões foram possíveis, dada sua disposição, juntamente com outros professores, em contar um pouco de suas trajetórias pessoais e profissionais e, nesse processo, explicitarem parte de suas histórias, de suas escolhas e dos caminhos tomados. Estes caminhos não necessariamente foram aqueles previamente por eles selecionados, mas os trouxeram até aqui, fazendo-os professores de Educação Física na Educação Infantil pré-escolar. Sujeitos que desbravam as ruas, vielas e rodovias do município para dar conta de seus compromissos pessoais e profissionais, caminhos estes que os formam e deformam cotidianamente.

Foi olhando para a trama formada, a partir das experiências no campo pessoal e profissional desses professores e para as narrativas feitas desses processos, que nasceu o interesse por pensar a formação inicial de professores homens¹ de Educação Física que atuam na Educação Infantil (pré-escola) no município de Dourados/MS. No referido município há uma legislação publicada no ano de 2005, na qual tornou-se obrigatória a oferta deste componente curricular na Educação Infantil e, por conseguinte, a presença de um profissional habilitado para lecioná-lo. O foco na Trajetória de Formação de cada um deles foi o caminho escolhido como possibilidade para pensar o processo de formação do professor/professor de Educação Física/professor de Educação Física homem na Educação Infantil.

Por Trajetória de Formação adotamos o entendimento de Isaia (2006), quando afirma que tal fenômeno envolve a escolha da profissão, a formação inicial, a inserção no mercado de trabalho e mistura aspectos da vida pessoal e profissional. Este conceito dialoga com a ideia e

¹ Por ser uma área profissional frequentada majoritariamente por profissionais do sexo feminino, desenvolvemos no último capítulo um tópico para tratar destas questões relativas a gênero e docência.

formação de professor defendida por Nóvoa (1992, 2000) e Tardif (2002), autores dos quais nos aproximamos para dialogar nesta pesquisa.

Nóvoa (2000) propõe que a trajetória docente seja abordada como a possibilidade de olhar para o professor englobando suas dimensões pessoais e profissionais, sendo ele o autor de uma história que é única - a sua história. Tardif (2002) afirma que a formação do professor começa antes mesmo da escolha da profissão, pois engloba experiências distintas da vida em sociedade. O que nos permite pensar que a docência e a formação para a mesma acontecem em meio a um processo interdependente que liga os indivíduos uns aos outros e possibilita infinitas trocas.

Norbert Elias (1994), principal referência teórica para esse estudo, vai definir interdependência como um processo pelo qual as pessoas se unem umas às outras por meio das funções que desempenham uma em relação à outra. A ligação estabelecida entre os indivíduos em sociedade é forte o suficiente para não se quebrar, mas, maleável o suficiente para permitir mudanças.

Brandão (2003, p. 63), estudioso de Elias acrescenta: “os seres humanos são interdependentes e somente podem ser entendidos como tais, já que suas vidas são desenvolvidas dentro de determinadas figurações sociais, sendo significativamente modelados por essas figurações, as quais são construídas por eles e entre eles”. E, Foi com este entendimento que ouvimos os professores. A voz dos professores evidencia a ideia de compartilhamento do conhecimento, explicita suas concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem e indica os caminhos trilhados e escolhidos por eles, bem como possibilita reflexões acerca de seus fazeres pedagógicos e como tais saberes contribuíram para a sua formação.

Indicado o prisma através do qual olhamos para a formação, passamos a considerar a trajetória do professor/pesquisador que o conduziu a esta pesquisa. Traçando um paralelo com o que já foi exposto, o pesquisador, também, começa a ser formado muito antes de passar pelos cursos de formação. As suas experiências, suas escolhas, os caminhos escolhidos e os não escolhidos, mas, que foram trilhados, vão constituindo-o assim como sua pesquisa. Paulo Freire (2016) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2016, p. 30, 31).

Isto exige de nós, uma breve apresentação de nossa trajetória até a pesquisa e dos caminhos que consolidaram este projeto de pesquisa. Paulo Freire (2016) sugere que quando se trata de educação e da docência, ser pesquisador não parece ser uma opção, desse modo, o pesquisador é feito em paralelo à feitura do professor, a pesquisa, ou seja, o desejo de conhecer é o elemento que os une e que consolida a docência. Quem nasce primeiro, o pesquisador ou pesquisa? A sugestão é a dúvida, o pesquisador e a pesquisa dependem dela, num lugar de muitas certezas não sobra espaço para a pesquisa, para a novidade anunciada por Paulo Freire. No nosso caso, a dúvida surgiu a partir do contato com a docência e no alimentar da dúvida, a pesquisa nasceu.

O contato com a docência, por sua vez, foi viabilizado pela formação em Educação Física, em um curso exclusivamente de licenciatura, com foco na formação do professor para atuar na escola, em seus mais variados níveis. Durante o curso foi possibilitado o primeiro contato com a pesquisa por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Nessa experiência voltamos o olhar para o Jogo de Faz-de-conta na Educação Infantil com o intuito de compreendê-lo enquanto uma possibilidade pedagógica a ser considerada. Essa experiência direcionou, pela primeira vez, o olhar do professor/pesquisador em formação para este público e não só isso, viabilizou, também, o primeiro contato com as crianças e com a instituição de educação infantil.

Esses encontros criaram a ideia de uma afinidade com este público que, diante da oportunidade, aliada a necessidade de inserção no mercado de trabalho, tornou-se realidade configurando-se, a princípio, como uma experiência frustrante, desafiadora e formadora, não só pelo fato de proporcionar o contato direto com a criança outrora estudada e ter de lidar com todas as contradições existentes no espaço entre a formação e a atuação, mas, por evidenciar a necessidade de avançar na formação, uma vez que inicialmente a mesma não nos permitiu dar conta da tarefa de lecionar para as crianças da pré-escola.

Como resultado da busca por uma melhor formação, surgiu o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Nele o olhar para a criança, para a infância e para o trabalho na Educação Infantil foi redirecionado, dando vazão à algumas respostas e novas dúvidas e questionamentos. Nossa aproximação com o curso foi possível pelo fato de estarmos atuando junto às crianças pequenas, uma vez que este era pré-requisito para ingresso no curso, só por isso, também, foi possível à percepção da necessidade de ampliar a formação para atuar junto ao público da Educação Infantil. Como requisito básico para conclusão do curso foi-nos proposto a realização de uma pesquisa que culminasse em um texto, no qual pudessemos apresentar a problemática escolhida para ser discutida.

Nosso problema, naquele momento, assim como o desejo de ingressar no curso, nasceu das experiências com as crianças nos momentos de trabalho com elas. Intrigava-nos sobremaneira as questões envolvendo a presença masculina na Educação Infantil, isso fez com que esta temática se transformasse em nosso estudo de conclusão de curso.

Vencida esta etapa da formação acadêmica e passados dois anos da conclusão do curso de especialização, quando intensificou-se o trabalho docente, voltamos à academia, desta vez no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, interessados em seguir com a pesquisa tematizando as questões de gênero que envolve a docência masculina com crianças pequenas. Entretanto, ao tomar contato com as discussões que permeiam a linha de pesquisa por nós escolhida e perceber nossas limitações e afinidades teóricas optamos por redimensionar o foco da investigação, voltando nosso olhar para a Educação Física e sua relação com a Educação Infantil.

Desse modo, com o intuito de traçar um panorama acerca da produção acadêmica, em especial na perspectiva da Educação Física na Educação Infantil, realizamos buscas junto ao Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores: “Educação Física” e “Educação Infantil”. Com eles, obtivemos um total de 2872 ocorrências. Objetivando aprimorar a busca, estabelecemos como critério a seleção dos estudos publicados nos últimos cinco anos, reduzindo o número de ocorrências para 881. Como segundo filtro, selecionamos apenas os estudos em que os descritores acima expostos apareciam no título da produção, obtivemos um total de 29 ocorrências. Após lermos os resumos selecionamos 11 trabalhos, por entender que tais trabalhos nos permitiam uma visão mais ampla da relação recente e desafiadora da Educação Física com a Educação Infantil. Assim, organizamos as informações em quadros. O Quadro 1 apresenta 11 trabalhos selecionados do Portal CAPES de periódicos.

Quadro 1- Demonstrativo de trabalhos (Periódicos CAPES)

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO/ANO
Educação Física na Educação Infantil: Uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física.	Alves; Timossi; Lima.	Cinergis/2014
Das Práticas Pedagógicas para a Educação Física Infantil De 0 a 3 Anos no Município de Florianópolis.	Gaspa; Richt; Vaz.	Currículo sem Fronteiras/2015
História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Gonçalves; Richter; Bassani	Rev. Bras. Ciênc. Esporte/2017
Percepção de estagiários de Educação Física sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil.	Isbarrola; Copetti.	Rev. Exitus, Santarém/PA/2018
Representações sociais sobre a Educação Física na	Mello; Rodrigues; Santos;	Rev. Educ.

Educação Infantil.	Costa; Votre.	Fis./UEM/2012
Educação Física na Educação Infantil: produções de saberes no cotidiano escolar.	Mello; Santos; Klippel; Rosa; Votre	Rev. Bras. Ciênc. Esporte/2014
Motricidade Infantil e a formação de professores de Educação Física.	Carlos Neto	Revista de Ciencias del Deporte/2015
Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino.	Pochmann; Neuenfeldt.	Cinergis /2015
O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física.	Soares; Prodócimo; Marco	Movimento Rev. de Ed. Física da UFRGS – 2016
Percepção Docente sobre as Práticas Pedagógicas da Educação Física no ensino infantil.	Sousa; Antônio Filho; Tadeu Júnior; Silva; José Junior.	Rev. Expressão Católica/2016
Saberes necessários ao profissional de Educação Infantil: a docência em Educação Física.	Marchiori, Chiabai	Rev. Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação na Pequena Infância. Centro de Ciências da Educação – UFSC/2013

Fonte: Elaborado pelo Autor.

As publicações datam do período de 2012 a 2018, sendo que a maioria concentra-se no ano de 2015 com três publicações. Seguido de 2014 e 2016 com duas publicações. Os demais artigos foram publicações únicas nos anos de 2012, 2013, 2017 e 2018.

Os textos, em sua maioria, concentram suas análises em realidades da região Sudeste (4 artigos) e Sul (3 artigos); alguns trabalhos têm como foco os municípios do Nordeste e Centro-Oeste, além de um outro que discute a formação de professores de Educação Física em um curso em Portugal. Na região Sudeste, a cidade que mais concentrou estudos foi Vitória/ES com três trabalhos, seguida de um município do interior de SP (sobre o qual não foi mencionado o nome), com apenas um trabalho. No Sul, Florianópolis/SC foi alvo de dois estudos seguindo de Lajeado/RS com um trabalho. Os autores em sua maioria pertencem a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O levantamento mostra que o tipo de pesquisa mais frequente foi o de caráter qualitativo e as técnicas mais comuns foram questionários, entrevistas e a observação. Os professores de Educação Física foram os sujeitos de 90% das pesquisas, mas, tivemos também pedagogas, diretores, coordenadores, acadêmicos, crianças e suas famílias. Os principais temas discutidos nos estudos abordaram as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Educação Infantil, com quatro artigos, cujos autores são: Sousa et al. (2016), Mello et al. (2014), Gaspa, Richte, Vaz (2015) e Alves, Timossi, Lima (2014).

Na sequência tivemos três artigos discutindo a formação destes profissionais, sendo eles, Pochmann e Neuenfeldt (2015), Isbarrola e Copetti (2018) e Neto (2015). Além disso, o

texto de Soares, Prodócimo e Marco (2016), discutiu os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil. O estudo de Gonçalves, Richte e Bassani (2017) pesquisou as trajetórias docentes e Mello et al. (2012) estudou as representações acerca da Educação Física, que acabam se configurando como barreiras para sua efetivação na Educação Infantil.

Após a análise dos trabalhos selecionados, constatamos que são diversos os problemas que dificultam a relação entre a Educação Física e a Educação Infantil, dentre eles, mereceu destaque a formação docente. A partir desta constatação, realizamos novas buscas, desta vez junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizamos como descritor, além dos dois já mencionados, a “Formação docente”, o que gerou um total de 308 ocorrências.

Considerando nosso objetivo de selecionar as pesquisas que melhor se relacionavam à temática, fizemos a opção por separar pesquisas vinculadas à Grande Área de Conhecimento - as Ciências Humanas, reduzindo para 170 ocorrências. O segundo filtro aplicado foi a seleção dos estudos concluídos nos últimos cinco anos, o que gerou um resultado de 67 estudos, após a leitura dos títulos optamos por selecionar, apenas aqueles em que pelo menos dois dos descritores se faziam presentes nesta parte do trabalho, reduzindo o número para oito.

Destes trabalhos, após lidos os resumos submetidos, selecionamos cinco deles, isso por entender que poderiam fomentar nossa discussão, sendo três dissertações e duas teses. No Quadro 2 apresentamos as três dissertações e as duas teses selecionadas. Entendemos que a temática abordada nestes estudos colabora com a ampliação da compreensão da relação da Educação Física com a Educação Infantil e tocam, ainda, que de maneira diversa, na problemática da formação do professor de Educação Física que nos interessa pensar aqui.

Quadro 2 - Demonstrativo das dissertações e teses

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE/ANO
Dissertação: O Encantamento pela Docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014).	Michaela Camargo	Universidade Federal do Paraná/2015
Dissertação: Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente.	Fernanda Finotti de Moraes	Universidade Federal de Uberlândia/2017
Dissertação: Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades.	Silvia CinelliQuaranta	Universidade Católica De Santos. UNISANTOS/2015
Tese: Estratégias Formativas para o Desenvolvimento Profissional de Professores(as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas.	Lorena de Fatima Nadolny	Universidade Federal do Paraná/2016
Tese: Saberes da Docência de Professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil.	Alessandro Pereira	UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí/2018

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os estudos decorrentes dessas buscas revelaram, dentre outras possíveis temáticas, que a formação inicial dos professores de Educação Física não os prepara para atuarem junto ao público da Educação Infantil², todavia, não impede que tais profissionais atuem nessa etapa da Educação Básica. Estas informações associadas ao percurso de nossa formação, às dúvidas inerentes à experiência docente junto às crianças pré-escolares, e ao fato de que apesar de existir subsídios teóricos³ capazes de barrar a aproximação deste profissional à Educação Infantil, em vários municípios brasileiros, dentre eles Dourados/MS, legalmente o professor de Educação Física se faz presente.

Este cenário nos permitiu formular questões para a pesquisa, as quais perpassam pelo nosso interesse em estudar: quem são os profissionais da Educação Física que estão atuando na Educação Infantil? Como e em quais circunstâncias eles chegam a este lugar? Como se deu e tem se dado sua formação para atuar na Educação Infantil? Como a formação na instituição de nível superior é percebida e quais os impactos dela na prática docente?

Sinteticamente, nosso problema de pesquisa se tornou a formação dos professores de Educação Física homens que atuam na Educação Infantil⁴, em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS, dando destaque às questões que envolvem a Trajetória de Formação destes profissionais no percurso que compreende desde sua formação para à docência até as demais experiências formativas oriundas do espaço de atuação trabalhando com crianças. A hipótese levantada e encorpada pelo levantamento bibliográfico é de que a formação inicial não prepara o professor para atuar junto à Educação Infantil, no entanto, esses profissionais estão nas instituições e realizam trabalhos junto às crianças.

Fazemos questão de destacar, mais uma vez, a opção por ouvir professores homens, tendo em vista que a Educação e especialmente a Educação Infantil e tudo aquilo que se liga a ela – cursos de formação, docência etc. – está fortemente marcado pela presença feminina. De acordo com Monteiro (2014):

A Educação Infantil é a área da educação que menos conta com a presença masculina em seu cotidiano. Além disso, a prática pedagógica nessa etapa da

² Não significa dizer que tais profissionais saem preparados para atuar nas demais etapas da Educação Básica, muito menos, que somente a formação em Educação Física sofre dessa fragilidade. O fato de estar posto dessa forma no texto tem como motivação o foco desta pesquisa e dos trabalhos estudados como suporte para problematização do tema.

³ O DCNEI, por exemplo.

⁴ A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, compreende o atendimento feito às crianças de zero a cinco anos de idade, estando organizada em creches e pré-escola. Salientamos que o foco deste estudo será a pré-escola, que atende as crianças entre quatro e cinco anos, tendo em vista a obrigatoriedade da Educação Física ministrada pelo professor formado na área no município de Dourados/MS, a qual se dá a partir desta etapa

Educação Básica possui características distintas daquela realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (MONTEIRO, 2014, p. 7).

A autora acrescenta que a escolha pela docência se dá antes do ingresso no curso de formação inicial, entretanto, no caso dos homens a escolha pela Educação Infantil como lugar de atuação não se apresenta como sendo a primeira opção. Esse argumento pode ser constatado por Ferreira e Oliveira (2016, p. 101), quando ouviram professores que atuavam na Educação Infantil e a maioria deles disse que a opção por atuar nesta etapa da Educação Básica não era a primeira, mas “foi o que apareceu”. Ao passar a ser obrigatória na Educação Infantil, a Educação Física teve seu lugar de atuação ampliado e muitos professores homens que buscavam se inserir no mercado de trabalho tiveram ali sua primeira e muitas vezes única oportunidade.

Nesse sentido, professores de Educação Física do sexo masculino que atuaram/atuem na Educação Infantil - espaço majoritariamente feminino -, no município de Dourados/MS, configuram-se como sujeitos da pesquisa e, as narrativas acerca de suas trajetórias de formação que compreendem aspectos de suas histórias de vida e da formação institucional compõe o *corpus* da pesquisa. O que buscamos quando nos propusemos a ouvi-los foi biografar suas trajetórias e, a partir delas, pensar o processo de formação dos mesmos enquanto professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

Inseridos no processo interdependente que vem construindo a pesquisa, fomos apresentados aos docentes que participaram da mesma. Como já mencionado, na Educação Infantil não é comum a presença de homens na docência. Entretanto, quando se trata da Educação Física, as possibilidades aumentam, mesmo assim, não foi fácil localizá-los, especialmente pela opção que fizemos de ouvir professores que atuam na pré-escola ofertada em CEIMs. Outro fator que colabora para que não sejam muitos os professores, é a quantidade de aulas disponíveis nestas instituições, o que faz com que um mesmo professor trabalhe em muitas delas para completar a carga-horária de trabalho.

Assim, começamos a busca pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que nos forneceu planilhas de anos anteriores. Embora os dados estivessem desatualizadas, nos apresentaram alguns personagens que acabaram tornando-se importantes e intermediaram nossa aproximação com os professores. Localizamos três professores que atuavam na Educação Infantil⁵ (pré-escolar) em CEIMs e que assumiram concurso nesta etapa da Educação Básica.

⁵ Não estamos com isso dizendo que são só estes três professores que atuam na Educação Infantil em CEIMs, mas, que foram com estes que conseguimos contato e se dispuseram a colaborar com a pesquisa. É importante dizer também, que os mesmos não lecionam apenas em CEIMs.

Dos professores⁶ colaboradores⁷ da pesquisa, dois fizeram graduação em cursos ofertados por faculdades localizadas em Dourados/MS e um, por uma instituição localizada no interior do Estado de São Paulo. O professor Adriano concluiu sua formação no curso de nível superior em 2006 e atua na pré-escola há sete anos, é natural de São Paulo, morou e lecionou na Bahia antes de mudar-se para Dourados/MS, onde assumiu o concurso como professor de Educação Física. O professor Roger, hoje com 28 anos, conclui sua formação no curso de nível superior em 2013 e logo iniciou sua atuação junto às crianças na pré-escola, totalizando seis anos de atuação junto a esse público no município. O professor Daniel trabalha há dois anos com este público e formou-se em curso de nível superior em 2016.

O nosso *lócus* empírico localiza-se no município de Dourados/MS, primeiramente, por ser um local de fácil acesso a nós, pesquisadores, fato que colaborou para a diminuição dos gastos e a ampliação da viabilidade da pesquisa (especialmente em tempos de cortes tão profundos na pesquisa e na educação); segundo, por tratar-se de um município que tornou, em 2005, a Educação Física obrigatória na Educação Infantil (pré-escolar), assim como, a presença do profissional formado nesta área como responsável pela ministração das aulas⁸. Outro fator importante é o fato de Dourados ser um município com tradição universitária, abrigando duas universidades públicas e duas particulares, além de diferentes polos de instituições de formação à distância. Essa realidade faz com que se tenha, neste município, dois cursos presenciais que formam professores de Educação Física e outros que permitem a formação à distância.

O fato de a Educação Física ter se tornado obrigatória na Educação Infantil no município de Dourados/MS e a ministração das aulas de responsabilidade do professor especialista, viabilizaram esta pesquisa. O que tornou a obrigatoriedade da Educação na Educação Infantil possível foi a publicação das Resoluções 043⁹ (DOURADOS, 2005), de 27

⁶ Os professores colaboradores desta pesquisa concordaram com o uso e divulgação do conteúdo de suas narrativas. As autorizações foram documentadas e assinadas por todos. Os nomes aqui utilizados são fictícios e este procedimento foi adotado com consentimento dos mesmos, a fim de preservá-los de eventuais constrangimentos, especialmente pelo fato de serem professores em atividade.

⁷ “Em vez de usar termos consagrados em outras tradições disciplinares que se valiam de entrevistas (referências como “ator”, “informante”, “objeto de pesquisa”), a moderna história oral usa deliberadamente a palavra “colaborador. Colaborador é um termo importante na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. É fundamental porque estabelece uma relação de afinidade entre as partes”. (MEIHY, 1996, p. 36)

⁸ Uma das grandes críticas a inserção da Educação Física na Educação Infantil, da forma como é feita, se dá pelo fato de introduzir a ideia de disciplina, aula, fragmentação do conhecimento, quando na verdade a formação da criança deve ser integral (art.3º- DCNEI). Não questionamos a contribuição da Educação Física para com o trabalho na Educação Infantil, no entanto, a maneira como a intervenção vem sendo feita, com dia e hora marcada é passível de crítica e, por conseguinte, de revisão.

⁹ De acordo com a Resolução 043, de 27 de janeiro de 2005, em seu Art. 3º – “A Educação Física, como parte integrante da formação básica do educando, será ministrada dentro do horário normal de aula, em dias alternados. Nas turmas de Educação Infantil/Pré-Escolar, serão ministradas, semanalmente, 2 (aulas) horas/aulas

de janeiro de 2005 e da Resolução 044 (DOURADOS, 2005), de 31 de janeiro do mesmo ano. Tais Resoluções, respectivamente, dão conta da implantação do componente curricular na Educação Infantil/Pré-Escolar e da obrigatoriedade do profissional licenciado para ministrar as aulas junto às crianças da pré-escola. Estes documentos fundamentam, também, o marco temporal desta pesquisa, que parte de 2005, ano de publicação das resoluções no diário oficial e se estende até o ano de 2018, uma vez que os professores alvos da pesquisa são profissionais atuantes na Educação Infantil.

O objetivo da pesquisa foi analisar a formação de profissionais homens que trabalham como professores de Educação Física na Educação Infantil em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS. Como ferramenta para isso, trabalhamos com as trajetórias de formação dos professores encontradas nas biografias¹⁰, produzidas a partir dos relatos feitos por eles em entrevista realizadas nos moldes da História Oral Temática.

E os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: (i) retomar historicamente a Educação Física até se tornar uma disciplina escolar e formativa; (ii) analisar a relação da Educação Física com a Educação Infantil; (iii) descrever aspectos das trajetórias de formação dos sujeitos como o contexto de escolha da profissão; (iv) interpretar como a formação inicial é percebida por esses profissionais e quais os impactos dela em sua atuação com crianças da Educação Infantil; e, (v) discutir a relação dos professores homens com a Educação Infantil.

Para atingir estes objetivos, além das informações já apresentadas (lôcus, sujeitos), optamos por analisar a formação de professores de Educação Física voltada para a Educação Infantil numa perspectiva qualitativa, não sendo do nosso interesse quantificar as informações sobre a temática, mas, sim, pensá-las a partir das experiências de alguns professores que são únicos. Temos consciência de que as narrativas dos professores colaboradores não nos permitiriam traçar o percurso formativo de todos os demais, mas, apontariam para nós aspectos que foram importantes para seus processos pessoais e que podem se fazerem presentes no percurso dos demais.

de 60 minutos”. A Resolução 044, de 31 de janeiro de 2005 reforça a informação de que para a Educação Infantil/Pré-Escolar serão ofertadas duas aulas semanais, e acrescenta em seu Art. 1º, § 2º que tais aulas deverão ser ministradas em dias alternados. Os documentos não mencionam conteúdos, muito menos os objetivos da Educação Física na Educação Infantil, se ocupam exclusivamente de assegurá-la e de dizer como deverá ser ofertada.

¹⁰ O objetivo da pesquisa não foi realizar biografias dos professores que colaboraram com o estudo, entretanto, o trabalho com a História Oral Temática nos permitiu perceber suas trajetórias formativas e nelas aspectos importantes de suas vidas pessoais, que foram agrupados compondo parte de suas biografias. A reunião dos eventos rememorados e narrados por eles compuseram as narrativas e reuniram informações importantes para a pesquisa. O contato com essas narrativas se deu por meio das entrevistas orientadas a partir da metodologia da História Oral Temática.

Para Elias e Scotson (2000, p. 53) os fenômenos sociais: “não podiam ser explicados apenas em termos de um ou outro fator quantificável”, uma vez que estes não dariam conta de traduzir aspectos importantes da realidade social. Baseados nas afirmações destes autores, propusemos uma investigação em que pessoas foram ouvidas e deram respostas sobre aspectos que lhes eram próprios, considerando o objetivo de pesquisa em “descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes” (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 36).

A metodologia por nós adotada para atingir os objetivos da pesquisa é a História Oral Temática, a qual nos permite olhar para a história não apenas como uma série de acontecimentos, mas, também, como “a narração dessa série de acontecimentos” (SILVEIRA, 2007, p. 36). Além disso, “[...] a história oral surge como possibilidade de trazer à tona e registrar o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam, por intermédio de suas histórias pessoais e das relações estabelecidas na sociedade” (OLIVEIRA, 1999, p. 57).

A História Oral é uma “história do *tempo presente* e é reconhecida como *história viva*” (MEIHY, 1998, p. 17 – grifos do autor), pois permite a análise dos movimentos sociais e dos indivíduos atuando no mesmo contexto em que se insere o historiador. Além disso, enxergamos na História Oral a “possibilidade de [...] valorizar todos aqueles que sejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vidas, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos” (SARAT; SANTOS, 2010, p. 50-51). Desse modo, além de dar a oportunidade aos colaboradores da pesquisa para se expressarem, levando em conta seu dia a dia na instituição de ensino e relacionando esta experiência à sua história de vida e à sua formação profissional, produzimos, a partir do que nos contaram, documentos sobre questões que comumente não são registradas.

A História Oral é muito mais que uma metodologia para produção de documentos, ela permite estudos relativos à vida social dos indivíduos. Nesta pesquisa trabalhamos com a História Oral Temática, que “[...] está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico” (MEIHY, 1994, p. 57). Desse modo, considerando a temática central da pesquisa, empreendemos conversas com os colaboradores por meio de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro prévio de questões, o qual não teve a pretensão de restringir as falas dos colaboradores, mas sim de conduzi-las ao tema central.

Como adverte Sarat (2004, p. 117), “[...] o historiador oral, segundo ensinam, é aquele que se dispõe a ouvir, ouvir e ouvir” e foi dessa forma que procedemos nesta investigação. O

roteiro de questões foi construído considerando as percepções dos colaboradores sobre si mesmos, sobre suas trajetórias pessoais referentes à escola e à escolarização, suas aproximações com a Educação Física e a escolha da profissão e sobre a trajetória de formação e aproximação com a Educação Infantil.

É importante compreender que a entrevista em si não é a história, mas, sim, uma fonte a ser produzida pelo historiador e, de acordo com Silveira (2007, p. 39), “o pesquisador deve interpretar e analisar”. A entrevista é a principal técnica utilizada pelo método da história oral, pois, reproduz as memórias dos sujeitos, que estão carregadas de história. De acordo com Sarat e Santos (2010, p. 52), são dessas memórias que o pesquisador ao utilizar a História Oral deve se valer “para recuperar a história nas entrevistas, e produzir documentos que possam dar credibilidade à pesquisa”.

Alberti (2005, p. 169) diz que: “A entrevista de história oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais”. Ela permite aos sujeitos se expressarem levando em consideração o meio onde se insere e, explorar elementos históricos que em muitos casos não estão afixados em documentos. Seguindo as orientações expostas por Sarat e Santos (2010), após a gravação das entrevistas em áudio foram produzidas cópias e posteriormente submetidas a transcrição pelo próprio pesquisador e organizadas em três blocos de documentos: o primeiro com arquivos em áudio, o segundo com arquivos impressos e o terceiro, arquivo digital.

Outros documentos foram identificados e permitiram conhecer um pouco sobre a relação da Educação Física com a Educação Infantil no município, como, por exemplo, as Resoluções 043 de 21 de janeiro de 2005 e a resolução 044 de 31 de janeiro do mesmo ano, além disso, tivemos acesso às listas sobre o quantitativo de aulas, o número de professores e a quantidade de CEIMs. Esses documentos foram utilizados no momento de descrever o *lócus* da pesquisa. Os professores colaboradores forneceram também, além de suas memórias, fotografias, cartas, enfim, registros diversos que atestam suas experiências e marcam o percurso trilhado por cada um deles.

Esta investigação está vinculada à linha de “História da Educação, Memória e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, ligada ao projeto intitulado “Trajetórias docentes na Educação Infantil: pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”. Tal projeto tem como finalidade fomentar estudos e ações acerca das trajetórias docentes na Educação Infantil em escolas e

instituições educativas de atendimento à criança em Mato Grosso do Sul envolvendo duas instituições públicas federais, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Naviraí – (UFMS).

A pesquisa é marcada pelo esforço, sempre presente, de conduzir a investigação a partir das teorias de Norbert Elias, pois acreditamos que tais teorias permitem reflexões acerca do processo de formação do professor, mas em diálogo também com outros autores dentre os quais citamos Nóvoa (1992, 2000), Tardif (2002), além de autores/as da Educação Física, Educação Física e Educação Infantil e História Oral, entre outros.

A dissertação é composta por três capítulos. No primeiro deles, buscamos verificar o processo que culmina na Educação Física chegando à escola. Em seguida discutimos a Educação Física na escola brasileira e as legislações que lhe asseguraram este espaço. Procuramos discutir, também o processo de profissionalização da área e a formação dos professores, atentando-nos para os primeiros personagens dessa história e para as primeiras iniciativas no sentido da consolidação de uma formação.

No segundo capítulo, exploramos a relação da Educação Física com a Educação Infantil apontando para os desafios e as possibilidades decorrentes dessa relação. No primeiro tópico do capítulo discutimos a própria Educação Infantil, a partir dos aspectos legais que a sustenta e demos destaque especial à indissociabilidade do cuidar e educar. Na sequência abordamos a relação da Educação Física com a Educação Infantil e concluímos o capítulo falando da relação Educação Física/Educação Infantil em Dourados/MS.

No terceiro capítulo trabalhamos com as biografias dos professores colaboradores, construídas a partir dos relatos feitos em entrevistas orientadas pelos postulados da História Oral Temática. Na sequência discutimos a formação inicial dos professores, a escolha pela Educação Infantil e as questões de gênero que afetam a docência masculina com crianças pequenas. Nas considerações finais realizamos o esforço de sintetizar os resultados da pesquisa e explicitamos aquilo que para nós pode configurar-se como possibilidades de novas investigações na área.

Nesse percurso, a infância, a vida escolar, os sonhos, a formação inicial, as experiências docentes, o cotidiano nas instituições de Educação Infantil compuseram o caminho e contaram a história. Lançamo-nos ao passado até chegarmos no agora, não por mera obediência cronológica, mas por entender que o presente só se justifica no passado e que a vida destes professores está, de alguma forma, ligada à dos médicos, dos militares, dos imigrantes e dos professores que pavimentaram esta via, sobre a qual trilham e deixam marcas que agregam à mesma. Desse modo cremos que, a pesquisa colabora com a escrita da História

da Educação e da Educação Infantil em Dourados/MS e com os estudos ligados à formação de professores para Educação Infantil.

CAPÍTULO I

O PASSADO QUE CONSTITUI A EDUCAÇÃO FÍSICA

Meu primeiro professor de Educação Física gostava mais de deixar a turma escolher o que fazer. Os meninos que jogavam bola pegavam a metade da quadra. As meninas do vôlei pegavam a outra metade. Nós nos dividíamos, montávamos os times e jogávamos, mas ele estava sempre ali presente coordenando alguma brincadeira.

(Professor Daniel, 2019).

De acordo com Elias (2006), olhar uma profissão sem considerar aquilo que a constitui histórico e socialmente, acaba por reduzi-la a uma simples função especializada que algumas pessoas aprendem e desenvolvem para atender às demandas e as necessidades de outras pessoas. O objetivo aqui, não é fazer um estudo detalhado da gênese da profissão de Professor de Educação Física, muito menos, a partir da história de alguns profissionais filiados a essa profissão pretender contar a história do surgimento da Educação Física como campo do saber e de atuação profissional. Entretanto, para entender quem são esses profissionais e como a profissão chegou até aqui da maneira como se encontra, foi fundamental olhar o passado a fim de perceber, na história, os movimentos que permitiram que a Educação Física exista enquanto profissão e os Professores de Educação Física como profissionais necessários ao processo social. Elias (2006) afirma que,

Profissões, despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas. O estudo da gênese de uma profissão, portanto, não é simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações. (ELIAS, 2006, p. 89).

Para Elias (2011), a análise histórica deve compreender a longa duração. Uma vez que ao ser olhado dessa forma, o processo histórico se apresenta mais completo, complexo e consistente, permitindo o desvelamento das redes de interdependência que explicam os fenômenos sociais. Para nos auxiliar no processo de desvelamento das relações de interdependência que consolidam as sociedades e culturas, e revelam novas facetas de processos por nós desconhecidos, Elias (2011) apresenta os conceitos da psicogênese e da sociogênese, que são mudanças na estrutura da sociedade que caminham de mãos dadas com mudanças na estrutura dos indivíduos.

A psicogênese é a reação dos indivíduos às mudanças nos fatos sociais, gerados no interior das sociedades no decorrer de um processo de longa duração. É a resposta dos indivíduos à estrutura social que os precedem e os inserem na sociedade.

Nesse sentido, a tarefa do pesquisador social é considerar esses conceitos e a dinâmica da vida em sociedade no decorrer de um processo de longa duração, a fim de revelar “à ordem subjacente às mudanças históricas, sua mecânica e mecanismos concretos” (ELIAS, 2011, p. 16), e de tentar revelar aspectos de manifestação velada, ocultas, ou que não são facilmente percebidos, por isso, difíceis de serem descritos e analisados.

Nesse sentido, pensar a história da Educação Física, especialmente enquanto disciplina na escola, fato que tem a sua culminância legal no Brasil apenas no século XX, implica em explorar um pouco da história com o intuito de pensar os eventos propiciadores das condições para que esta disciplina, este campo de atuação profissional e de saber se fizesse concreto e necessário. Do mesmo modo, é na história que buscamos subsídios para pensar as transformações processadas na estrutura desta figuração¹¹, e que permitiram sua aproximação com outras figurações, dentre elas, o Estado, a escola e à Educação Infantil¹².

Qualquer aproximação entre figurações distintas as afeta mutuamente, pois à medida que se relacionam novas demandas são incorporadas às suas dinâmicas de funcionamento, transformando-as. Tais transformações não podem ser determinadas a priori, ainda que a aproximação tenha sido intencional, planejada e justificada, seus efeitos só poderão ser calculados depois de concluídos. Por isso, cabe “investigar os processos sociais de longo curso” (ELIAS, 1980, p. 53), porque certas transformações sociais só podem acontecer e ser percebidas “quando houver um desenvolvimento que abarque várias gerações” (ELIAS, 1980, p. 21).

Além de propor que olhemos para a longa duração histórica, Elias, por meio do conceito de Interdependência, vai dizer que todos os indivíduos estão interligados por uma teia chamada sociedade, a qual é feita de indivíduos e que faz os indivíduos quem são. A interdependência extrapola os limites do tempo e do espaço e torna cada um deles “tributário,

¹¹ O conceito de figuração em Elias “refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligadas entre si a vários níveis e de diversas maneiras” e essas ligações de “pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas” (ELIAS & DUNNING, 1992, p. 25-26). Desse modo, quando utilizamos este termo estamos falando das relações que os indivíduos estabelecem entre si e que formam estruturas regradas e controladas, nas quais cada um tem sua função e é afetada pela função do outro.

¹² Na perspectiva legal a Educação Física passa a ser obrigatória na Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 26 a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica, que por sua vez tem a Educação Infantil como sua primeira etapa, como consta no Art. 29 da mesma Lei.

desde a infância, de uma multidão de indivíduos interdependentes” (BRANDÃO, 2003, p. 64), ou seja, a compreensão histórica perpassa pelo entendimento das relações humanas e de uma variedade de elementos que compuseram essa relação. Entender os motivos pelos quais os indivíduos se relacionam e formam figurações específicas como a Educação Física, é o desafio que se coloca.

Embora a educação, e menos ainda a Educação Física¹³, não tenha sido objeto de análise de Elias (1993), o autor evidencia o monopólio da força física como um elemento fundamental e constitutivo do Estado e, tal monopolização da força física transforma a maneira como os indivíduos são formados, lhes impõe novas regras e exigências incidindo diretamente sobre seu corpo, sua liberdade e seus medos. Assim, o controle sobre o corpo dos indivíduos compõe e vem compondo de maneira significativa o processo civilizador, e talvez esta tenha sido uma semente que germinou, se desenvolveu e produziu como um de seus frutos a Educação Física adentrando à escola e cumprindo a função de ferramenta escolar facilitadora de tal processo.

Nesse sentido, com intuito de traçar um percurso da história da Educação Física, hoje tida como a disciplina da escola responsável pela educação corporal das crianças, lançamos luz ao passado no sentido de verificar como a educação do/pelo corpo veio sendo pensada nos diferentes momentos históricos e em diferentes realidades. Do mesmo modo, nos interessa pensar quem foram os responsáveis diretos pela transmissão dos conhecimentos relativos ao corpo e que insidiam diretamente sobre a educação corporal dos indivíduos e o que os habilitava a este exercício.

1.1 Educação Física encontra seu lugar na escola

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatória surge na escola brasileira com a Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 2013), entretanto, desde os primórdios a humanidade se movimenta, se locomove, transporta, corre, lança, tece, enfim, se utiliza dos recursos oferecidos pelo aparelho motor para prover, gerir e criar os meios necessários para sobrevivência.

A atividade física, a aprendizagem motora e o uso de técnicas, são constantes na história da humanidade, assim como a evolução de tais técnicas e tecnologias de utilização do corpo. São incontestes as frequentes transformações pelas quais a humanidade passou e vem passando e como elas afetaram e afetam a maneira como a vida é vivida. Em função de

¹³ Aqui nos referimos à disciplina escolar, optando pela padronização da escrita com letra maiúscula todas as vezes que estivermos nos referindo à disciplina, exceção feita nas citações diretas de outros autores/as.

algumas destas transformações, o homem diminuiu a sua locomoção, os espaços destinados à vida se restringiram, as demandas motoras mudaram e as exigências técnicas também.

A vida urbana do século XVIII e XIX aproximou as pessoas, ao passo que as afastou progressivamente do contato direto com a natureza. Esse movimento afetou diretamente as demandas do corpo, de igual modo, a maior concentração de pessoas em um lugar específico, a cidade, fez emergir a necessidade de um maior controle dos impulsos por meio de regras de convivência, educação e punição. O trabalho nas fábricas e o contato com as máquinas substituiu a diversidade de movimentos por ações especializadas, repetitivas e isoladas e, lançou um novo olhar para a educação do homem, de seu corpo e pelo corpo.

Entretanto, a educação do corpo não é exclusividade da sociedade moderna, os gregos foram pioneiros na atribuição de importância a este fenômeno, aliás, de acordo com Herold Junior (2008), é sobre esse elemento que se constrói todo o processo educativo grego. Autores modernos como Locke e Rousseau também se valeram de exemplos da antiguidade com especial atenção aos gregos, isso para defender a importância da educação do corpo e sua inclusão no processo educativo como um elemento de base. No Brasil, Fernando de Azevedo, um dos pioneiros na defesa da inclusão da educação corporal na escola, também vai buscar nos gregos elementos para justificar a sua luta.

A partir dos indícios apontados acerca da importância dos gregos para o pensamento moderno, com destaque ao que se refere à educação do corpo, e associados a ideia eliasiana de trabalhar com a história de longa duração, lançamos o olhar sobre a história desse povo plural, afeito ao cultivo da beleza, da arte, da música, da pintura, da escultura, e dos esportes. Para tanto, recorremos a Herold Junior (2008) que interessado em enxergar como a educação física aparece na história do pensamento educacional, da mesma forma inicia seu percurso pelos gregos e com esse exercício nos deixa importantes contribuições.

De acordo com Herold Junior (2008), na obra de Homero (*Ilíada*) é apresentado o herói e este, por sua vez, corporifica sua comunidade, onde a vitória do herói significava a vitória do povo. Desse modo, a consciência de pertencer ao grupo e ter seus comportamentos regidos por ele e para ele era vital. Nesse contexto, a educação como um todo incluindo os aspectos motores estava endereçada ao atendimento das demandas do grupo e de igual modo a docência era exercida pelo mesmo.

Na sociedade grega havia uma “pedagogia” do corpo, que estava viva e presente nas relações dos homens, “a própria prática dos homens se encarregava dessa ‘pedagogia’ do corpo, bem como de sua centralidade” (HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 36). Para atender às demandas de uma sociedade guerreira e totalmente dependente do corpo, as relações

estabelecidas obrigatoriamente deviam “ensinar” e preparar os sujeitos para tal realidade. Dadas à estrutura organizativa da sociedade, a aprendizagem era coletiva e partia do grupo.

A partir da obra de Hesíodo (*Os Trabalhos e os Dias*), Herold Junior (2008) identifica uma intensificação dos questionamentos ao corpo guerreiro, e percebe um movimento de transformação na estrutura social do sujeito que outrora permanecia um bom tempo distante de casa guerreando. Ele passa a ficar mais tempo com o grupo e a se envolver em novas tarefas que, por suas características, exigem dele maior controle dos impulsos a fim de garantir a convivência saudável.

Não somente é percebido alterações na estrutura da sociedade, mas também, na relação entre os indivíduos. Se antes o indivíduo lutava pela família e pelo grupo, agora ele passa a cuidar dos bens, com isso, os laços familiares, outrora inquebráveis, passam a ser questionados, “a facilidade de se pensar em todos como se fossem um deixa de existir” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 39) e essa mudança afeta a relação com o corpo e consequentemente a educação do corpo. Nesse sentido, o autor acrescenta que:

A ideia de justiça, de obediência à lei não se desenvolvia por si: era necessária a reflexão sistematizada sobre como ‘formar’ o homem, que liberado dos laços familiares assumisse a existência política. O nascimento da reflexão pedagógica grega, atinada com as contradições e necessidades da *polis*, resultou em dois discursos pedagógicos sobre o corpo: aquele que valoriza o corpo como fonte das realizações do espírito e aquele que vê no cultivo do corpo o embotamento dessas qualidades. De qualquer maneira, a centralidade das valências físicas, ou a sua imediata utilidade, é secundarizada em relação a palavra e a reflexão. [...] A educação do corpo, efetivada no dia-a-dia da sociedade guerreira descrita por Homero, ou passa a ser executada pela ‘pedagogia’ para atingir a um fim que transcende à força muscular, ou é rechaçada como sinal de um tempo que não mais existia. (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 39).

Estes aspectos evidenciam o ensino de Elias (1993) ao dizer que mudanças nas estruturas da sociedade, sejam elas na relação com o corpo ou na relação dos indivíduos entre si, estão intimamente ligadas:

À medida que mudava a estrutura das relações humanas, as organizações monopolistas de força física se desenvolviam e o indivíduo se resguardava do impacto das rixas e guerras constantes e passava a sofrer as compulsões mais permanentes de funções pacíficas baseadas na aquisição de dinheiro ou prestígio, a manifestação de sentimentos também foi gravitando, aos poucos, para uma linha intermediária. As oscilações no comportamento e nos sentimentos não desapareceram, mas se abrandaram. (ELIAS, 1993, p. 200).

As mudanças apresentadas por Herold Junior (2008) na estrutura da sociedade grega, por um lado, clarificam a necessidade de uma educação corporal e, por outro, dão vazão

ao movimento dicotômico que tende a separar corpo e mente. Tal movimento vai além da valorização do pensamento em detrimento às práticas corporais, ele é um movimento de controle do corpo e de suas pulsões, de aprisionamento do guerreiro outrora livre e heroico, e libertação do intelectual polido e comportado. Mudanças como estas, nos permitem dizer que projetos de educação são em suma projetos de sociedade e de indivíduos hábeis a construir, viver e conviver sob determinadas regras.

Tais projetos, como diz Elias (1993, p. 194), “não resulta de uma ideia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantadas em sucessivas gerações como finalidade da ação e do estado desejado”, entretanto, não podem ser tomadas como “mera sequência de mudanças caóticas e não estruturadas”. Nessa perspectiva, a história não nos permite dizer que havia uma consciência de onde se queria chegar, mas, existe uma ordem que transforma o controle de uns sobre outros em regras e em projeto de educação que são internalizadas por cada indivíduo de acordo com a forma de chegar até ele em tamanho e intensidade.

Mudanças significativas foram processadas na sociedade grega e afetaram diretamente a vida dos indivíduos. Herold Junior (2008, p. 47) afirma que “com o desenvolvimento da *pólis* e da democracia, [...] discussões sobre o valor educativo ou prático do desenvolvimento do corpo ganham intensidade e sistematização”. O guerreiro forte, ágil e valente outrora privilegiado na sociedade, vai perdendo espaço na comunidade e sendo confinado em quartéis, sua capacidade de guerrear e aniquilar os adversários, aos poucos vai ficando subjugada ao trabalho intelectual e a capacidade política sobrepuja. Na mesma direção Elias (1993) afirma que,

A violência física é confinada nos quartéis, de onde irrompe apenas em casos extremos, em tempos de guerra ou sublevação, penetrando na vida do indivíduo. Como monopólio de certos grupos de especialistas, ela é habitualmente excluída da vida dos demais. Esses especialistas, que constituem toda organização monopolista da força, agora montam guarda apenas à margem da vida social, na medida em que controlam a conduta do indivíduo. (ELIAS, 1993, p. 200).

Este movimento de monopólio da força física e do controle sobre os indivíduos constituiu as bases dos Estados. Tal exposição é importante para compreendermos a história da Educação Física, pois, permite que se entenda que a criação de uma disciplina escolar não é um evento isolado ocorrido em uma determinada sociedade, ela tem precedente e, neste caso, o precedente é a importância que o controle do corpo¹⁴ tem para o processo civilizador

¹⁴ Buscamos em Elias subsídios para pensar a concepção de corpo, mesmo este não tendo sido de maneira direta

ocidental. A educação enquanto projeto de Estado tem como alvo principal o corpo dos indivíduos.

Muito embora a Educação Física tenha se estruturado como disciplina escolar e como profissão muito recentemente, a preocupação com o corpo e com a educação corporal existe desde os gregos, quando a educação corporal configurava-se como a base de todo o processo educativo, antes de se pensar na própria escola. De igual modo, na Europa dos séculos XVIII e XIX tais movimentos não são eventos isolados, mas, sim, proposições que integram a uma rede de acontecimentos que são interdependentes.

Herold Junior (2008, p. 57) aponta que “no pensamento educacional moderno, a preocupação com o corpo era inseparável da existência individual”, a superação do modelo feudal de organização da sociedade trouxe para cada indivíduo a responsabilidade pela produção da própria vida, pela luta por seu sustento, isso fez com que o corpo passasse a ser “alvo de cuidados, de prescrições nutricionais, de usos de vestimentas e de exercícios cuidadosamente selecionados” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 57) e, conseqüentemente de interesse do Estado.

Na modernidade o corpo e a sua educação saem da esfera privada, deixam de ser características das famílias abastadas, como um privilégio ou acessório e passa a ser tratada como questão pública no século XIX. Essa transformação não se deu de forma evolutiva, linear, ela foi possível pela “existência de condições históricas determinadas para que se instaurasse um longo e acirrado debate sobre a extensão das práticas corporais de uma forma universal” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 58). Para este autor:

Na escola pública, a educação corporal, retomada desde o Renascimento, converte-se em disciplina obrigatória, revestida da mesma moralidade que as demais. Se a escola era defendida como local responsável por fomentar os valores sociais, indispensáveis ao restabelecimento da ordem perdida na crise, a educação do corpo deveria adequar-se a esse projeto. (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 91).

Com a ascensão burguesa ao poder, a família assume lugar de importância no processo de controle das pulsões e dos instintos nas crianças, contudo, as mudanças na estrutura social

objeto de seu interesse. Lucena (2017), se lança no desafio de pensar o corpo a partir de três textos de Elias: *Civilização dos Pais* (2012); *Sobre o Seres Humanos e suas Emoções: um ensaio na perspectiva da sociologia dos processos* (2009); e *La Soledad de los Moribundos* (1989). Segundo Lucena (2017), a partir destes textos é possível dizer que em Elias o corpo está inserido no processo e não pode ser pensado no isolamento, como um fenômeno que constrói por si só. ‘Os corpos de Elias se unificam na ideia de processo, quando estes se fazem constituir pelo entrelaçamento das relações formadas entre o homem e a natureza humana. O corpo, como um contínuo que se constrói na interdependência constante do homem com a natureza, do homem com os outros homens, num processo que se renova e possibilita pensarmos na diversidade característica do ser humano’ (LUCENA, 2017, p. 1330 e 1331).

afetam a própria organização das famílias. Com o advento do capitalismo e a entrada da mulher no mercado de trabalho, outras instituições precisam ocupar o lugar da família no processo civilizador, dentre elas a escola se destaca.

Nesse contexto de desenvolvimento da sociedade capitalista, caracterizada pela autogestão e pelas iniciativas individuais, é que a Educação Física adentra a escola. Sua chegada, assim como o próprio processo de escolarização, traz marcas de uma espécie de moralidade capitalista em que o corpo é explorado como principal fonte produtiva e para tanto, deveria ser saudável, forte, disciplinado, produtivo e obediente¹⁵. A Educação Física se alinha às necessidades dessa sociedade em construção, atuando no sentido de equipar os indivíduos para viverem produtivamente em sociedade.

Se uma das marcas do capitalismo é a autogestão, então, passa a ser preciso incutir nos indivíduos os sentimentos da necessidade de autocontrole; esse movimento tornou-se indispensável para sobrevivência da sociedade e do próprio indivíduo nessa sociedade, por isso mesmo, os exercícios físicos assistidos passam a ter a atenção das autoridades e das lideranças educacionais. Assim, no início do século XIX, a educação física/ginástica já estava no currículo de algumas escolas. Não como responsável por todo esse processo, mas, como mais uma peça na engrenagem capitalista de promoção do autocontrole.

Como nos mostra Veiga (2002), o monopólio da força e da educação resultou no processo de escolarização, com isso o Estado passa, de alguma forma, a ditar as regras e normas que regeriam a vida em sociedade. Ao agir sobre os indivíduos por meio da escola, o Estado agia sobre o corpo dos mesmos e sua ação era/é, em suma, uma ação de controle e de conformação. No Brasil, a Educação Física baseada no discurso de cuidado para com a saúde empreendido pelos médicos higienistas, pelo vigor físico e pela disciplina dos militares, passou a ser de alguma forma o braço forte do Estado no cuidado e na vigilância sobre o corpo.

A escola evidencia uma tentativa da sociedade moderna em lidar com os efeitos do processo de industrialização, do crescimento das cidades, da divisão do trabalho, da proximidade cada vez maior entre os indivíduos, o que, por sua vez, afetaram a organização social e mexeram com as estruturas de poder, aproximando a todos e os tornando interdependente uns dos outros, independente de suas classes sociais. A escola passou a ser o

¹⁵ Essa discussão pode ser encontrada em textos clássicos que tratam da história da Educação Física, mas, aponto aqui o texto de Yara Ferreira de Oliveira, intitulado “Educação Física: uma invenção capitalista”, apresentado no IV Seminário Nacional de Corpo e Cultura e III Fórum Nacional de Corpo e Cultura. O texto pode ser acessado clicando neste link: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/viewFile/5748/2959>>. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

lugar de encontro, onde todos eram submetidos a um controle cujo objetivo era o de aprender o autocontrole. Elias (2011) aponta que,

Aumentando a interdependência com a elevação da divisão do trabalho, todos se tornam cada vez mais fracos. Estes últimos tornam-se a tal ponto iguais aos primeiros que eles, os socialmente superiores, sentem vergonha até mesmo de seus inferiores. Só nesse momento é que a armadura dos controles é vestida em um grau aceito como natural nas sociedades democráticas industrializadas. (ELIAS, 2011, p. 137).

Esse sentimento de vergonha alheia, descrito por Elias (2011), é suficiente para justificar ações de controle da escola quanto a sua “grade”, a sua estrutura e disciplinas, dentre as justificativas, no caso da Educação Física, servem como balizadores de comportamentos aceitáveis. A Educação Física enquanto disciplina na escola, especialmente no Brasil, foi responsável por ditar valores eugênicos¹⁶ e normas de comportamento (SOARES et al., 1992). Esses valores, além da força, coragem, boa saúde e obediência, eram requisitos importantes para sociedade em construção. Assim, a Educação Física na escola é resultado de uma série de eventos históricos e interdependentes que produziram outros tantos eventos importantes, além disso, é uma história em construção e em constante transformação.

1.2 Educação Física na escola brasileira

No Brasil, guardadas as particularidades, também sentiu-se os impactos do século XIX com todos os dilemas e desafios, dentre eles: a necessidade de implementação de uma escola que atingisse a maior parte da população e que incluísse em seu bojo a Educação Física. Bastos (2006, p. 116) aponta que, na segunda metade do século XIX, no Brasil, “foi profícua na realização de eventos para promover a educação. Pretendendo integrar-se às nações desenvolvidas, o Estado brasileiro faz da educação um grande espetáculo”.

A escola como invenção moderna e todas as suas disciplinas estão, de alguma forma, atreladas a um projeto de sociedade que, consciente ou inconscientemente, vai sendo incorporado por todos. Para Veiga (2002), a escola, por meio do processo de escolarização composto pelos espaços, pelas ideias, pelo currículo, pelas disciplinas e pelas relações de poder, surge como produtora de indivíduos e de sociedades.

Elias (1993) deixa claro que a estrutura do comportamento civilizado, ou seja, o

¹⁶ O termo ‘eugênicos’ utilizado aqui vem do termo Eugenia, cunhado no século XIX, pelo inglês Francis Galton. Gioppo (1996) diz que desde a cunhagem do termo na Inglaterra a eugenia se fundamentou em teorias científicas e, com isso, ganhou status de ciência, acabando por se disseminar por meio de aparatos legais, tornando possível a existência de métodos eficientes de manipulação e controle dos “menos capazes” que compunham a classe trabalhadora. No Brasil, a eugenia exerceu forte influência sobre a educação e, em especial, sobre a Educação Física.

indivíduo vivendo sua sociabilidade de modo aceitável, está inter-relacionado com a organização estatal da sociedade e que as mudanças nos sentimentos de vergonha e delicadeza afetam o padrão daquilo que a sociedade exige e proíbe. A escola brasileira, desde os jesuítas, esteve interessada em modelar indivíduos e inculcar-lhes comportamentos aceitáveis à sociedade.

Nesse processo, colaboraram com a construção da escola e da estrutura social brasileira alguns segmentos, como por exemplo: os religiosos, os imigrantes, os militares, os médicos e todos que estiveram, de alguma forma, interessados em resolver os problemas que se apresentavam ao país em construção. Fossem eles por problemas de doenças que proliferavam-se, á medida que as cidades cresciam, pela violência que aumentava mediante a falta de emprego e de alimentos para todos, ou por falta de mão de obra especializada que dificultava o desenvolvimento da indústria, dentre outros.

O despertar da necessidade de uma escola que atingisse a todos, passava pela necessidade de enfrentar todos estes dilemas. A compreensão de que indivíduos bem educados colaboram com o desenvolvimento do país impulsionou a criação da escola. No que se refere à Educação Física, além destas questões, ainda havia a busca por espaços de lazer, pelo desenvolvimento corporal e pela disciplina. Os militares, os médicos e imigrantes, cada qual com sua característica, foram importantes para o processo de introdução da Educação Física na escola. Estes atores acabaram por emprestar à Educação Física um caráter utilitário, eugênico e higiênico muito marcante no Brasil.

Estas associações revelam a amplitude e a importância que a educação do corpo ganhava. Grandes pensadores como Montaigne, Locke e Rousseau, guardadas suas diferenças, afirmavam que ao se educar fisicamente os indivíduos, o processo de educação moral e intelectual era potencializado. Os estudiosos fomentaram à produção de documentos, textos e manuais que prestigiavam a educação do corpo e seu potencial para consolidação de um projeto civilizador que atingisse a todos.

Soares (2011), apoiada em uma análise marxista, afirma que desde o século XIX a Educação Física tem sido o meio pelo qual a burguesia educa e conforma os corpos dos indivíduos para atender a seus ideais; nesse sentido, sua chegada e permanência na escola tem tais raízes. A partir de Elias (1993), que não teve como preocupação uma análise sobre a Educação Física, essa ideia pode ser contestada, pois, para ele, os processos sociais não acontecem com tamanha intencionalidade, isso não exclui as pretensões pessoais ou de grupos específicos em relação a algum determinado tema, mas, seria exagerado atribuir uma determinada organização a interesses tão pontuais. Tais interesses podem compor o processo,

mas não são os únicos responsáveis pelo mesmo.

No entanto, Soares (2011) evidencia que havia uma preocupação social implícita na ação da Educação Física, uma vez que a mesma surge para colaborar com a educação das classes trabalhadoras, elegendo a higiene, a moralidade e a educação dos hábitos como centrais em seu processo de ação. Por este caminho, a eugenia se traduz na base científica da Educação Física no Brasil, e o corpo, objeto de interesse e investimentos na sociedade moderna, possibilitou o fortalecimento da Educação Física como a ferramenta capaz, de colaborar com o processo de controle do meio social.

Neste contexto, à medida que o desejo de modernidade avança sobre o país, surge a necessidade de convencer as pessoas dos perigos da desinformação e, ao mesmo tempo, da importância de cada uma no processo de controle, cuidado e responsabilidade com o bem comum. O controle que estava no elemento externo (coletivo) vem para dentro do indivíduo, por meio do autocontrole (individual), pois, para Elias (1993), a proximidade cada vez maior das pessoas proporcionada pela estruturação das sociedades modernas, cria entre elas uma relação de interdependência, que as obriga ao cumprimento de códigos a serem internalizados, assim, a extensão destas interdependências conduz os processos civilizatórios.

Nesse sentido, Herold Junior (2008) diz que para além da importância dos postulados de grandes pensadores e do esforço dos intelectuais domésticos em assegurar a escola pública e a presença da Educação Física, outros fenômenos influenciaram essas discussões, dentre eles a crise do capitalismo no século XIX:

As ideias educacionais erigidas na modernidade só seriam contempladas no interior da nascente escola pública se elas colaborassem com a finalidade precípua de construir as bases para a conservação das relações sociais, abaladas pela contestação revolucionária da classe trabalhadora. O parâmetro dessas discussões era o arcabouço intelectual do positivismo que, ao diagnosticar o surgimento do estágio positivo do capitalismo do século XIX, atribui a origem dos problemas à incapacidade individual de viver em sociedade, propondo a educação como solução para as crises. (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 116).

Apesar de haver discursos em defesa da Educação Física na escola, houve também muita resistência: uma vez que havia a compreensão de que o esforço físico e o trabalho motor não trazia prestígio. Outro grande entrave para a efetivação de um projeto educativo para o país que contemplasse a Educação Física, além da proporção continental do mesmo, da diversidade de costumes e valores presentes e de todas as dificuldades decorrentes destas características, estava a escassez de escolas públicas.

Para Herold Junior (2008), a Educação Física para estar na escola precisava ir além

das práticas motoras, viciante e excêntrica, mas deveria pautar-se num viés “educativo”. Entretanto, o reconhecimento desta prática, como sendo educativa, estava diretamente relacionada a sua presença na escola. Para tanto, era de suma importância a criação e a disseminação de escolas pelo Estado.

Muito embora a disciplina só tenha sido inclusa no sistema educacional por meio da Constituição Federal de 1937, Kolyniak Filho (2008) afirma que a primeira tentativa de introduzi-la na escola se deu em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por meio da inclusão da ginástica¹⁷ no currículo. Outro momento de destaque aconteceu em 1854 com a Reforma Couto Ferraz, na qual tornou a ginástica uma disciplina obrigatória no ensino primário e a dança uma disciplina obrigatória no ensino secundário.

Mais tarde, em 1882, Rui Barbosa, defensor assíduo da ginástica na escola, recomenda, por meio de parecer, a inserção obrigatória da ginástica no ensino primário sem distinção de gênero e propõe que a disciplina tivesse o mesmo grau de importância das demais disciplinas da escola. O projeto defendido por Rui Barbosa tinha a intenção de instituir a ginástica em todas as escolas normais, envolver ambos os gêneros - uma vez que, para as mulheres não havia a obrigatoriedade da prática -, tornar a ginástica uma matéria de estudo, com horário marcado na grade das instituições e, além disso, equiparar o professor de ginástica ao nível dos demais (DARIDO e RANGEL, 2005). Entretanto, em função da escassez de escolas no país, a efetivação da proposta se limitou ao Rio de Janeiro e às escolas militares.

Herold Junior (2008), analisando as Actas e Pareceres do Congresso de Instrução no Rio de Janeiro (1884), aponta que a Educação Física, no final do século XIX, contrastava com aquilo que de melhor poderia ser pensado no tocante a educação, pois, para os pensadores pareceristas do congresso, diferente daquilo que estava sendo praticado, a Educação Física deveria estar equiparada em importância a educação intelectual e moral, não obstante, apontaram mais uma vez a carência de escolas como um dos mais graves entraves à educação no país e a presença da Educação Física. Os pareceristas afirmavam que:

[...] para realização desse tipo de educação integral, deveria ser considerada a responsabilidade do ‘governo’ que, até aquele momento, sobre a égide do império, era visto como omissor e responsável pelos números que atestavam a não disseminação dessa modalidade educativa no país. (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 121).

¹⁷ A aproximação da Educação Física da escola brasileira foi fortemente influenciada pelos Métodos Ginásticos, com destaque para os Métodos Alemão e Francês, isso fez com que antes de ser tratada propriamente como Educação Física, foi chamada em diversos documentos de ginástica.

Contrastando com a opinião dos pareceristas, o que realizava-se com a ginástica nas poucas escolas no país eram práticas “guiados pelo culto à força e ao pragmatismo imediato da educação militarizada” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 126). Para Antônio Estevam da Costa Cunha (apud ACTAS, 1884, p. 4), a Educação Física teria potencial para ir além, pautando-se na educação da vontade em função do trabalho, do civismo e do progresso, uma vez que “a sensibilidade dos nervos opera imensamente sobre os costumes; é um poderoso elemento de civilização”.

Nesse sentido, na ideia de Cunha (1884) e de seus contemporâneos participantes do Congresso, diferente do que vinha sendo a prática, a Educação Física, ao interagir as esferas físicas e psíquicas, teria condições de tornar-se peça chave no processo educativo. No bojo das discussões feitas nas atas do Congresso, veem-se fortes críticas às práticas que focalizavam apenas o desenvolvimento dos músculos. Essas críticas, de alguma forma, estavam direcionadas à formação dos profissionais que conduziam essas aulas e apontavam para novas demandas da organização social.

É na defesa de uma Educação Física mais racional, científica e educativa, para além da mera repetição de exercícios musculares que davam pouca importância a moral, ao intelecto e a saúde, que abre-se brecha para que os médicos aproximem-se e passem a ocupar lugar de importância na história da Educação Física brasileira, como os responsáveis pela sustentação teórica e científica da área, posto que ocuparam por um bom tempo.

Neste processo nos interessou perceber que todo este trajeto que culmina com a entrada da Educação Física na escola, até o momento atual, está embebido em diferentes eventos interdependentes que se afetam mutuamente. Sobre isto, Gebara (1992) afirma que:

A escolarização da Educação Física no Brasil significou tanto a explicitação de um projeto educacional quanto a elaboração de um conjunto de leis voltadas para a implementação da prática obrigatória de Educação Física nas escolas brasileiras. Com referência ao projeto educacional moldado pelos textos de Fernando de Azevedo, sua configuração tornar-se-ia mais clara durante os anos 30, quando a Educação Física foi tomada como processo auxiliar na construção da nacionalidade brasileira. Por outro lado, nível da legislação, marcado permanentemente pela obrigatoriedade, fica clara a existência de um projeto legislativo precedente ao projeto pedagógico, interferindo no próprio conteúdo da disciplina, isolando-a do contexto das outras disciplinas, que compuseram os currículos escolares. (GEBARA, 1992, p. 21).

Nesse contexto, por traz de todo o cenário no qual se insere a Educação Física, está a escola enquanto projeto genuíno da sociedade moderna que herdou como missão de cuidar e educar estes indivíduos corporificados. Barbosa (2001) atribui a designação dessa tarefa ao

fato de a escola ser capaz de atender às ideias de sociedade pensada por aqueles que a conduziam. Entretanto, mais do que cuidar e educar, a missão da escola passa a ser também a de moldar e de formatar os comportamentos e as ações dos indivíduos. Segundo Veiga (2002, p. 99), o processo de escolarização permitiu que se indicasse “o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda sociedade” e, é nesse contexto que a Educação Física se encaixou.

Importante mencionar que, embora o termo Educação Física apareça em textos, manuais e tratados de educação desde o século XVIII, ele só ganhou contornos próximos ao que temos a partir de meados do século XX. Gebara (1992, p. 14) aponta que em obras como a de Melo Franco havia uma associação da Educação Física com a área médica, especialmente aquela que conhecemos hoje como pediatria, portanto, o manual de “Melo Franco não corresponde, no nível do conteúdo, ao que hoje pretendemos ser Educação Física”. O autor afirma que as mudanças na estrutura social, provocadas por eventos como: a abolição da escravidão, o crescimento desordenado das cidades e o aumento de doenças tornaram o país mais complexo, por conseguinte, a forma como a Educação Física é tratada foi alterada com o objetivo de dar sua contribuição à superação das dificuldades apontadas.

No Brasil República, a partir de 1920, vários Estados iniciam o processo de inclusão da Ginástica em suas escolas (BETTI, 1991). Nesse período, também, começam a surgir escolas de Educação Física voltadas à formação militar, contudo, o grande marco para o avanço da Educação Física nas escolas brasileiras, ao menos no plano legal, se dá com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), e, nesse contexto, a disciplina ganha importância e papel fundamental para os objetivos do governo. A partir deste evento ocorre a inserção da Educação Física na Constituição Federal Brasileira e sua obrigatoriedade no ensino secundário fica assegurada por lei (RAMOS, 1982).

Em novembro de 1937, por meio da Constituição Federal (BRASIL, 2013) em seu art. 131, a Educação Física foi legalmente introduzida no sistema educacional brasileiro:

“A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”. (BRASIL, 2013, p. 33).

Nesse contexto surgem os métodos ginásticos que sistematizam a prática motora dentro das escolas. Estes métodos, por suas características, origens e intencionalidades

conferem a Educação Física uma perspectiva militarista¹⁸, higienista¹⁹ e eugenista²⁰; utilizando o exercício físico para promoção da higiene física e moral, e preparação física dos indivíduos para o combate e para o trabalho (DARIDO e RANGEL, 2005). No início do século XX, o sistema educacional brasileiro foi marcado pelos Métodos Ginásticos e pela forte presença da instituição militar, tempo em que “o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo” (SOARES et al., 1992, p. 36).

Assim, o primeiro método ginástico oficial adotado pela Educação Física brasileira foi o Método Alemão, seu principal autor foi Friedrich Ludwig Jahn, nascido na Alemanha em 1778, faleceu em 1852, também na Alemanha. Jahn teve em sua vida, a meta de despertar o sentimento nacionalista e apregoava, em sua obra, a necessidade de formar apenas os fortes, o que evidencia uma característica do método e, conseqüentemente, na Educação Física brasileira, a exclusão. Para este autor “os exercícios físicos não eram meios de educação escolar, mas sim da educação do povo” (OLIVEIRA, 1985, p. 7). Jahn foi o criador de vários aparelhos ginásticos e precursor do que hoje conhecemos como ginástica olímpica. Tais elementos mostram o quão técnico e exigente era o seu método.

Em 1921, por meio do Decreto Nº 14.784 (BRASIL, 1921), o Método Alemão foi substituído pelo Método Francês, destinado ao exército para preparação física dos soldados, mas, que foi instaurado nas escolas brasileiras. Baseou-se nas leis fisiológicas pautadas em regular o crescimento e desenvolvimento do homem (AZEVEDO, 2009). O principal autor do Método Francês foi Dom Francisco Amoros y Ondeano (1770-1848). Segundo Oliveira (1985, p. 9) “o que caracterizava a ginástica amorosiana era o seu marcante espírito militar”, e apesar de ser visto por alguns como Método inadequado para crianças, acabou sendo praticado por elas. A dificuldade em diferenciar a Educação Física escolar da instituição militar, especialmente nas primeiras décadas do século XX, se deu pelo seu caráter

¹⁸ De acordo com Daolio (1995), essa tendência pedagógica da Educação Física era totalmente biologicista e imperou no Brasil de 1930 a 1945. Nesta tendência, os alunos eram vistos pelos professores de modo homogêneo, ou seja, não se tinha espaço para as particularidades. Com a forte influência do Estado Novo sobre a estrutura das disciplinas, coube a Educação Física recorrer a filosofia militar em que os corpos eram institucionalizados e o aspecto educacional que compunham as práticas eram menosprezados frente a disciplina e ao rendimento. Segundo Ghiraldelli Junior (1998) por ser contemporânea de um período marcado por guerras, a Educação Física Militarista foi fortemente influenciada pelas questões bélicas.

¹⁹ Essa tendência pedagógica imperou até 1930 e foi fortemente influenciada pela medicina e pela eugenia. Tinha como preocupação os hábitos de higiene e saúde e buscava a valorização do desenvolvimento físico e moral por meio de exercícios físicos (DARIDO e RANGEL, 2005). Soares (2011) acrescenta que, os professores eram da área médica, não existia interação entre alunos e professores e se caracterizava pela segregação, uma vez que os mais fracos eram excluídos das aulas, além de se relacionar pouco com as questões pedagógicas da escola.

²⁰ Não foi uma tendência específica da Educação Física, mas influenciou na construção de tendências como, por exemplo, a tendência higienista.

exclusivamente prático (SOARES et al., 1992).

Talvez, seja este o grande marco da presença militar na Educação Física nas escolas brasileiras em seus primórdios, uma vez que, os Métodos Ginásticos foram inicialmente adotados pelas instituições militares como meio para o ensino das atividades esportivas, preparação dos soldados e, posteriormente, apresentados às escolas:

Ao longo do processo de construção da Educação brasileira, a Educação Física foi responsabilizada por cumprir papéis que eram pertinentes à determinada época. Por exemplo, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Nesse Período, a mesma era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Outra função foi estabelecida pelo surgimento da educação higienista, a qual determina a Educação Física como meio de construção do homem saudável. (IVO; ILHA, 2008, p. 60).

Neste contexto, o perfil da Educação Física, associada a ginástica, e com fins calistênicos²¹, durou até os anos 1960, quando o país passou por significativas transformações que afetaram não só a organização política, como também a vida da população. Com a ascensão dos militares ao poder houve um crescimento do sistema educacional e, por conseguinte, o uso das escolas pelo governo para autopromoção. Nesse período, a Educação Física passa a sofrer forte influência dos esportes. Segundo Darido e Rangel (2005), o governo militar investiu significativamente nos esportes e apostou na Educação Física tecnicista para obtenção de êxito nas competições esportivas de alto nível. Com isso, provocou o silenciamento das críticas internas fazendo prosperar a imagem de país bem-sucedido, educado e forte.

Diante deste cenário, a Educação Física torna-se esportivista e volta-se para aquelas pessoas mais habilidosas, portanto, fica mais seletiva e excludente. Assim, ocorre a obrigatoriedade da Educação Física no ensino de 3º Grau. Para Castellani Filho (1998), esta decisão tinha como finalidade o fortalecimento do regime militar e o enfraquecimento dos movimentos estudantis contrários ao regime, especialmente, porque nas universidades concentravam-se os principais polos de resistência ao regime. Segundo Cunha (1985):

A ideia-força de ênfase na educação física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. Esta ideia era, aliás, adaptada de outra que os militares desenvolveram para os recrutas e os alunos das escolas militares. A técnica

²¹ Calistenia caracteriza-se pela utilização de um conjunto de exercícios físicos com o intuito de movimentar grupos musculares, concentrando-se na potência e no esforço. Mais sobre este conceito pode ser consultado em (CORRÊA, 2002). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000320777>>, acessado em: 5 de novembro de 2019.

de controle que os militares estabeleceram fez com que fossem abrindo caminhos nas organizações voltadas para a educação física e os desportos, na burocracia do Ministério da Educação – a que essa área está afeta- e fora dela. Em todos esses órgãos havia a presença maciça de militares em cargos de direção. Sob os generais Geisel e Ney Braga, as bolsas de estudo deveriam ser concebidas, de preferência, aos alunos de qualquer nível que se sagssem campeões esportistas. Com isso, visava-se uma seleção às avessas: ao invés do desempenho intelectual e profissional, o desempenho desportivo. E houve universidades, como a Gama Filho no /Rio de Janeiro, que levaram esse espírito as últimas consequências, com rendosos frutos para o patrimônio de sua entidade mantenedora. Buscava-se com essa política produzir a “coesão nacional e social” que ditadura não havia conseguido com o Mobral nem com a propaganda via Televisão. (CUNHA, 1985, p. 80).

A utilização do esporte por parte do Estado inaugura nova etapa na Educação Física nacional, mas, de alguma forma, mantém a mesma intencionalidade na prática, a de controlar o corpo, proporcionar uma prática isolada que acirra inclusive a dicotomia corpo/mente. Lucena (2000), ao analisar o que significou para as pessoas, nas cidades brasileiras do final do século XIX e início do século XX, a introdução da prática de esportes, aponta que:

[...] a ‘desportivização’ está no mesmo patamar de importância atribuída ao refinamento das ações como forma de denotar o sentido civilizador alcançado, sendo, portanto, um componente a mais nesse processo. O quadro de regras próprias do esporte, orientado pela ideia de “justiça”, de igualdade de oportunidades, associado a uma vigilância maior quanto ao seu cumprimento, possui um caráter comparável de impulso civilizador, fruto da incorporação e disseminação daquelas minuciosas regras de etiqueta, que foram alvo das análises de N. Elias. É nesse sentido que o esporte, pela excitação que promove, proporciona como que uma readaptação mental aos costumes emergentes no mundo moderno (LUCENA, 2000, p. 51).

A importância dos esportes para a prática da Educação Física na escola, demandou reflexões acerca do seu caráter utilitário e civilizador, os quais traziam em sua estrutura figurações que regiam a educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), em seu artigo 22, tornou a prática da Educação Física obrigatória nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos. O Decreto-lei nº 705 de 25 de julho de 1969 (BRASIL, 1969, p. 2), altera a redação da LDB ao dizer que: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis da educação e ramos de escolarização com predominância esportiva no ensino superior, e aos alunos dos cursos noturno a prática poderá ser dispensada”.

Este fragmento da Lei revela as características assumidas pela Educação Física na escola brasileira, que, por um lado, se valia do poder mobilizador e educativo dos esportes e, por outro, revelava sua principal diferença das demais disciplinas, a valorização da prática.

No período supracitado, a frase mais divulgada foi “Esporte é Saúde”, sendo o esporte, nesta fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física nas escolas brasileiras.

Em 1971, a LDB passa por reformulação e a obrigatoriedade da Educação Física na escola é ampliada para todos os níveis e ramos educacionais, no entanto, o aspecto prático voltado à preparação física do trabalhador, que marca a disciplina desde o início de sua trajetória no país por seus métodos ginásticos, emprestados do exército, continua sendo a tônica principal (BRASIL, 1971).

Nesta direção, a ligação da disciplina com o trabalho e a evidente preocupação do Estado com o físico do trabalhador revelam-se nas leis quando apontam as possibilidades de dispensa dos alunos na disciplina. Quem não trabalha precisa se preparar para o trabalho e quem trabalha precisa poupar energia para o trabalho. Outro aspecto que continua presente na legislação e na educação brasileira, neste caso no mesmo artigo, é a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. Os eventos que marcam a história da Educação Física no Brasil, dão conta de uma prática disciplinadora, voltada ao civismo, a promoção da saúde e ao esportivismo²².

O caráter prático das aulas conferia a utilização dos esportes como meio de distração, e não como objeto de estudo. Assim, as críticas a esse modelo de prática escolar, ofertado pela Educação Física, são intensificadas nos anos 1980, período em que se intensificam os processos pela redemocratização do país. Nesse contexto, outras perspectivas de tratamento e trabalho com a Educação Física na escola são pensados. Contudo, os impactos da tendência esportivista²³ ainda podem ser sentidos na atualidade.

Nos cursos e pesquisas em programas de pós-graduação, a concepção biológica que imperava na Educação Física passa a sofrer críticas de estudiosos, especialmente por manter o predomínio dos conteúdos esportivos e por tratá-los na perspectiva meramente da prática por si mesma. Com isso, há, hoje, uma diversidade de manifestações da Educação Física nas escolas, em termos legais, pode-se dizer que há o predomínio das concepções críticas, voltadas à Cultura Corporal de Movimento nascidas nos anos de 1990, mas, ainda encontram-

²² O termo está relacionado a tendência esportivista que passa a imperar na Educação Física na segunda metade do século XX, e que a torna de alguma forma subordinada aos ditames dos esportes.

²³ A tendência esportivista está demarcada na história da Educação Física do período que vai de 1964 a 1985. No âmbito desta tendência, a Educação Física passa a ser fortemente influenciada pelos esportes a ponto de se tornarem quase que sinônimos. Ao assumir nesta tendência características dos esportes, a Educação Física passa a excluir os menos habilidosos e a competição passa a orientar e ser alvo das ações. Nessa tendência, o professor assume o papel de técnico e o aluno de atleta (FERREIRA, 2009). Outros elementos que voltam a ocupar espaço importante na Educação Física, neste contexto, são a saúde física, a fisiologia e os treinamentos esportivos. Por ser mais recente, a influência do esportivismo pode ser sentida ainda hoje nas práticas pedagógicas da Educação Física.

se resquícios do esportivismo.

Outro aspecto do debate feito pela LDB de 1996, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), representou um avanço, pois, propôs, pela primeira vez, a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, com obrigação de estar ajustada às demandas de cada faixa etária atendida e às condições da população alvo de sua intervenção. Embora represente avanço, esta legislação não traz elementos suficientes para superação do caráter prático da Educação Física, prova disso é a manutenção da possibilidade de dispensa das aulas nesta disciplina.

A LDB, em seu Art. 26, § 3º, estabelece que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003); V – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

Apesar da manutenção da possibilidade de dispensa das aulas, a LDB de 1996, em consonância com os movimentos sociais que a impulsionaram, possibilitou que surgissem uma variedade de concepções pedagógicas na área de Educação Física, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), os quais foram reformulados em 1996 e passaram a ressaltar que: para além de saber fazer, o aluno, alvo da disciplina, deveria ter a oportunidade de saber por que fazer e como este conhecimento interage com o todo. De certo modo, o documento introduz a necessidade de uma prática que interaja com os reais problemas da sociedade brasileira e esteja associada à cultura corporal²⁴ local.

O documento aponta, também, para um movimento no sentido de integrar a disciplina ao rol das demais quando preconiza que a mesma seja trabalhada na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e por meio de temas transversais, voltando-se para o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 1997). Tais mudanças orientadas pelas legislações revelam que o país mudou e vem mudando, e as mudanças, à medida que acontecem, afetam de forma direta as

²⁴ Termo cunhado pelo grupo conhecido como Coletivo de Autores (Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht) numa obra que se tornou referência na Educação Física denominada “Metodologia do Ensino da Educação Física” e que foi publicada em 1992. O termo cultura corporal, na referida obra compreende aquilo que para os autores seriam os conteúdos da Educação Física escolar, a saber, os jogos, esportes, danças, ginásticas e demais formas de manifestação da cultura de um povo. Nesta obra, e, com este termo, os autores buscaram aproximar a Educação Física das questões sociais e culturais do povo a partir do estudo, não meramente da prática de um destes elementos.

concepções e as práticas educativas.

A escola, seus conteúdos e suas disciplinas guardam um caráter civilizador, tal caráter não é estático, mas se transforma. A Educação Física ao se configurar como componente curricular obrigatório passa a compor esse processo e sofre influências das determinações legais e dos projetos de sociedade almejados por elas. Desse modo, a LDB de 1996 permitiu que ela fosse repensada e lhe abriu portas à novos espaços, ampliou suas demandas e exigiu a ressignificação de suas práticas.

As mudanças processadas na forma como a Educação Física passa a ser vista e praticada nos anos 1990, se associam a movimentos que buscaram questionar os rumos que a sociedade brasileira seguia. Qualquer questionamento seria inviável se a formação dos novos professores não refletisse as novas demandas da sociedade. Ivo e Ilha (2008) apontam que é somente a partir de 1980, em meio ao processo de redemocratização do país, que a Educação Física começa a ser pensada de forma mais precisa, e, há nesse processo, a compreensão de que a prática até o momento empregada era problemática e, por isso, necessitava de redefinição de objetivos, conteúdos e formas de trabalho.

A Educação Física na escola, ainda é marcada por um forte caráter prático e muitas vezes fica distanciado dos projetos educacionais da instituição. A história da disciplina no país por si justifica esse viés, entretanto, a dinamicidade da sociedade atual pede uma intervenção mais racionalizada, que eduque para os pequenos espaços e para a organização da vida em uma sociedade que se transforma constantemente e em velocidade cada vez mais acentuada. Além disso, no plano legal, os espaços de inserção da disciplina foram ampliados e neste contexto a Educação Infantil passou a ser lugar de atuação; as velhas práticas afeitas à repetição, rigidez de movimentos, às regras fixas, são confrontadas e exigem do professor uma nova postura, quando o “cuidar” passa a compor a atuação, portanto, deve ser objeto de interesse da formação. Nesse sentido, passamos a pensar os caminhos da formação em Educação Física no Brasil.

1.3 Uma história da formação do professor em Educação Física no Brasil

O que sustenta o processo de criação de uma profissão pode ser descrito a partir da análise dos motivos que levaram a necessidade de tal serviço e estão, por sua vez, diretamente relacionados com a estrutura da sociedade em que o serviço é ofertado, assim:

Todas as profissões, ocupações, ou qualquer que seja o nome que tenham, são, de uma forma peculiar, independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas em particular pelas quais elas são representadas em uma certa época.

Elas continuam existindo depois que esses seus representantes morrem. Como as línguas, pressupõem a existência de um grupo. (ELIAS, 2006, p. 89).

Para Elias (2006), embora as profissões sejam conferidas às pessoas e só exista em função delas, sua existência não depende especificamente dessas pessoas ou da sua geração, mas das relações e dos conflitos que estabelecem ou estão envolvidas. A criação de uma profissão é um empreendimento comunitário, social e grupal, assim como as transformações que a profissão sofre no decorrer de seu desenvolvimento.

Com a educação não é diferente, pois ela “não é um fenômeno acidental dentro de uma sociedade” (PONCE, 1986, p. 177). Isso significa que os processos ligados à ela, incluindo as profissões, se justificam no contexto da própria comunidade onde são construídas. Não são as ideias sobre as mesmas que determinaram seu andamento, elas têm sua importância no processo, não o sustentam sozinhas. Elias (2006) afirma que, a consolidação de uma profissão se dá mediante um longo processo e nem sempre é harmônico ou linear, mas se relaciona diretamente com as estruturas da sociedade a qual está vinculada. Sobre a temática Herold Junior (2008) informa que:

[...] no século XIX e início do XX, a relação entre corpo, trabalho e educação se dava de forma importante, porém ricamente mediada em que os discursos sobre o trabalho e sobre a educação se interpenetravam, se influenciavam, mas, mesmo assim, apresentam especificidades e às vezes oposições: o apelo à moralização da Educação Física em um momento em que o corpo era visto como ‘naturalmente’ gerador de energia e trabalho, bem como o fato da ‘inquestionável’ Educação Física sofrer oposição na Europa e ser ‘recusada’ pela sociedade brasileira, apesar da força e da coerência de seus defensores. (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 178).

Este fragmento evidencia a complexidade que é o processo de consolidação de uma profissão, área de conhecimento e/ou atuação. Para tanto, é preciso que haja uma estrutura para que de fato as coisas aconteçam. Nesse caso, não basta apenas a vontade de uns ou/e a necessidade de outros. Para Elias (2006), a construção de novas figurações sociais não são resultados de projetos de gaveta, pensados por pessoas ou grupos, e sim a ressignificação dessas ideias e projetos pelo conjunto da sociedade enquanto lida com tais demandas.

Em relação a Educação Física brasileira essa situação não foi diferente, ao observar o processo de consolidação da mesma, é possível perceber que não foi só ascensão do capitalismo que criou as condições para que a Educação Física fosse considerada necessária na escola e na sociedade, tal elemento a compõe, mas, ele não foi o único.

Desde muito cedo, a Educação Física experimenta uma forte proximidade com os militares e com as instituições representadas por eles, bem como ao que tange as suas

estruturas na valorização da força física, na habilidade motora, na inteligência cenestésica: "Desde as origens das escolas militares brasileiras pode-se observar a preocupação com o ensino de práticas ligadas a exercícios físicos" (MELO, 1996, p. 18).

A preocupação com a educação motora, por meio da prática sistematizada de exercícios físicos, era vista como benéfica para manutenção da boa forma física e pela crença no potencial que a mesma tinha de disciplinar a tropa, tanto que sua utilização não era exclusividade das forças armadas brasileiras, pelo contrário, Melo (1996, p. 18) afirma que "um superficial passeio pela história dessas atividades no mundo permite perceber inúmeros militares ligados ao desenvolvimento, como, por exemplo, na concepção, desenvolvimento e divulgação de alguns métodos gimnásticos".

Além das instituições militares, a Educação Física brasileira sofreu forte influência dos alemães, não apenas por meio do Método já mencionado anteriormente, mas, também, dos migrantes que tinham experiência prática comprovada na educação corporal e, por isso, eram convidados para atuar como professores, instrutores, monitores nas escolas. Além disso, publicações como o "Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia" traduzido para a língua portuguesa em 1870, por determinação do Governo Imperial, com o intuito de ser utilizado nas escolas brasileiras, atestavam ainda mais a presença deste povo.

Os médicos também foram atores importantes para a Educação Física no Brasil. Se os militares foram os primeiros a inserir, em seu programa de formação de pessoal, disciplina ligada aos exercícios físicos, os médicos foram os primeiros a buscar o aprofundamento teórico sobre o assunto, compondo uma espécie de relação do tipo Cavalheiros e *tarpaulins* contadas por Elias (2006); é claro que aqui a relação foi muito mais amistosa, porém perpassada por relação de poder, alimentada pela influência e importância de cada um na estrutura social da época.

No caso contado por Elias (2006), dois grupos sociais distintos ligados ao mar por vias distintas, são confrontados e nesse processo lançam as bases da profissão naval. Um grupo representado pelos *tarpaulins* dominavam as técnicas de navegação, conheciam o mar e tinham acesso a uma longa e árdua formação em serviço que os preparava para enfrentar as adversidades do mar. Já o outro grupo, não tinha a mesma formação no mar, mas habitava a corte e, por isso tinham as prerrogativas para ocupar o comando das embarcações.

No caso da Educação Física brasileira, a divisão das funções era muito clara, de modo que uns se responsabilizavam pela prática, pois, dominavam as técnicas de execução dos exercícios e os outros, se ocupavam da teoria. Entretanto, Melo (1996) afirma que não se pode dizer que os militares, os que lecionavam e instruíam, eram leitores do material produzido

pelos médicos, desse modo, parece que existia "um conhecimento sendo produzido e uma prática sendo realizada de forma aparentemente dissociada" (MELO, 1996, p. 21), e embora coexistissem não eram necessariamente parceiros desde sempre, essa aproximação foi acontecendo aos poucos e obedeceu ao processo de desenvolvimento da profissão, que em seu curso fez emergir a necessidade de unir estes dois atores.

Os militares, primeiros professores, privilegiavam muito mais a experiência prática e se interessavam muito mais por manuais que contavam sobre experiências práticas do que por estudos e compêndios teóricos. Essa característica talvez marque a área da Educação Física até os dias atuais. Pode-se dizer que existiam duas práticas, uma delas mais ligada a academia e a medicina e outra nascida nos quartéis. Com o passar do tempo, vai-se percebendo uma aproximação desses campos, pois cada qual com sua especificidade e com suas características, ao encontrarem-se vão dando corpo a profissão de Professor de Educação Física, um indivíduo que domina a técnica e que a utiliza com intencionalidades.

Antes disso, Melo (1996) aponta que para ser instrutor era basicamente necessário ter experiência prática e, por isso, pode-se dizer que os primeiros indivíduos ministrantes de aulas/sessões foram:

[...] alguns praticantes ou ex-praticantes de modalidades desportivas, ainda embrionariamente, começavam o seu desenvolvimento no Brasil. Ou os migrantes que traziam o conhecimento adquirido em seus países. Mas, possivelmente, os militares, mais ligados a '*prática*', deveriam constituir a maioria. (MELO, 1996, p. 22, grifo do autor).

O autor apresenta como evidência do pioneirismo dos militares na condução e ministração da Educação Física no Brasil, o fato de em 1881 ter sido nomeado o primeiro professor de ginástica na Escola Nacional, situada no Município da Corte, o então capitão Ataliba M. Fernandes. Outro indício apresentado pelo autor é encontrado na obra de Hely F. Câmara e Euclides Andrade (1931), em que é comentada a constante presença de instrutores de exercícios formados pela Escola da Força Pública de São Paulo atuando em estabelecimentos de ensino particular.

Sobre os imigrantes, "Em 1873, um professor alemão (não identificado) publica anúncio no Jornal do Comércio (1/10) se oferecendo para ministrar aula de '*sciencias, linguas clássicas, alemão, francez, italiano, desenho e gymnastica*'" (MELO, 1996, p. 22). Este fato se repete no Jornal do Comércio. Melo (1996) indica que não se pode afirmar com certeza que somente os militares foram responsáveis pela ministração de aulas nos primórdios dessa atividade no Brasil, mas sua influência não pode ser minimizada e/ou reduzida ao período

inicial da atividade, especialmente se o foco da análise forem os processos de formação profissional, pois "possivelmente os militares foram os primeiros profissionais com alguma forma de especialização a ministrar aulas de exercícios físicos especializados" (MELO, 1996, p. 23).

No tocante a formação profissional, o autor afirma que as primeiras ações no sentido de formar professores se deram em 1902, com a criação de uma Escola de Esgrima, por iniciativa do então coronel Pedro Dias de Campos, dentro do Quartel da Luz em São Paulo. Em 1909 é criada a Escola de Educação Física da Força Policial, proposição do coronel Paul Balagny, um francês que fora contratado pelo governo de São Paulo para instruir a tropa.

Em 1905 surge a primeira iniciativa nacional de formação profissional na área, por meio do projeto do deputado do Amazonas Jorge Morais. Este projeto objetivava a criação de uma escola civil e outra militar, entretanto, não se tinha informação acerca do nível de formação que seria oferecida, mas, percebia-se no projeto uma forte influência do método francês, o que se tornava cada vez mais presente na Educação Física nacional com especial enfoque a organização das escolas e cursos, aliás, o método francês substituiria o alemão (MELO, 1996).

Embora este projeto tenha sido aprovado, ele não se efetivou. De modo que coube aos militares o pioneirismo no processo de sistematização da formação profissional em Educação Física no Brasil. Passo importante foi dado em 1922 quando fundou-se o Centro Militar de Educação Física, junto a Escola de Sargentos de Infantaria na Vila Militar do Rio de Janeiro que só começou a funcionar em 1929, e tinha como objetivo "ministrar cursos preparatórios de três meses para oficiais e sargentos" (MELO, 1996, p. 25).

Muito embora o destaque maior seja dado aos militares, e muito disso em função das características emprestadas a profissão nascente, um forte apelo a força e a destreza física, e também ao prestígio que estes tinham junto ao governo e sociedade, os médicos não se excluíram desse processo, "estavam na academia (nas Faculdades de Medicina), teorizando sobre a educação física, começando a imprimir um caráter '*científico*' para a área" (MELO, 1996, p. 25, grifos do autor). O autor acrescenta que:

Os médicos forneciam a argumentação '*científica*', conferindo um *status* elevado para o campo de conhecimento. Enquanto os militares estavam mais presentes e inseridos, não só no nível dos altos escalões governamentais, como também nos da sociedade civil, onde atuavam como instrutores. Eram aqueles que exaltavam a importância da prática de atividades físicas, despertando também discussões acerca da necessidade de uma boa formação para o instrutor. (MELO, 1996, p. 26, grifo do autor).

Fernando de Azevedo, preocupado e sensível ao problema da formação profissional em Educação Física, foi um dos grandes responsáveis pelo início do funcionamento do Centro Militar. Pagni (1994), em sua dissertação de Mestrado, mostra que Fernando de Azevedo ao pensar a reforma do ensino no Distrito Federal em 1928, propôs a criação de uma Escola de formação para profissionais de Educação Física que a incluía como especialização, estágio obrigatório e a criação de uma escola para crianças, onde os conhecimentos adquiridos na formação seriam aplicados.

Além dos elementos apresentados, a consolidação da profissão e o próprio nome dado a este profissional, podem ser observados no final do curso do Centro Militar, quando os civis que participantes da formação receberam o título de médicos especializados ou professores civis, os tenentes receberam o título de instrutores e os sargentos o título de monitores (MELO, 1996). Esta turma do curso do Centro Militar pode ser considerada a primeira turma diplomada em curso oficial no Brasil, e, deste evento saíram os futuros professores da Escola Nacional de Educação Física e Desporto que viria a ser criada em 1939.

Com o acirramento das discussões acerca da formação profissional em Educação Física e da participação dos educadores nesse processo, como pode ser visto nos Congressos de Educação no final do século XIX²⁵, médicos e militares se uniram em torno dessa causa. Os médicos, ao se associarem ao projeto da eugenia, viram na Educação Física a possibilidade de disseminação dos ideais eugenistas e, por conseguinte, a possibilidade de atingir maior número de pessoas possíveis. Já a associação dos militares buscou manter o prestígio e, na medida do possível se aproximarem da corte acadêmica.

Para Melo (1996), é difícil separar por períodos distintos a influência de médicos e militares, uma vez que eles estiveram sempre presentes, ora uns mais evidentes ora outros, mas ambos foram importantes para emprestar prestígio a essa área de conhecimento em construção:

Deve-se perceber que as preocupações com a formação profissional em Educação Física, e possivelmente com suas diretrizes a partir dos interesses dos diversos grupos, não foram propriedade exclusiva dos militares. Entre os civis algumas manifestações foram bastante significativas. [...] Significativas também foram as conclusões da seção 'da educação física como fator eugênico' do I Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, que propunha entre outras coisas, a organização de escolas superiores de educação física para conveniente preparo dos professores '*indispensáveis a cultura nacional*'. (MELLO, 1996, p. 29, grifo do autor).

²⁵ HEROLD JUNIOR, Carlos. A educação física na história do pensamento educacional: apontamentos. Guarapuava: Unicentro, 2008.

A partir do Centro Militar de Educação Física surgiu a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), com a proposta inicial de fomentar a formação de militares para serem instrutores, monitores, mestres de armas, monitores de esgrima, médicos especializados. Admitia-se, eventualmente que os civis pudessem participar das formações. Segundo Shermaann, (1954) de 1933, ano de criação da escola, a 1953 há registros da formação de um total de 63 monitores civis, número que foi reduzido significativamente após a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), uma vez que esta passou a ser a responsável por acolher e formar estudantes civis.

A partir de 1930 começam a surgir os departamentos estaduais de Educação Física em diversos Estados brasileiros e iniciam-se as discussões acerca da criação de uma escola nacional ligada a uma universidade, que se efetivou com a criação da ENEFD. Neto et al. (2004), apontam que, em 1931 foi lançado o primeiro programa civil de um curso de Educação Física, inaugurado em 1934, no Estado de São Paulo, pois antes disso, os professores eram instrutores formados pelas instituições militares.

Em 1937 foi criado, dentro do Ministério da Educação e da Saúde (MES), a Divisão de Educação Física (DEF), que passaria a ser o órgão responsável por "sistematizar e regulamentar dali para frente todo o processo de formação profissional, bem como contribuir para a excelência dessa formação" (MELO, 1996, p. 31).

A Educação Física nasce, de alguma forma, com um prestígio maior do que as demais disciplinas, uma vez que era a única licenciatura a ter um órgão governamental próprio ligado ao Departamento Nacional de Educação. Era também a única licenciatura que não estava sob a responsabilidade da Faculdade Nacional de Filosofia (FARIA JÚNIOR, 1987). Esse processo de isolamento/afastamento das demais licenciaturas e da Faculdade de Filosofia pode estar associado às características da faculdade em contrapartida com as pretensões da Educação Física. A Faculdade de Filosofia tinha uma visão mais voltada para a formação do professor, enquanto que a ENEFD, sob a influência dos militares e comprometidos com os ideais escolanovistas²⁶, estavam mais interessados em formar técnicos (FARIA JÚNIOR, 1987).

Entretanto, Melo (1996) aponta que não se pode atribuir o distanciamento somente a

²⁶ Foi um movimento de educadores que no Brasil, teve como representantes o grupo denominado Renovadores da Educação, do qual fazia parte Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, que propunham uma nova maneira de compreender as necessidades da infância e condenavam a forma como a pedagogia tradicional conduzia os trabalhos. A Educação Física teve como um de seus maiores representantes a professora Inezil Penna Marinho e propunha um trabalho que propiciasse o desenvolvimento motor integral daqueles pertencentes a classe dirigente da sociedade a um desenvolvimento motor determinado a classe dirigida (ANDRADE, 2017).

isso, mas ao fato de que a Educação Física não era bem vista nos meios universitários por ter como foco o corpo e o trabalho corporal. Por outro lado, era possível encontrar intelectuais universitários que, apesar de estarem associados à Faculdade de Filosofia, davam apoio aos ideais do Estado Novo²⁷. No mais, a Educação Física,

[...] já possuía um processo de desenvolvimento de sua formação profissional peculiar, próprio, a partir da constante presença dos militares, e obviamente de seu projeto de uma educação física nacional. Cabe lembrar que antes mesmo dos militares possuírem maior prestígio no nível governamental, já estavam pensando e desenvolvendo iniciativas no que se refere a formação profissional na área. (MELO, 1996, p. 33).

Com isso, não só o desenvolvimento da escola no século XIX e do pensamento educacional influenciou sobre a consolidação da Educação Física como área de saber e de atuação profissional, como outros elementos, dentre eles a disciplina militar e os desportos. Isso por si só a difere das demais disciplinas. Assim, em 1939, por meio do Decreto Lei 1212 (BRASIL, 1939), foi criada a ENEFD. Esse pode ser considerado como o primeiro grande passo no processo de consolidação, reflexão e organização da profissão. Sua influência se espalhou pelo território nacional, expandindo as escolas e cursos de formação. Sua missão era:

[...] formar profissionais para área de educação física, imprimir unidade teórica e prática no ensino na área de educação física no País; difundir conhecimentos ligados a área; realizar pesquisas que apontem os caminhos mais adequados para a educação física brasileira. (MELO, 1996, p. 35).

A ENEFD serviu como importante campo de atuação para médicos que, antes mesmo de se ocuparem com a formação profissional na área, já vinham fazendo estudos sobre a temática e, em função disso, emprestaram certo prestígio e o status de ciência à área. Esta instituição é um marco na história do Brasil, da Educação Física e da formação de professores para atuar nesta área, esse foi um passo gigantesco no processo de consolidação da disciplina na escola e em outros espaços.

A história da formação de professores de Educação Física no Brasil é marcada pelos avanços e retrocessos e se entrelaça com a história do país, os conteúdos selecionados, os objetivos traçados, a função social, esteve o tempo todo relacionada com os movimentos históricos, econômicos e sociais pelos quais o país atravessou, a “formação de professores não pode ser considerada um domínio autônomo de conhecimento e decisão”, mas sim, um ato “profundamente determinado pelos conceitos de escola, ensino, e currículo, prevalentes em

²⁷ Foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 1937 e que perdurou até 1946, é também conhecido como Terceira República Brasileira. Este período foi caracterizado pela centralização do poder, anticomunismo, autoritarismo e nacionalismo.

cada época” (GÓMEZ, 1992, p. 95).

As escolas de militares, as instituições mistas e as escolas civis como a ENEFD, foram as primeiras iniciativas legais para formação de professores de Educação Física no país, entretanto, alterações na estrutura social a levaram a questionamentos e estes, por sua vez, provocaram mudanças nas estruturas dos cursos e nas legislações que os norteavam.

Em março de 1987, pós ruptura do regime militar²⁸, foi proferido o Parecer nº 215 (BRASIL, 1987), que discorria sobre os cursos de graduação em Educação Física e apresentava a nova configuração que estes deveriam ter. A intenção, com este documento, era garantir a unidade no processo de formação do professor de Educação Física e apresentar a área como um campo de conhecimento específico. Avançando um pouco mais, temos a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), documento que de alguma forma deu vazão as questões sociais do país naquele momento, e que por isso também fez novas exigências às instituições de formação. A nova legislação exigiu que a formação deveria:

1) estar comprometida com a prestação de serviço; 2) ter desenvolvido um corpo de conhecimento por meio da pesquisa, e 3) esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar a qualidade da prática, constituindo-se nos aspectos essenciais de um trabalho dentro do campo profissional, pois auxiliam o grupo no seu processo de profissionalização. (NETO et al., 2004, p. 123).

Em maio de 2001, foi apresentado o Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento deliberou sobre a estrutura que os cursos deveriam adotar, e as adequações deveriam ser feitas a fim de que os princípios prescritos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pudessem ser contemplados.

Como resposta a este documento foi elaborado o Parecer CNE/CES nº 138/2002, de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Em 2004, foram estabelecidos o Parecer CNE/CES N58/2004 (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CES N 7/2004 (BRASIL, 2004) cujo objetivo era fundamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Este último documento preconiza que:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-

²⁸ Regime militar, também chamado de ditadura militar, teve seu início em 1 de abril de 1964 e se estendeu até o ano de 1985. Esta ditadura como costuma serem as ditaduras, se caracterizou pelo autoritarismo e por um forte apelo nacionalista.

profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Apesar de todos esses avanços, a formação de professor de Educação Física é seara fértil, e ainda tem muitos desafios a serem enfrentados. Um elemento ainda presente é a valorização da prática motora em detrimento da construção de uma base teórica que sustenta tais práticas. Somado a isso, o desafio torna-se ainda maior quando o público alvo passa a ser crianças na Educação Infantil, grupo pouco contemplado na formação e que tem demandas muito próprias que vão além da compreensão do fisiológico e do conhecimento de exercícios motores.

Estudos apontam que os cursos de formação de professores de Educação Física ainda não incluíram a contento as questões da Educação Infantil e que por isso, não preparam o professor para atuar junto a este público. Nesse sentido, pensar a formação do professor hoje implica em pensar nesse público e em suas demandas, mas também, nos rumos que desejamos para sociedade, afinal, consciente ou inconscientemente, esta sempre foi a tônica da formação. A inserção da Educação Física na Educação Infantil é um elemento novo neste processo e as respostas que deverão ser dadas a ela perpassam pela formação de professores.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] ninguém queria as salas dos menores e tudo sobrava. Eu não achava ruim e gostava de trabalhar com crianças. Comecei a pensar na minha carreira profissional: “se todo mundo quer deixar a educação infantil, porque que eu não sigo nessa área!”.

(Professor Roger, 2019)

Como está preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 26, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, e deve se ajustar às faixas etárias e às condições da população escolar, além disso, de acordo com a mesma Lei em seu Art. 29, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, devendo ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, no que se refere aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Muito embora a legislação dê a ideia de que esta seja uma questão resolvida, a aproximação da Educação Física enquanto disciplina da Educação Infantil acontece de maneira lenta, gradativa e com resistências. Não há na legislação nacional a indicação da obrigatoriedade de um profissional especialista para lecionar esta disciplina na Educação Infantil e os documentos que regem esta etapa da Educação Básica preconizam o atendimento integral da criança, abrangendo todos os seus aspectos de forma integrada. Mello et al. (2012) ao analisar esta relação, apontam alguns aspectos que compõem barreiras e dificultam a aproximação da Educação Física e de seus profissionais à Educação Infantil, dentre estes aspectos estão as questões teórico-metodológicas, as representações sociais sobre a disciplina e a segmentação da prática pedagógica proporcionada pela inserção pontual deste componente curricular.

Nesse sentido, para Gaspa, Richte e Vaz (2015), a Educação Física, com a intenção de inserir-se neste espaço, deve buscar outras possibilidades de distanciamento dos modelos tradicionais de organização escolar, especialmente dos modelos fragmentados de conteúdos que estabelecem um tempo demarcado pelo relógio e por encontros isolados no decorrer da semana. Além disso, deve reconhecer que o trabalho com crianças pequenas deve centrar-se na indissociabilidade entre a educação e o cuidado.

Cuidar e educar transformaram-se no princípio básico da Educação Infantil, a defesa da indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil é antes de tudo um ato político em defesa desta etapa da Educação Básica e da criança enquanto sujeito de direitos.

Nesse sentido Ayoub (2001) defende que a Educação Física na Educação Infantil deve

considerar a criança como ser social, dotadas de muitas habilidades que devem ser mostradas e potencializadas por meio de atividades criadas nos espaços educativos, sempre considerando a faixa etária atendida. Para tanto, entendemos que boa parte dos desafios que se apresentam podem ser, em alguma medida, superados se a prática pedagógica do professor estiver atinada às diretrizes que norteiam a Educação Infantil, e tais práticas só serão possíveis se a formação do professor lhe der condições para isso.

Neste contexto, interessados em melhor compreender a realidade desta relação, especialmente num lugar onde, por força de Lei, à Educação Física enquanto disciplina se faz presente na Educação Infantil e de alguma forma se choca com as políticas públicas que orientam os trabalhos nesta etapa da Educação Básica, apresentamos como ela está sendo pensada e em quais circunstâncias a Educação Física potencializa esse trabalho e como ela pode representar um desafio.

2.1 Educação Infantil: legislação, cuidar e educar.

O atendimento à criança pequena no Brasil data do século XIX, quando em 1875 foi fundado o primeiro jardim de infância localizado no Colégio Menezes Vieira, o mesmo aconteceu em São Paulo, na Escola Americana em 1877. Entretanto, de lá para cá, muitas transformações foram processadas, dentre elas os próprios conceitos de criança e infâncias que, por sua vez, afetaram as políticas públicas relacionadas à área da educação.

Já no século XX, especialmente na segunda metade, assistiu-se no Brasil um crescente processo de industrialização e urbanização da sociedade, o que fez com que as mulheres deixassem a casa e se lançassem no mercado de trabalho, com isso, houve um aumento significativo da demanda de instituições que pudessem amparar as mães trabalhadoras no acolhimento as suas crianças. Esse movimento fez também com que nos anos de 1970 e 1980, o poder público olhasse para a educação pré-escolar como um problema de caráter político (ALVES, 2011, apud RODRIGUES, 2015).

No entanto, até esse momento (1970), a Educação Infantil ainda estava associada à saúde e a assistência. Essa foi uma época de efervescência dos movimentos sociais no país e, alguns destes, dentre eles o movimento feminista, contribuíram para que a educação das crianças pequenas fosse reconhecida como um direito social. Aliás, a garantia deste direito impulsionaria a garantia de outros direitos das mulheres e das crianças.

Mas, é a partir da Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) que

as crianças de 0 a 6²⁹ anos tem o seu direito à educação assegurada. No art. 208, inciso IV é definido que "[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988). A Constituição é, portanto, um marco para a Educação Infantil e consequentemente para a pedagogia, quando começa a se interessar pela educação das crianças pequenas, tendo em vista que com a promulgação dessa legislação (CF) o atendimento a essa criança saiu da assistência social e passou para a pasta da educação. Como aponta Paschoal e Machado (2009):

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 85).

Como um dos efeitos da CF de 1988 (BRASIL, 1988) e como um dos mecanismos para garantir o reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto cidadãos de direito, foi aprovado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990). O ECA, em seu Art. 3, propõe assegurar a estes cidadãos oportunidades para se desenvolverem "físico, mental, moral, espiritual e social" tudo em "condições de liberdade e dignidade" (BRASIL, 1990).

Transcorridos oito anos da CF de 1988 e seis anos do ECA, surge em 1996 a nova LDB, resultado de um amplo processo de discussões, cujo interesse era atender às demandas criadas pelos documentos anteriores (CF e ECA), como por exemplo: a inserção da criança no sistema de educação e o reconhecimento da mesma como sujeito de direitos que possui uma cultura, uma linguagem, uma história, dentre outros elementos. É a partir da LDB de 1996 que o termo Educação Infantil é cunhado para tratar da educação ofertada para as crianças pequenas com até cinco anos de idade.

A partir deste documento, a Educação Infantil passa a ser entendida como "a primeira etapa da educação básica" e sua finalidade seria a promoção do "desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, Título V, Capítulo II, Seção II, art. 29). Sobre os impactos deste documento Cerisara (2002) afirma que:

²⁹ Atualmente a idade é de zero a cinco anos, a alteração da LDB se deu pela sanção da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) quando a Educação Básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos e a Educação Infantil passou a atender as crianças até seus cinco anos de idade. Fizemos questão de manter a informação de que o atendimento era até os seis anos por se tratar do percurso histórico da própria Educação Infantil.

A versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. (CERISARA, 2002, p. 329).

Depois disso, considerando que a Educação Infantil é uma figuração dinâmica, e que se insere num processo dinâmico, continuaram a ocorrer mudanças, dentre elas, o fato de a Educação Básica ser obrigatória para todos a partir de quatro anos estendendo-se até os 17, ampliou o limite máximo de atendimento na Educação Infantil de seis para cinco anos e, por conseguinte, alterou a LDB. (BRASIL, 2013).

Com intuito de orientar as ações educacionais em resposta aquilo que foi estabelecido na LDB, em 1998 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, nada mais era que um conjunto de orientações pedagógicas oferecidas aos docentes, mas que não eram de uso obrigatório. Rodrigues (2015) destaca que o RCNEI,

[...] apresenta dois eixos de trabalho relacionados aos âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social, que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e do Conhecimento de Mundo, o qual se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. (RODRIGUES, 2015, p. 26).

O intuito da proposta de divisão, de acordo com Rodrigues (2015), era excluir a possibilidade de que os conhecimentos na Educação Infantil fossem disciplinados, ou seja, o currículo da Educação Infantil preconiza a formação integral da criança e seus aspectos motores, afetivos, sociais, dentre outros, isso de forma integrada, articulada e não separada por disciplinas. Essa perspectiva vai continuar a existir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) apresentadas em 2010 (BRASIL, 2010), que diferente do Referencial tem caráter mandatório.

Nesta perspectiva, temos o primeiro desafio à inserção da Educação Física enquanto disciplina nesta etapa da educação básica. O documento preconiza que a proposição pedagógica das instituições deve buscar a garantia "à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens" (RODRIGUES, 2015, p. 30). De igual modo, deve assegurar "o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à

convivência e à interação com outras crianças".

Este argumento deixa evidente a tônica central da Educação Infantil, o cuidar e o educar. Tais elementos devem orientar as práticas nesta etapa da educação de maneira indissociável, ou seja, o desenvolvimento integral da criança passa pela superação da dicotomia cuidar/educar. Esse conceito surgiu no âmbito da Educação Infantil brasileira na década de 1990, e se consolidou como marco importante na área, influenciando o ideário criado ao entorno das funções dos professores na Educação Infantil e desta na educação das crianças.

Cerisara (1999), interessada em entender a utilização deste termo para expressar a finalidade da Educação Infantil, vai apontar que esta questão tem raízes históricas. Por um lado, o termo educar lembra-nos que a Educação Infantil está vinculada a educação e, por isso, deve ter intencionalidades pedagógicas, por outro lado, o cuidar se apresenta para não nos permitir a exposição da criança à conteúdos escolares antecipando "práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas" (CERISARA, 1999, p. 16).

A defesa da indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil é antes de tudo, um ato político em defesa desta etapa da Educação Básica e da criança enquanto sujeito de direitos. O cuidar ganha uma proporção que vai além do atendimento às necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto, saúde. Cuidar implica em escutar, encorajar, apoiar, interpretar o "sentido singular de suas conquistas" e "aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo" (BARBOSA, 2009, p. 69).

Nessa perspectiva, não se pode pensar uma prática educativa na Educação Infantil que divida o ser humano em partes, privilegiando um ou mais aspectos em detrimento a outros. O cuidar e educar indissociável deve pautar uma prática que envolva os indivíduos de maneira completa compreendendo suas variadas dimensões. Ao adentrarem nas creches e pré-escolas, as crianças recebem o direito de serem cuidadas e educadas na integralidade dos termos, ou seja, o direito de terem suas necessidades de cuidado do corpo, alimentação, saúde, desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor contemplados e atendidos.

O cuidar e o educar articulados na Educação Infantil configuram-se como uma afirmação da necessidade de superação de uma atividade de assistência. Segundo Barbosa (2009, p. 68), "A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições", e diz mais, "o ato de cuidar ultrapassa

processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor" (BARBOSA, 2009, p. 68).

Em suma, cuidar e educar é defender uma Educação Infantil que assegure a criança acesso aos direitos de "aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se" (BARBOSA, 2009, p. 69), e nesse sentido, garantir que o ato de educar não se fundamente em currículos prontos e estereotipados voltados ao desempenho acadêmico que se afastam das demandas das crianças pequenas. "[...] o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos" (BARBOSA, 2009, p. 69).

Mais importante do que entender os dois termos é compreender que na Educação Infantil a aplicação dos mesmos deve se dar na indissociabilidade, do contrário conceberemos práticas separadas e atribuiremos graus de importância distintos para ambos. O exemplo apresentado por Barbosa (2009) para ilustrar esse problema diz respeito a uma possível divisão de tarefas entre professor e assistente, o primeiro se ocupando de educar enquanto que a assistente se responsabiliza pelo cuidado (higiene, alimentação, saúde).

Toda essa estrutura configura-se como desafio para Educação Física, uma vez que a mesma se insere na Educação Infantil de modo a deformar a estrutura preconizada pelos documentos oficiais, pois, sua inserção tem dia e hora marcada, geralmente executa-se "atividades" que não necessariamente estão vinculadas aos projetos desenvolvidos pelas instituições e os professores têm de lidar com o aspecto que é central neste estudo, a formação para execução de tal serviço.

Desta forma, são muitos os desafios que se apresentam para a Educação Física na Educação Infantil, mas a realidade de muitos lugares como, por exemplo, o Estado do Espírito Santo, Santa Catarina e Dourados/MS, dentre outros, é de que apesar destes desafios a Educação Física se faz presente nesta etapa da Educação Básica, com professores especialistas, com hora marcada denunciando o descaso do Estado com a Educação Infantil, no sentido de que não cria condições adequadas para inserção deste componente curricular e, por outro lado, revela a quantas andam a formação dos professores de Educação Física para encararem este desafio.

2.2 As crianças da Educação Infantil para a Educação Física

A Educação Física, componente curricular obrigatório na Educação Básica, está presente em todas as escolas públicas ou privadas do país e, guarda certa especificidade com relação às demais disciplinas que compõe a estrutura curricular de qualquer Estado ou

Município brasileiro. Essa característica distinta está diretamente relacionada aos conteúdos com os quais se trabalha, que por sua vez estão mais voltados ao movimento, a ação, ao jogo, aos esportes e as brincadeiras.

Não é raro ser a Educação Física eleita pelos alunos como a disciplina que propicia o momento mais esperado, e isso se deve a diversos fatores que se manifestam em diferentes situações, com diferentes atores em diferentes cenários. Para alguns é o momento de sair da sala de aula e se deixar levar pelo desejo de movimentar-se, já para outros é o momento do jogo, da brincadeira, de uma prática esportiva preferida, mas, há ainda aqueles que esperam por esse momento para simplesmente se sentar à beira da quadra e assistir a aqueles que gostam da prática de algum esporte e/ou atividade física.

Esta fato, por muito tempo incomodou professores e pesquisadores da área e fez com que medidas fossem tomadas para que a Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica fosse reconhecida como, de fato, importante na escola³⁰. Como já mencionado, desde os primórdios, a Educação Física esteve atrelada a atividades práticas, especialmente por sua estreita relação com a instituição militar. A partir dos anos 1970, alguns questionamentos começam a serem feitos sobre a disciplina e novas discussões teóricas passam a rondar a área e se intensificam nos anos 1990 (SOARES et al., 1992).

A partir de então, a Educação Física passa a tratar “pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES et al., 1992, p. 41), que compreende os jogos, as danças, as lutas, os esportes, a ginástica. Entretanto, mais um desafio se apresenta para a Educação Física e este diz respeito a sua inserção na Educação Infantil. Não restam dúvidas acerca da importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança e para a efetivação de um projeto de Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral da criança.

Embora haja na LDB (BRASIL, 1996) a indicação da obrigatoriedade deste componente curricular em todas as etapas da Educação Básica, não há nos documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil a inclusão da Educação Física. Parece contraditório, uma vez que um dos eixos principais da Educação Infantil está relacionado a brincadeira. Por outro lado, pensar que por isso a Educação Física deva compor este cenário é reduzi-la à prática brincante. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são, sim,

³⁰ É importante deixar claro que (a história da mesma não deixa dúvidas) a Educação Física sempre teve papel relevante dentro da escola. O que estamos querendo dizer aqui, é que após os anos de 1980 e 1990, com as mudanças na legislação educacional brasileira, a Educação Física foi afetada, mas pela força de suas heranças históricas impõe certa resistência à mudança, o que por sua vez promove a perpetuação de práticas pedagógicas por vezes descontextualizadas e que não mais atendem aos objetivos expostos nos documentos oficiais.

elementos de discussão e podem ser conteúdo da Educação Física, mas não apenas estes, pois os mesmos não são e nem podem ser assuntos exclusivos da Educação Física.

A legislação nacional tem a intenção de garantir à criança o direito de acesso a uma educação que proporcione condições para que ela se desenvolva integralmente, e contemple todos os seus aspectos, mas não menciona que para isso acontecer é fundamental a presença de um profissional formado em Educação Física para lidar com o aspecto motor. Aliás, vai legislar no sentido da defesa de uma prática pedagógica inter e transdisciplinar, que não se separa por disciplinas específicas e isoladas. Por outro lado, não desautoriza a presença deste profissional nesta etapa da Educação Básica, mas sugere que sua intervenção se integre aos projetos desenvolvidos pelas instituições de Educação Infantil somando com as demais profissionais envolvidas para, por fim, promover o desenvolvimento integral da criança.

Por não existir legislação nacional de forma explícita á obrigatoriedade, assim como a proibição da presença deste profissional e obviamente do próprio componente curricular na Educação Infantil, coexistem os dois entendimentos e as duas realidades, a saber: para alguns a Educação Física é sim componente curricular da Educação Infantil, pois tem contribuições a dar, para outros, apesar do ter contribuições a oferecer não pode ser absorvida pela estrutura sobre a qual a Educação Infantil está organizada nas Diretrizes por exemplo. Coexistem, também realidades nas quais a Educação Física e o seu professor estão ausentes da Educação Infantil, assim como realidades nas quais eles foram inseridos.

Diante disso, é preciso apresentar os argumentos que por um lado a justificam neste espaço e, por outro coloca em dúvida sua eficácia. Para Sousa et al. (2016), a Educação Física tem potencial para auxiliar no desenvolvimento integral das crianças e, a valorização do movimento e da aprendizagem por meio dela é a sua chave de acesso à Educação Infantil. Eles afirmam, “O corpo habilita à criança descobrir e explorar o mundo em que se permitiu viver, estabelecendo relações com as outras pessoas e com o meio de comunicação que está presente, desse modo, proporciona novas e importantes experiências” (SOUZA et al., 2016, p. 190).

Porém, após apresentarem o argumento em defesa da Educação Física na Educação Infantil, dizem que para realizar esse feito, a área precisa avançar nos aspectos epistemológicos e teóricos, de modo a assegurar o entendimento e não do movimento por si só, mas sim de buscar por meio dela capacitar as crianças a refletir sobre suas possibilidades corporais e desenvolver autonomia. No estudo realizado por eles (Souza et al, 2016), com professores de Educação Física de dois municípios do interior do Estado do Ceará foi possível perceber que, na concepção de tais professores as principais contribuições da Educação Física

nesta etapa da Educação Básica estão relacionadas ao desenvolvimento de hábitos saudáveis, aptidão física e saúde, o que por sua vez revela uma faceta antiga da Educação Física que insiste em existir.

Alves, Timossi e Lima (2014), enxergam a presença da Educação Física na Educação Infantil como uma ferramenta que garantirá às crianças o direito às brincadeiras nos espaços abertos, oportunidades segundo eles perdidas pelas crianças devido às transformações pelas quais a sociedade passou, e que resultou em uma segurança instável e a redução dos lugares para recrear, e não só isso, mas a própria dinâmica da vida cada vez mais apressada limita o tempo da brincadeira, portanto, garantir a presença da Educação Física na vida escolar das crianças desde a Educação Infantil, significa para estes autores ampliar as oportunidades de brincar.

Se considerarmos aquilo que está preconizado no DCNEI (2010) quando diz que o objetivo da proposta pedagógica da Educação Infantil é dentre outras coisas, garantir o direito à brincadeira poderemos obviamente aceitar com facilidade o argumento dos autores. Nessa perspectiva, é importante salientarmos que ao fazer esta proposição o documento não está restringindo a prática da brincadeira à Educação Física, e como já mencionamos a Educação Física sequer é apontada no documento. Obviamente que não duvidamos do potencial que a Educação Física teria para realizar aquilo que Alvez, Timossi e Lima (2014) defendem, mas reduzir sua inserção na Educação Infantil apenas por este argumento não se sustenta e reduz a própria área enquanto produtora e disseminadora de conhecimento.

De acordo com Gaspa, Richte e Vaz (2015), para se inserir com êxito na Educação Infantil a Educação Física deve levar em consideração ao menos três aspectos básicos: as temáticas a serem trabalhadas, as diferentes formas de linguagem e a organização do tempo. Se estes aspectos forem observados, ela pode colaborar para que a proposta de educação integral, presente nos documentos que regem a Educação Infantil, tenha maiores chances de se efetivar. Não duvidamos das propostas dos autores, entretanto, os dados por nós coletados dão conta de uma realidade que inviabiliza a observação precisa destes aspectos.

Mello et al. (2012) constataram ainda que, para muitos, a Educação Física não é um componente curricular da Educação Infantil e não é portadora de um saber específico para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Obviamente, ao estar sozinha, a criança não é capaz desse feito, mas integrá-la à proposta da instituição pode sem dúvidas colaborar com o processo de desenvolvimento integral da criança.

Os autores argumentam que diferente de outros componentes, com relação a Educação Física, há sempre uma desconfiança quanto a sua importância e relevância enquanto prática

pedagógica, o que acaba por sugerir que a mesma deva “convencer” as pessoas de seu potencial. Como sugestão para esse convencimento Mello et al. (2012) sugerem a promoção de práticas que considerem as singularidades da infância e do ser criança, e ainda, estejam em consonância com as propostas educativas tanto da escola de Educação Infantil quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As questões postas acima são lampejos dos desafios colocados para a Educação Física na Educação Infantil. De acordo com Mello et al. (2012), questões teórico- metodológicas, segmentação da prática e as representações sociais construídas sobre a área e seus profissionais, compõem barreiras para a aproximação da Educação Física junto a Educação Infantil. Em pesquisa realizada em Vitória/ES, o autor identificou que para muitas profissionais (professoras pedagogas) a intervenção do professor de Educação Física representa um passatempo, isso quando não representa um momento de folga das professoras regentes. Além disso, a intervenção acontece geralmente com dia e hora marcada dificultando um trabalho integrado com os/as demais profissionais envolvidos.

Nos estudos de Mello et al. (2012, 2014) aparecem com clareza esse aspecto da Educação Física na Educação Infantil. O alvo de seus estudos foram instituições de Educação Infantil de Vitória/ES, mas essa realidade não limita-se aquele lugar. Quando olhamos para Dourados/MS (sobre a qual falaremos no próximo tópico), a partir das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa, ouvimos afirmações como esta que o professor Adriano (2019) proferiu, “[...] o professor de Educação Física, [...] vem pra ser a folga do professor regente, então dependendo da concepção da escola e do CEIM, estabelece essa ideia de que professor de Educação Física vem ‘tampar um buraco’”.

Essa realidade suscita discussões acerca da função da Educação Física na Educação Infantil. Teria ela arcabouço pedagógico suficiente para manter-se ali, ou sua inserção se dá para atender uma demanda criada a partir do direito à hora atividade? Além destas questões, a presença da Educação Física como disciplina, com dia e hora marcada, abre brecha para um processo de disciplinarização da Educação Infantil (MELLO et al., 2014), que obviamente vai contra os princípios básicos de organização da mesma, onde não existem disciplinas, não existem aulas e não é escola. Ayoub (2005) afirma que para muitos, abrir a possibilidade na Educação Infantil para que profissionais especialistas de outras áreas se aproximem, pode significar, em muitos casos, a adoção de um modelo escolarizante e fragmentário incapaz de levar a projetos que resultem na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Sobre esse empasse Sayão (2000, p. 59, apud AYOUB, 2005, p. 144-145) argumentam que o problema não “[...] está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da

Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho desses/as profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns/as e de outros/as isolando-se em seus próprios campos”. Em nosso entender, o dilema não está na importância da Educação Física para o projeto da Educação Infantil, mas reside principalmente na presença de mais um profissional como representante de uma disciplina, o que no entender de muitos fere princípios básicos da Educação Infantil, e revela o problema da formação de professores para atuarem nesta etapa da Educação Básica.

Na opinião de Mello et al. (2012) é justamente uma formação deficitária na qual pouco espaço de seu tempo é dedicado para pensar a educação das crianças pequenas que surgem dificuldades teórico-metodológicas, e estas por sua vez possibilitam ver que a Educação Física como uma “disciplina” de menor valor, portanto, auxiliar. Isso não significa dizer que os cursos de Pedagogia dão conta de uma formação a qual contemple dentre outros aspectos a educação motora das crianças.

Ayoub (2001) considera que a inserção da Educação Física na Educação Infantil significa um avanço para o ensino da mesma, obviamente porque obrigaria os cursos e os futuros professores a pensarem sobre estas questões, porém, essa inserção não vai acontecer à custa de legislações, muito menos os problemas decorrentes de sua presença ali serão sanados via documentos assinados. A maneira como esse processo de aproximação com dia e hora marcada tem sido promovido, levanta outras questões que trazem consigo consequências discutíveis, assim como hipótese sugerimos a ampliação da oferta de trabalho, garantia de horas atividades á professores regentes, e, em contrapartida, falha na garantia de uma Educação Infantil de qualidade.

Em nosso entender, é preciso garantir condições objetivas para concretização do projeto de Educação Infantil em que os agentes, envolvidos com a mesma, caminhem numa mesma direção, dentro de um projeto inter e transdisciplinar com o único e exclusivo objetivo do desenvolvimento integral da criança. Entendemos não ser possível atender a essa demanda sem contar com a presença de um professor de Educação Física em tempo integral na instituição, pelo menos não da forma como vimos em realidades apresentadas nos estudos de Mello et al. (2012 e 2014), em que os professores precisam trabalhar em diversas instituições para completarem sua carga horaria de trabalho, fazendo com que os mesmos convivam no mesmo dia com projetos e realidades distintas.

Quando o professor Adriano (2019) faz a denúncia mencionada anteriormente, colocando em questão a função da Educação Física nos CEIMs de Dourados/MS, ele está manifestando não só contrariedade a este modelo visto neste município brasileiro, mas

também, denunciando a dificuldade que tem de se integrar aos projetos desenvolvidos pela instituição, uma vez que sua atuação é pontual, e coincide com a ausência das demais professoras na instituição.

Apesar desta realidade em que se questiona a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil e, por vezes, a associa ao descanso das demais professoras, Soares, Prodócimo e Marco (2016) apontam que na infância a aprendizagem é eminentemente corporal e, portanto, é preciso garantir que a criança se movimente para conhecer e compreender os sentidos e significados presentes em seu meio. Nesse sentido, os autores sugerem que não há dúvida de que a Educação Física colabora para melhor aproveitamento do movimento, entretanto, precisa ser feito na interdisciplinaridade, a fim de evitar a disciplinarização:

[...] a EF pode contribuir para pensar e estudar o movimento na rotina da EI, compondo parcerias em propostas interdisciplinares, que poderiam ser estabelecidas a partir do diálogo sobre práticas pedagógicas, com supervisão do planejamento escolar ou da formação continuada dos profissionais generalistas, favorecendo o desenvolvimento de experiências motoras, articuladas entre si, que incentivem e promovam o desenvolvimento integral da criança pequena (SOARES, PRODÓCIMO E MARCO, 2016, p. 1206).

Diante dessa realidade complexa e considerando que apesar dela, em muitos municípios brasileiros a Educação Física e seu professor são realidade na Educação Infantil, como é o caso de Dourados/MS, é preciso buscar alternativas para a superação das barreiras apresentadas. Se analisarmos os argumentos apresentados acima, veremos que para além dos aspectos ligados a forma como a inserção vem acontecendo, destaca-se a questão da formação dos professores de Educação Física para atuarem nesta etapa da educação, pois a maneira como ela está organizada exige o domínio de conteúdos com os quais os cursos de formação de professores de Educação Física não estão acostumados a lidar.

Mello (2001) afirma que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil não tiveram em sua formação disciplinas direcionadas à educação da criança de zero a cinco anos, conseqüentemente, presos a elementos dos esportes, como, por exemplo: bolas, faz com que em muitos casos as “aulas” de Educação Física tragam atividades muito parecidas à essa categoria. E diz mais, quando não são assim, se limitam a brincadeiras na areia e equipamentos do parque sem nenhum tipo de direcionamento e objetivo explícito.

Isbarrola e Copetti (2018) dizem que quando a tarefa de trabalhar o movimento e o desenvolvimento motor da criança fica por conta das professoras pedagogas, o cenário não se altera daquele apresentado por Mello (2001), pois, segundo eles, a formação das professoras

pedagogas para lidar com este aspecto importante é frágil. Caso o professor de Educação Física tivesse boa formação, ele poderia colaborar com a integralidade do desenvolvimento da criança.

As crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e a saúde. (MELLO, 2001, p. 97).

Como alternativa para o melhoramento da formação dos professores de Educação Física, Isbarrola e Copetti (2018) apontam que o contato do professor em formação com o ambiente da Educação Infantil por meio do estágio, ou similares, diferencia o profissional e o torna mais apto a proporcionar às crianças boas experiências não só motoras, mas ligadas à integralidade que a prática precisa ter. As autoras concluem que a aproximação entre as universidades e as instituições educativas podem ser muito produtivas na superação dos conflitos e das dificuldades que se apresentam.

De acordo com Ayoub (2001), mesmo contando com toda essa problemática no dia a dia das instituições de Educação Infantil, ela sugere que é possível criar um ambiente onde profissionais de diferentes áreas de formação possam conviver e construir coletivamente uma Educação Infantil em que o cuidado e a educação sejam trabalhadas, seja trabalhada, e não seja realçadas as diferenças, mas que todos sejam independentes de suas formações “professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças” (AYOUB, 2001, p. 56).

Para tanto, a autora sugere (AYOUB, 2005) que é necessário investir na formação do futuro professor e que as experiências de estágio, durante a formação, podem colaborar sobremaneira com esse processo. Neto (2015) argumenta ser fundamental que os estudantes tenham uma formação consistente referentes às técnicas de observação da criança em movimento nas situações reais de ensino. Além disso, ressalta que a relação entre o jogo e o desenvolvimento motor das crianças devem ser especialmente contempladas na formação do professor e conclui dizendo que uma formação que coloca os estudantes em contato direto com as crianças da Educação Infantil, é mais realista e sustentável.

Pochmann e Neuenfeldt (2015), também defendem que os cursos de formação de professores de Educação Física ocupem-se de pensar a Educação Infantil, pois, a aproximação entre elas já é realidade e a formação ofertada é precária quando o alvo são as crianças

pequenas. Ao conversar com estudantes sobre os estágios, os autores constataram que a procura por estágios nesta etapa da educação é baixa, e se agrava em cursos onde não há a obrigatoriedade. Apesar da baixa procura, a maior parte dos estudantes ouvidos pela pesquisa conduzida por eles afirmaram ter conhecimentos técnicos e metodológicos para atuarem na Educação Infantil.

De alguma forma habita o imaginário social a ideia de que o trabalho com crianças pequenas é um trabalho fácil e não carece de uma formação consistente. Tal ideia está ancorada na história da educação de crianças pequenas em seus primórdios. E esteve sempre vinculada à figura feminina e concomitantemente à função materna, pensada, portanto, como uma função natural, e por muito tempo vista como um trabalho inferior, aspecto que busca ser superado na atualidade, ao menos na perspectiva legal e na luta das professoras e professores da educação.

Fato é que embora haja todos estes dilemas, a Educação Física e seu professor são uma realidade na Educação Infantil de muitos municípios brasileiros, e tem despertado interesse de muitos pesquisadores e estudiosos. Baseados na própria experiência, enquanto professor de Educação Física, atuando na Educação Infantil, interessou-nos pensar a formação de professor, tendo em vista tal vivência deste/neste lugar nos incomodou e revelou fragilidades do processo formativo que afetaram a experiência do trabalho com as crianças.

Como já mencionado, as experiências docentes associadas às leituras feitas, nos permitiu uma visão ampla do desafio que é pensar a Educação Física na Educação Infantil. A questão vai além da legislação, envolve formação, condições de trabalho, infraestrutura, organização do espaço e do tempo nas instituições, paradigmas, preconceitos e, acima de tudo, conhecimento acerca da infância, da educação das crianças pequenas e do processo de desenvolvimento das mesmas, além do conhecimento de políticas que favoreçam a permanência deste profissional na instituição por tempo integral.

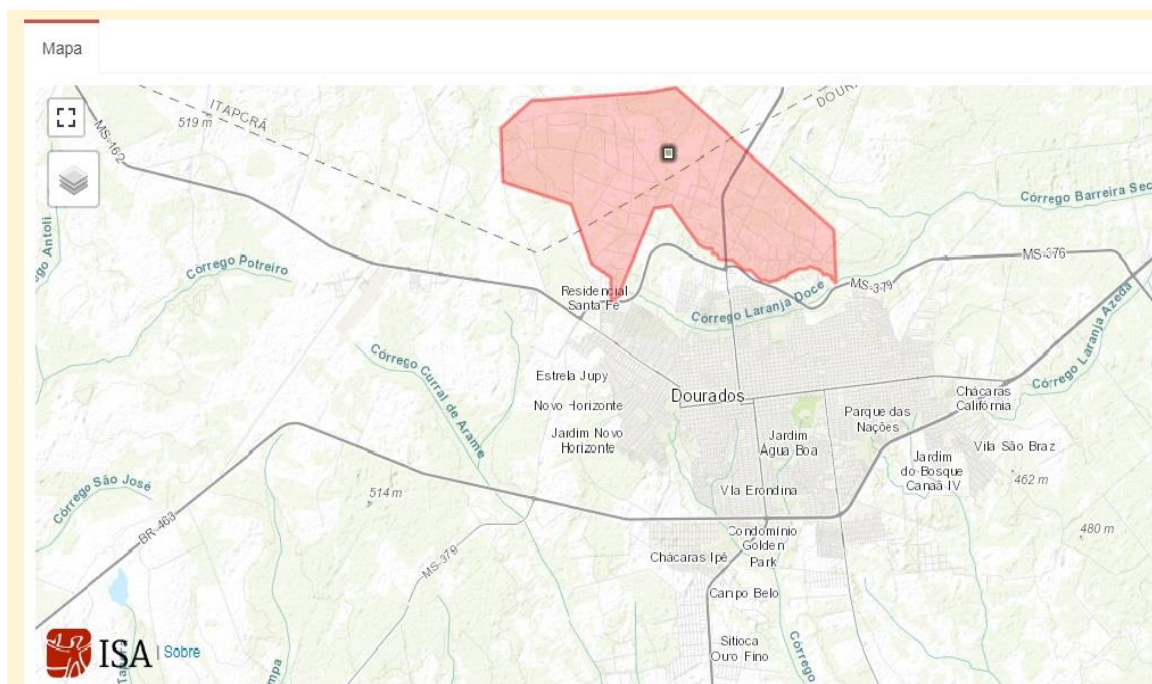
A realidade descrita nos textos estudados é, em boa medida, encontrada no município de Dourados/MS onde desenvolvemos a pesquisa, e nos encontramos com os professores colaboradores. Neste município os professores de Educação Física caminham, pedalam, equilibram-se sobre motos e transformam seus veículos em depósito de materiais pedagógicos para conseguir cumprir sua carga horária de trabalho, pulando, viajando e correndo de uma instituição para a outra. Nesse ritmo, sobra pouco tempo para o trabalho interdisciplinar, para construção de projetos ou as trocas de experiências formadoras. Sobre tal realidade seguiremos.

2.3 A Educação Física na Educação Infantil (Pré-escolar) em Dourados/MS.

O município de Dourados/MS foi fundado em 1935 por meio do Decreto Estadual nº 30, de 20 de dezembro do corrente ano. A cidade possui hoje 84 anos, sendo marcada por uma diversidade humana e cultural muito rica. Desde sua fundação convive com a proximidade da população indígena que é composta por três etnias: Guarani, Guarani Kaiowá e Terena. A convivência é conflituosa, e obviamente porque a população indígena resiste desde o início em ver suas terras sendo invadidas pela cidade em expansão.

A Reserva Indígena de Dourados está localizada a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade, e ali de acordo com as informações encontradas no site Terras Indígenas do Brasil³¹, vivem mais de 15.000 índios, aliás, sobrevivem apertados em uma área de 3 mil hectares de terra, vendo a cidade avançar sobre eles todos os dias. Os conflitos têm se intensificado cada vez mais e a população indígena é a que mais sofre com as baixas.

Mapa 1 – Reserva Indígena de Dourados/MS



Fonte – Site Terras Indígenas do Brasil (2020)

Muito embora membros desta comunidade possam ser vistos todos os dias pela cidade, existe um processo de invisibilidade aplicado sobre eles, e essa invisibilidade inclui a própria escrita da história da cidade. Para Lara (2016):

³¹ <<https://terrasindigenas.org.br>>

[...] a história de Dourados foi e tem sido escrita, em grande parte, por meio de memórias, testemunhos e vestígios, narrados sobretudo por autores memorialistas. A maioria das obras referentes a Dourados que temos à disposição trata de assuntos que mostram ‘partes da história’, exaltando alguns grupos sociais, sobretudo a elite política e econômica, em detrimento a outros grupos, no caso de Dourados e região, aos pobres e indígenas. Além disso, tais obras exaltam amplamente o ‘mito do pioneiro’, tão explorado no contexto do sul do Mato Grosso como elemento de formação de identidade local. (LARA, 2016, p. 1,2).

A história de Dourados/MS, assim como a história do Brasil, traz em sua narrativa uma perspectiva de negação daqueles que aqui já estavam e da supervalorização daqueles que por aqui chegaram e se instalaram, trazendo o “progresso”, “desenvolvimento” e agregando valor a esta porção de terra. Entretanto, diante destas questões muito caras, Dourados/MS tem crescido apresentando avanços e retrocessos. Atualmente é o segundo maior município do Estado de Mato Grosso do Sul, localizado na porção Sul do Estado. De acordo com as informações encontradas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Cidades³², a população estimada no município para 2019 era de 222.949 pessoas, contra 196.045 do último censo de 2010. A economia do município encontra na agricultura sua maior fonte, que se soma às indústrias ligadas ao setor, ao comércio e aos serviços.

De acordo com as informações fornecidas pelo site (IBGE Cidades), em 2017 a média salarial da população douradense ficou na casa dos 2.7 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas era de 31.8%. Pessoas vivendo com até meio salário mínimo somavam 30.8% da população. De acordo com dados do Censo do IBGE 2010 expostos no site do IBGE Cidades, a taxa de escolarização das crianças entre seis e quatorze anos era de 97,1%. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 apontam que a nota do município para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 5,6, já para os Anos Finais caiu para 4,5.

O número de matrículas no Ensino Fundamental em 2018 somou 34.898 matrículas, enquanto que no Ensino Médio o número cai para 7.597. Essa queda se dá pelo fato de a Rede Estadual de Educação absorver os alunos dos Anos Finais e Ensino Médio, cabendo ao município a Educação Infantil e Anos Iniciais. Com relação ao número de docentes, em 2018 no Ensino Fundamental eram 1.822, no Ensino Médio 562. O número de estabelecimentos de ensino que oferecem o Ensino Fundamental é de 83 escolas e o Ensino Médio, 26. Nestes números não estão apenas as escolas municipais.

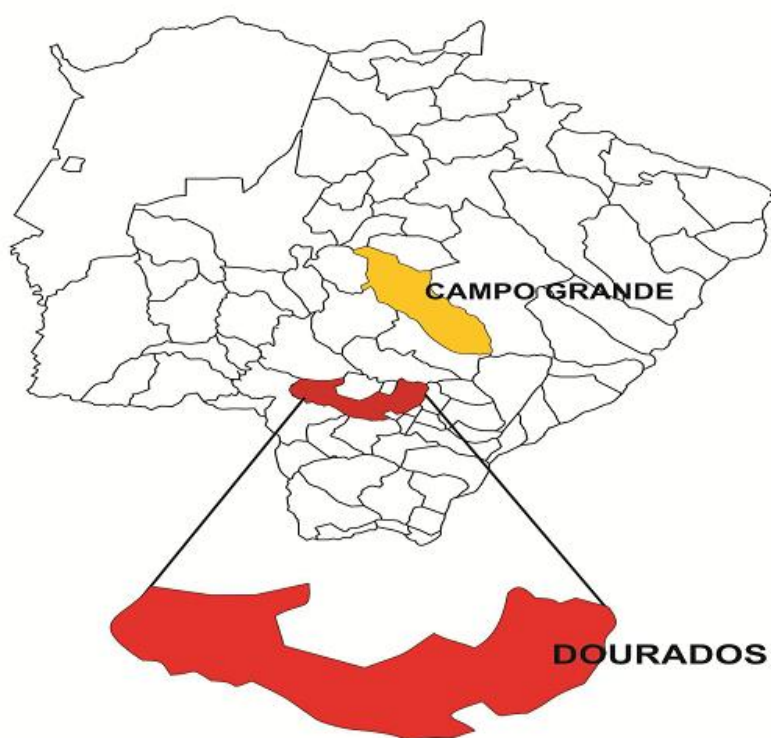
Os dados (IBGE Cidades) apontam, ainda que a mortalidade infantil média é de 9.81

³² <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>

para cada 1000 nascidos vivos. Internações por problemas como diarreia ficam na casa de 1 para 1000 habitantes. Se compararmos Dourados neste setor com municípios do Estado, veremos que sua posição nos dois critérios apresentados são 38 de 79 e 44 de 79, o que mostra que apesar de ser uma cidade de porte médio e contar com uma estrutura de saúde considerada boa, não é suficiente para colocá-la numa posição melhor.

Embora os números sejam de 2018, é preciso dizer que o município tem passado nos últimos anos por muitas dificuldades no que refere-se aos serviços públicos, há por parte da gestão municipal um descaso com os servidores e, por conseguinte com a população. No segundo semestre do ano de 2019, por exemplo, foi comum aos servidores de todos os setores receberem seus salários com atraso, afetando a qualidade dos serviços, o que pode indicar uma queda nos números sobre a qualidade da educação e saúde nos próximos levantamentos.

Mapa 2 – Localização de Dourados/MS



Fonte – Perfil Socioeconômico Dourados/MS (2012)

Dourados dá nome à região que congrega dez municípios vizinhos (Caarapó, Deodápolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Maracajú, Rio Brillhante, Vicentina e a própria Dourados), denominada Região da Grande Dourados. Estes vizinhos migram para Dourados em busca de serviços, especialmente aqueles ligados à saúde e a

educação. Dourados configurou-se, nos últimos anos, como uma cidade universitária, isso, muito em função da instalação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), fundada no município em 2005 e que, além de trazer muitos investimentos trouxe para cidade muitos jovens estudantes em busca de uma formação profissional.

Além da UFGD, Dourados conta com mais uma universidade pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e duas instituições de ensino privado, o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e a Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD). A oferta de ensino superior não se limita a essas instituições e, são muitos os polos que oferecem formação na modalidade à distância (EAD) instalados na cidade.

No que se refere à oferta na Educação Básica, informações encontradas na página da prefeitura municipal³³ e atualizadas por colaboradores de dentro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), apontam que em 2018 funcionaram no município 45 escolas municipais e 38 CEIMs, além de oito instituições educacionais e creches conveniadas. Mesmo com estes números expressivos a oferta de Educação Infantil no município é menor que a demanda, o que acarreta em uma fila de espera por vaga.

A partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), com a Educação Infantil saindo da assistência e passando a compor a Educação Básica, tornou-se direito da criança de zero a cinco anos tal acesso, o que como já mencionado, significou enorme avanço para educação no país. A proposta de Educação Infantil é de que a criança seja considerada como um todo, cabendo à instituição educacional, seja ela CEIM, creche ou escola, unir a família e a comunidade em prol do desenvolvimento da criança por meio da elaboração de propostas pedagógicas, e por sua vez, precisam estar embasadas nos documentos que regem e orientam a Educação Infantil.

Em Dourados/MS, a Educação Infantil só passou a ser de responsabilidade da SEMED em 2001, por meio do Decreto nº 582, de 19 de dezembro de 2001. De acordo com Santos (2012), isso só tornou-se possível graças às “discussões” ocorridas dentro do cenário educacional municipal, como forma de se enquadrar à LDB/9394/96”. Para comprovar a existência dessas discussões e ações no sentido de efetivar a Educação Infantil no município, a autora cita a aprovação por parte do Conselho Municipal de Educação (COMED) da Deliberação nº 005, de 04 de novembro de 1999, quando estabeleceu-se as normas para o

³³ <<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/lista-de-escolas-municipais/>> (lista de escolas).

Acessado em: 05 de fevereiro de 2020.

<<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/lista-de-ceims/>> (lista de CEIMs). Acessado em: 05 de fevereiro de 2020.

enquadramento da Educação Infantil no Sistema de Ensino de Dourados. A Deliberação mencionada determinou prazo para a absorção ao Sistema de Ensino do município,

[...] até dezembro de 2000, para que os estabelecimentos de Educação Infantil se integrem ao Sistema Municipal de Ensino, de acordo com o artigo 89, da Lei 9394/96, e estabelece normas para a Educação Infantil no município. (DOURADOS 2008, p. 11, apud SANTOS, 2012, p. 11).

A partir de então, outras ações que compuseram este processo foram tomadas para que a Educação Infantil se efetivasse no Sistema Municipal de Ensino. A autora (SANTOS, 2012) dá destaque aos Decretos nº. 405 e 406, ambos de 27 de outubro de 2000. O primeiro nominou as instituições de Educação Infantil de CEIMs e o segundo transferiu a administração de tais instituições da Fundação de Promoção e Assistência Social (Pro-Social) para a SEMED.

Essas medidas foram tomadas para que o município e as instituições tivessem tempo para se adequarem à nova realidade, afinal de contas, as mudanças afetaram o quadro de pessoal e incluiu nos princípios básicos do atendimento o educar associado ao cuidar, prática anteriormente desempenhada pelas instituições. “Assim, somente em 2001, como aponta o material elaborado pela SEMED sobre a educação no município, é que foi instituída a Educação Infantil em Dourados” (SANTOS, 2012, p. 12).

Muito embora a Educação Infantil como está preconizada na LDB, compreenda o período que vai de zero aos cinco anos de idade, não são todos os CEIMs do município que oferecem este atendimento. De acordo com Santos (2012):

[...] em relação às instituições públicas, a idade das crianças pode variar de uma para outra, pois, algumas aceitam crianças a partir de um ano de idade e outras desde os seis meses de vida, ou mesmo antes por necessidade das mães voltarem antes dos seis meses. Isto se dá em decorrência da estrutura de cada CEIM, pois muitas não possuem infraestrutura e materiais suficientes para que esse atendimento ocorra. (SANTOS, 2012, p. 8).

Além desse aspecto, boa parte das escolas municipais oferece o ensino a partir da pré-escola, o que amplia as vagas e o atendimento de crianças maiores de quatro anos. Aliás, essa é uma característica que colaborou para que encontrássemos poucos professores homens para participar da pesquisa, pois optamos por conversar com professores homens que atuassem na Educação Infantil em CEIMs. A Educação Física, se inseriu na Educação Infantil do município para atender as crianças a partir do Pré-escolar, que tenham ou estejam prestes a completar quatro anos de idade.

Esse movimento aconteceu em 2005, por meio das já mencionadas Resoluções 043 de

27 de janeiro de 2005 e 044 de 31 de janeiro do mesmo ano. A Resolução 043 tratou dentre outras questões, da implantação do Componente Curricular Educação Física na Educação Infantil/Pré-escolar. No Art. 1º diz: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, componente obrigatório da educação básica será ministrada na Educação Infantil/Pré-escola [...]” (DOURADOS, 2005).

Além de implantar a Educação Física na Educação Infantil, esta Resolução (043/2005) também definiu como se daria a aproximação, estrutura que permanece inalterada até os dias atuais. O Art. 3º estabelece: “A Educação Física, como parte integrante da formação do educando, será ministrada dentro do horário normal de *aula*, em dias alternados” e no inciso I diz que “nas turmas de Educação Infantil/Pré-Escolar, serão ministradas, semanalmente, 2 (duas) horas/aulas de 60 minutos” (DOURADOS, 2005 – grifo nosso).

Fizemos o destaque no termo “aula”, pois este elemento como já mencionado no tópico anterior, dependendo da forma como é interpretado, parece ferir princípios básicos estabelecidos pelo DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19), quando este propõe uma prática onde haja a “indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

Não cremos que apenas a presença do professor de Educação Física para ministrar sua aula seja suficiente para promover a divisão dessas dimensões, mas imaginamos, e isso ficou evidente nos relatos dos professores (abordados no próximo capítulo), que sua presença acaba fazendo com que o aspecto motor, as brincadeiras no espaço aberto, a recreação seja determinada como sua responsabilidade quando na verdade precisam pautar toda e qualquer atividade no CEIM.

Além desse aspecto, outro sobre o qual os professores falaram diz respeito à dificuldade para integrarem-se às propostas das instituições, tendo em vista a sua presença na escola somente uma vez na semana, o encontro com as crianças se resume a duas horas e geralmente não é possível encontrar as professoras regentes, considerando que suas aulas coincidam com a hora atividade das mesmas. Além disso, para um professor fechar sua carga horária de aulas somente em CEIMs, na melhor das hipóteses (quatro aulas em cada unidade), precisará de quatro instituições, obrigando-o a rodar a cidade e lidar com quatro maneiras distintas de organizar o espaço, muito embora haja critérios pré-definidos.

Se levarmos em consideração o quadro de instituições fornecidas pela SEMED onde constam 38 CEIMs, com ofertas de vagas até os cinco anos e tivessem pelo menos duas turmas de Pré-Escolares somariam 152 aulas, quantitativo suficiente para lotar nove

professores. Entretanto, os números desta mesma planilha apontam que as vagas em CEIMs são utilizadas pelos professores como complemento de carga horária, ou seja, quando não é possível completar a carga horária na escola, eles se dirigem aos CEIMs onde assumem uma ou duas turmas e fecham seus horários.

De acordo com os dados contidos nas planilhas³⁴ fornecidas pela SEMED, no ano de 2017 existiu nos CEIMs um total de 104 aulas de Educação Física divididas entre turmas de Pré I e Pré II, no mesmo período existiu nas escolas que oferecem atendimento a partir das salas de Pré-escolar um total de 126 aulas. Tal fato, nos leva a pensar que a dificuldade dos professores em optar por atuar nos CEIMs (Pré-Escola), talvez não esteja apenas relacionada à formação deficitária, mas também a forma como se organiza o atendimento. É mais conveniente para o professor concentrar sua carga horária de trabalho toda em uma escola com a qual ele pode criar vínculo e integrar-se aos projetos, que ter de dividir sua atuação entre várias unidades (até seis) como veremos nos relatos dos professores.

Portanto, talvez uma forma de corrigir os problemas envolvidos na inserção da Educação Física na Educação Infantil, seja reorganizar a aproximação do professor e propor que ao invés dele se dividir em diversas instituições, se integre a uma instituição e estenda seu atendimento a todas as crianças matriculadas no CEIM, não apenas às turmas de Pré-escola. O que obrigaria a reeditar a Resolução 044 de 31 de janeiro de 2005, cujo objetivo é disciplinar a atribuição de aulas para os professores de Educação Física e reforçar aquilo que foi preconizado na resolução anterior. Em seu Art. 1º diz:

Art. 1º - Fica estabelecido o número de aulas que deverão ser ministradas pelo profissional de Educação Física nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Dourados.

§ 1º - No quadro curricular da Educação Infantil/Pré-Escolar e do Ensino Fundamental, ficam garantidas 02 (duas) aulas semanais.

2º - Na Educação Infantil/Pré-Escolar e no Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física deverão ser ministradas em dias alternados. (DOURADOS, 2005, p. 2).

O fato de a Resolução determinar que as aulas aconteçam em dias alternados, embora de acordo com a própria SEMED, por meio das informações que nos ofertaram, isso não aconteça na prática, torna a ação do professor mais pontual e fragmentada. O descumprimento desta determinação está associado a garantia da hora atividade das professoras regentes, uma vez que concentradas estas aulas e somadas as duas aulas do Componente Curricular Arte, completam um período de “aulas”.

³⁴ As planilhas não foram anexadas ao trabalho por conterem o nome de grande quantidade de professores que compõe o quadro da SEMED, dos quais não temos autorização para divulgação.

É bem verdade que os professores de Educação Física tiveram sua oferta de trabalho ampliada nesse processo, mas, da forma como está organizada a relação não favorece o desenvolvimento da aptidão para o trabalho e o desejo de um maior investimento em formação para que atender esse público. Além disso, havendo oportunidade de migrar para outra instituição onde existam mais aulas o professor o fará, permitindo que haja uma rotatividade muito grande no quadro de professores atendendo este público e participando das formações oferecidas pela rede.

Tudo isso nos leva a pensar que em meio aos interesses de categorias, de grupos e ações de atendimento, estão as crianças e a Educação Infantil. Assim, é preciso que haja a garantia das determinações legais, inclusive de oferta de uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, não se trata de barrar ou não a aproximação deste componente curricular e seu professor, mas, sim, de dar condições para que ele se insira na organização do espaço, do tempo e de materiais da instituição, colaborando com a efetivação dos objetivos desta etapa da Educação Básica por meio de um trabalho coletivo e organizado, para que sua própria formação enquanto professor de Educação Infantil seja mais efetiva como preconiza o DCNEI (BRASIL, 2010) e não apenas um complemento de carga horária.

A Educação Física foi implantada na Educação Infantil de Dourados/MS e se faz presente nos CEIMs, porém, ainda não foi inserida de fato no processo/projeto educacional, para que isso aconteça é preciso ter uma boa formação dos professores e acima de tudo, uma reorganização da própria implantação. Passamos agora a ouvir os professores.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS E AS TRAJETÓRIAS: BIOGRAFIAS

“Durante a faculdade nós estudamos vários autores que discutiam Educação Física na escola, e de que forma ela poderia ajudar no desenvolvimento da criança. Isso nos ajudou a entender as fases de desenvolvimento da criança e a saber escolher a melhor atividade”.

(professor DANIEL, 2019)

A escrita da história passou por profundas transformações a partir da década de 60 com a Escola dos Annales³⁵, possibilitando a expressão de novas características na sua constituição e apresentação dando lugar a perspectivas e possibilidades de abordagens e escrita. Se anteriormente, boa parte dos historiadores com especial destaque aos defensores da história política tradicional ocupavam-se dos grandes acontecimentos e dos heróis e esquivavam-se de estudar as classes populares, com a Escola dos Annales estes últimos passaram a ocupar lugar de destaque. Tal mudança, de tom no processo de escrita da história, surgiu a partir deste movimento e do interesse na crítica do fato histórico e a realidade histórica incluindo na pauta a história econômica, social e cultural, passando a abordar temas dos movimentos populares de resistência, hábitos econômicos, construção de identidades, comportamentos, crenças e demais elementos que compunham o imaginário simbólico de pessoas e grupos sociais.

Nesse contexto a “historiografia francesa passou a valorizar a contribuição epistemológica da ciência histórica como uma história-problema e isso se constituiu por meio da memória, da história oral e da narrativa biográfica [...]” (SILVA, 2013, p. 2). Le goff (2013) comenta que a história começa com o visto e testemunhado, cuja característica marcou o desenvolvimento da mesma enquanto ciência, entretanto,

[...] hoje se assiste à crítica desse tipo de história, devido à vontade de colocar a explicação no lugar da narração; mas, também, ao mesmo tempo, presencia-se o renascimento da história testemunho por intermédio do ‘retorno do evento’ (Nora), ligado à nova mídia, ao surgimento de jornalistas entre os historiadores e ao desenvolvimento da ‘história imediata’. (LE GOFF, 2013, p. 11).

³⁵ A Escola dos Annales ou Movimento dos Annales, como sugere Peter Burke (1992), foi um movimento revolucionário no que tange ao processo de escrita da história na França idealizado a princípio por Marc Bloch e Lucien Febvre e se espalhou pelo mundo. Peter Burke (1992) divide o movimento em três fases: a primeira compreende o período de 1920 até 1945 e se caracterizou por rivalizar com a história tradicional, política e dos eventos. Os rebeldes desta fase se tornaram o establishment histórico após a Segunda Guerra Mundial passando a ser questionados pelos membros da segunda fase que contou com Fernand Braudel. A terceira fase iniciou por volta de 1968 e a principal marca foi a fragmentação tal influência deste movimento se fez sentir em todo mundo com a chamada Nova História ou Nova História Cultural.

Tal mudança permitiu que as fontes documentais fossem questionadas, e outras perspectivas foram convidadas a contar a nova história, pois ela não encontrava-se mais nos grandes arquivos e nos museus, mais, sim, na vivacidade dos movimentos e atores sociais. Schimdt e Gomes (2009) colaboram dizendo que:

[...] a atenção de muitos historiadores voltou-se para os arquivos privados, nos quais passaram a procurar não apenas rastros das ações e ideias de seus personagens, mas também a forma pela qual eles constituíram a si mesmos, à medida que selecionavam e guardavam seus documentos e, assim, propunham um sentido para suas vidas. (SCHIMDT E GOMES, 2009, p. 7).

O contexto de crise dos paradigmas possibilitou que novas abordagens historiográficas fossem sugeridas e aplicadas, dentre elas a biografia que, não sem espanto, provocou um mal-estar que aos poucos foi desfazendo-se permitindo que estudos dirigidos a trajetórias individuais pudessem ser incorporados aos trabalhos dos historiadores da cultura interessados por questões ligadas a realidade social.

Tal mudança de rumo na escrita da história implicou não só na ampliação das possibilidades de temas a serem abordados, mas também, impôs aos historiadores a necessidade de dialogar com outros campos de conhecimento, dentre eles: a sociologia, a política, religião, antropologia. Silva (2013) destaca que por um longo período, a preocupação dos historiadores foi apenas a coletividade. Deste modo, a partir da História Cultural³⁶ o indivíduo retoma seu lugar de destaque na escrita da história, e o contexto acabou por dar a biografia destaque fazendo com que ganhasse relevância na academia. Para tanto, ela teve que associar-se a outros elementos dentre eles a História Oral que tem em sua gênese a preocupação em ouvir a voz dos excluídos.

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas, principalmente mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, além de migrantes, exilados, têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias. Logicamente que as elites também podem ser objeto de atenção – como vêm sendo –, mas de modo geral a história oral tem

³⁶ História Cultural é um significativo avanço na investigação histórica na História Cultural as correntes de investigação, as temáticas e as fontes foram ampliadas. Pesavento (2012) apresenta três correntes inauguradas pela História Cultural: Escrita e Leitura, Micro História e Nova História Política, destas surgem como campos temáticos possíveis, as Cidades, História e a Literatura, Imagens, Identidades, História do tempo presente e Memória e Historiografia, portanto, “História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. (PESAVENTO, 2012, p. 7).

dados espaços, preferencialmente, a aspectos ocultos das manifestações registradas. (MEIHY, 1996, p. 11).

A contribuição da história oral foi trazer a luz histórias que jamais seriam escritas por outras vias e nesse sentido, ela agrega valor a construção de biografias e de trajetórias de vidas, pois, permite que o biografado participe do processo de construção de si enquanto personagem e com isso revele aspectos novos, inclusive sobre a realidade social em que vive. O leque de possibilidades com a história oral atravessam questões étnicas, institucionais e as questões de gênero. Ela permite questionar postulados e acrescentar elementos que os documentos escritos não dão conta de explicitar, como, por exemplo, a saga de cada professor para chegar em seus diversos locais de trabalho, as dinâmicas e a exigência de diferentes posturas deste indivíduo. Esse aspecto concreto da realidade, documento nenhum é capaz de traduzir tanto quanto a narração daquele que experimenta cotidianamente. Tal narração aponta, ao historiador atento, aspectos da realidade destes indivíduos os quais não seriam captadas por outras fontes documentais.

Meihy (1994) argumenta que a história oral permite encontrar respostas para os espaços vazios nas versões estabelecidas dos fatos. Freitas (2002, p. 50) acrescenta que “a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico”, e nesse sentido “reativa o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana”. Especialmente quando se busca compreender como se deu o processo de construção da identidade do indivíduo.

Nesse sentido, a história oral possibilita trazer a luz trajetórias individuais, processos e eventos que deram os contornos a estas trajetórias e colaboraram com o processo de construção da identidade dos indivíduos. Estes elementos dificilmente poderiam ser descobertos e compreendidos se não fosse pelo uso da história oral e da entrevista como seu principal instrumento. Ou seja, a história oral permite a produção de fontes/documentos singulares, uma vez que cada indivíduo ouvido tem características específicas reveladas pela fala, pelo silêncio e por suas expressões.

De acordo com Meihy (1996, p. 13), a História Oral é uma “história viva”, pois permite a análise dos movimentos sociais e de indivíduos atuando no mesmo contexto no qual se insere o historiador. Thompson (1992) aponta que esta metodologia traz novas perspectivas para a história, permitindo desfazer embaraços entre os sujeitos, pois mais que uma metodologia para produção de documentos, ela permite estudos relativos à vida social dos indivíduos e do contexto em que vivem e agem. Desse modo, o historiador que se propõe a estudar trajetórias, biografias, memórias e relatos de vida, tem a história oral como

possibilidade. Para Amado e Ferreira (2006):

[...] a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vistas individuais, expressos em entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas – porque tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos –, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano [...]. (AMADO E FERREIRA, 2006, p. 12 – grifos dos autores).

Como já apontado esta abordagem histórica interessa-se pelo indivíduo, mesmo que ele proponha-se a trabalhar com generalizações, é preciso considerar que as respostas dadas por quem é ouvido, são frutos de suas percepções sobre os eventos sociais, sejam eles mais íntimos ou mais abrangentes, eventos do passado ou que estão em trânsito. Isso significa que há possibilidade de investigar a memória coletiva também, a partir da história oral como salienta Pollak (1992), muito embora a memória pareça ser individual, fato que não pode ser negado, ela é coletiva e social, construída na coletividade por meio de um processo instável, afeito a transformações e mudanças.

As memórias “são reconstruções psíquicas e intelectuais que acarretam representações seletivas do passado, mas de um passado no qual o indivíduo esteja inserido dentro de um contexto familiar, institucional, social, nacional e internacional” (SILVA, 2013, p. 14). Acrescentando à reflexão, Carino (1999, p. 154) aponta que “cada vida é una, indivisível, irrepetível, intransmissível” e o interesse por essa unidade vem desde a origem da própria Filosofia. Como nosso interesse aqui é trabalhar com o processo de formação de professores de Educação Física a partir da análise de suas trajetórias, entendemos a importância de contar sobre suas vidas e biografá-los, pois, a biografia é a descrição de uma trajetória única de um ser que também é único, por isso não se repete. É a identidade traduzida em ações e palavras, conforme Carino (1999).

O autor mencionado acima, ainda acrescenta que ninguém se lança no desafio de biografar se não tiver um objetivo bem definido e claro. A clareza do objetivo faz com que o exercício de retratar trajetórias individuais transforme-se num ato pedagógico do exemplo. Retratar trajetórias de professores homens na Educação Infantil, em tempos em que se questiona a proximidade dos mesmos neste espaço, é um ato pedagógico pautado no exemplo, além de ser um ato de resistência e coragem.

Se levarmos em consideração a natureza teleológica da educação, veremos que o significado da mesma não é outra coisa senão a criação de modelos a serem perseguidos por meio da atividade educativa. Construir biografias de professores a partir da história oral

permite trazer à luz as representações construídas sobre suas vidas, suas ações e trajetórias, efeito e causa das mudanças processadas em seu tempo histórico, portanto a defesa e a importância da biografia para a pesquisa histórica:

Nos dias que correm, mais do que nunca, recorre-se ao gênero biográfico. E o momento histórico se afigura muito propício para a construção de biografias. A síntese unificadora representada pela encarnação em uma vida das peripécias acontecidas num mundo complexo nunca pareceu tão adequada como instrumento de investigação histórica. (CARINO, 1999, p. 167).

De acordo com Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica proporciona ao pesquisador o conhecimento dos processos de constituição dos indivíduos a partir de suas interações com os outros e com o meio social. A autora acrescenta que,

[...] o saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões [...] a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137).

A abordagem das experiências e trajetórias individuais está no centro do interesse da biografia. Os indivíduos a medida que narram suas vivências e a maneira como chegam até elas revelam o quanto tais experiências foram educativas e formativas. Estas mesmas experiências estão carregadas do mundo histórico e social em que vivem/viveram e são marcadas pelos espaços por eles frequentados e pelos grupos com os quais trocaram. Cada indivíduo é uma experiência singular e vivida de maneira muito particular, tal particularidade se revela por meio de sua capacidade de sintetizar e reelaborar experiências anteriores e as traduzir em oralidade. A narração das experiências revela concepções do passado e a maneira como foram absorvidas e apontam para as perspectivas do indivíduo para o futuro.

Delory-Momberger (2016, p. 141) acrescenta ainda, “a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de narrar’, ela tem também um poder de efetivação sobre o que ele narra”, ou seja, a narrativa é uma construção feita pelo indivíduo a partir das seleções, interpretações que ele faz das experiências vivenciadas. As ações narradas são construídas e ganham vida a partir destes parâmetros. Portanto, as experiências dos indivíduos são em essência realidades sociais, mas, são também partes da história singular do indivíduo. Relatar uma experiência a alguém é tecer a própria biografia, ou seja, a inscrição da “nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139). Deste modo:

Todas essas *manifestações* de si, implícitas ou explícitas, conscientes ou inconscientes, participam do sentimento unitário e integrado que temos de nós mesmos (*ipséité*) em relação com a *uniformidade* de nossa existência através do tempo, e contribuem para forjar o que Ricoeur chama de nossa “identidade narrativa”, ou seja, esta imagem que construímos de nós mesmos pela mediação narrativa, incorporada em um *estilo*, uma *maneira de ser*, um *modo de aparência*. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139 - grifos da autora).

Cabe ao pesquisador interessado em analisar biografias, compreender que só se chega ao entendimento do conteúdo da biografia por meio das aberturas que os indivíduos dão à medida que se dedicam a construí-las. As biografias são produtos das interações entre indivíduos e sociedade, portanto, ao narrar sobre si o indivíduo revela as estruturas, representações, tensões presentes nas figurações³⁷ por ele constituídas.

Importante a reflexão de que quando falamos em metodologias de pesquisa as quais possibilitam a produção de fontes e dados, como o caso da História Oral, os seres humanos não são dados de pesquisa, mas são processos em desenvolvimento localizados em um tempo e um espaço determinado e quando dispostos podem ajudar no processo de produção de fontes de pesquisa. A oralidade é um destes mecanismos e o resultado dela pode ser sim um dado a ser utilizado como documento e ou fonte para análise.

Nesse sentido, as entrevistas como ferramentas importantes no processo de captação das narrativas dos indivíduos funcionam como via de ligação do pesquisador com o pesquisado, cria a possibilidade de contato e permite a ambos se encontrarem e mesmo que inconscientemente, estabelecerem parâmetros para balizar a biografia.

As entrevistas narrativas, as narrativas biográficas contribuem para constituir um conhecimento em situação, uma compreensão do interior das vivências humanas. Eles têm acesso à maneira como atores singulares vivem, pensam e agem em suas vidas dentro dos seus próprios contextos, contra os discursos dominantes e os saberes hegemônicos, eles fazem acontecer “o ponto de vista do sujeito” e os tipos de saber que ele elabora ao longo de sua experiência: um saber que se constrói sempre em um lugar historicamente, socialmente e semioticamente situado e que remete à perspectiva “incorporada” dos lugares, das condições e dos pontos de vista tanto coletivos quanto singulares a partir dos quais ele foi dito. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144).

Entendemos que pesquisas envolvendo o trabalho com a biografia de pessoas, possibilitam a reflexão desde às experiências docentes até as trajetórias de formação

³⁷ Elias (1994) sugere entendermos figuração como uma rede composta por diferentes fios, o quais se ligam por meio da função que desempenhamos uns em relação aos outros. É exatamente na constituição da rede dos diferentes e no desempenhar das funções que as estruturas e concepções são modificadas, mesmo que de forma lenta.

pedagógicas e a história da educação de determinada localidade. Ao lançar nosso olhar sobre a vida de professores de Educação Física homens que atuam como docentes na Educação Infantil em CEIMs de Dourados/MS fomos conduzidos a pensar a história da educação e a história da Educação Física nesta localidade. Suas narrativas nos apontaram as ideias predominantes em diferentes momentos de sua formação profissional, assim como, na sociedade a qual fazem parte. Pois, o trabalho de elaboração de biografias de educadores permite que contemos e costuremos os fios de suas histórias, mas, não apenas isso, elas podem nos levar a conhecer,

[...] permanências e continuidades na História da Educação, mas também vislumbrar mudanças no processo de identificação de concepções e influências das instituições de ensino nas quais teve sua formação profissional e a concepção de Educação constituída. (LIMA e FLORENCIO, 2017, P. 4).

Para tanto, é importante o entendimento de que as fontes sejam elas narrativas biográficas ou não, podem contribuir com a tarefa do historiador, sendo indispensáveis, mas precisam ser tratadas com cautela, pois como sugere Hobsbawm (1996) não cabe ao historiador julgar o valor das mesmas, mas compreender e apreender as possibilidades geradas, considerando as influências, intenções e subjetividades que acompanham quem as produz/produziu, e quem as investiga. Em função disso, é importante para além das narrativas construídas a partir da história oral, a utilização de outros elementos a fim de descrever o cenário no qual a pesquisa está construída.

Assim, nossa pretensão ao constituir narrativas históricas e biográficas de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em CEIMs de Dourados/MS, foi o interesse conhecer suas vivências, experiências de vida e a partir delas, perceber as origens, os caminhos, as barreiras e facilidades que compuseram os trajetos que culminaram na formação profissional de cada um.

A História Oral nos serviu de direção para o desenvolvimento da pesquisa e por meio dela e da técnica de entrevistas, tivemos acesso às lembranças e esquecimentos dos professores que constituem, como sugerem Barbosa (2010), um laço de memórias significativas. Cremos que a História Oral nos fornece elementos para constituição das biografias dos professores e estas por sua vez, leva-nos a conhecer suas trajetórias formativas e suas práticas docentes. As análises das narrativas dos professores sobre suas relações com a docência na Educação Infantil, revelam também quem eles são como pessoas no exercício da docência. Assim, as narrativas dos professores constituem suas biografias e revelam suas

identidades, suas culturas e seus comportamentos que se relacionam com o tempo e o espaço em que vivem/viveram e revelam-se como pistas para compreensão de seus processos de formação profissional. A História Oral para Jucá (2011, p. 28) nos permite “compreender não apenas os indivíduos entrevistados, mas um espaço social mais abrangente, onde estão engajados”.

Nos propusemos aqui a dialogar com as narrativas de vida e da profissão dos docentes homens, entendendo-os como educadores, protagonistas de suas histórias e produtores das fontes para o desenvolvimento da escrita. Uma escrita que perpassa os contextos históricos por eles vivenciados, suas constituições educacionais, a formação profissional, as relações estabelecidas por cada um com a Educação Infantil, as relações de gênero e de poder implícitas nesses relacionamentos sociais. Tais elementos, oriundos da escuta dos mesmos, nos permitiu dialogar sobre práticas educacionais da Educação Física e sobre a história da educação em Dourados/MS.

3.1 Os professores da pesquisa: memórias e trajetórias

3.1.1 Professor Roger

O professor Roger, hoje com 28 anos, é formado em Educação Física e atua na pré-escola a pouco mais de seis anos. Nasceu no Estado de São Paulo, no município de Guarujá, uma cidade famosa por suas praias e ali viveu até os 11 anos de idade, quando em decorrência de problemas familiares mudou-se para a cidade de Angélica, localizada no sudeste do Estado de Mato Grosso do Sul, divisa com Paraná/São Paulo. Ao narrar sobre a mudança de moradia o professor fez destaque a alguns aspectos.

[...] saí de uma cidade 200 mil habitantes para uma cidade que tinha, se não me engano, uns 15 (*mil habitantes*) - Angélica no Mato Grosso do Sul. Mudei para um contexto totalmente diferente até o diâmetro escolar. Era escola do campo. Coisas bem diferentes, sotaques [...]. (PROFESSOR ROGER, 2016).

A estadia em Angélica durou apenas seis meses, e mudou-se novamente para a cidade de Ivinhema também localizada na região sudeste do Estado do Mato Grosso do Sul, há apenas 36 km da residência anterior. Segundo ele, a adaptação ao novo endereço já foi mais tranquila, por ser uma cidade maior que Angélica e por estar mais habituado com as pessoas e os costumes da região.

A trajetória escolar do professor Roger inicia-se na cidade de Guarujá/SP, onde fez o jardim de infância e o primeiro ano do Ensino Fundamental em instituições privadas: “depois

com mudanças na condição financeira da minha família eu no segundo ano tive que ir para uma escola pública” (PROFESSOR ROGER, 2019). As experiências na nova escola foram marcantes para o professor, especialmente quando comparadas à realidade encontrada ao chegar no Estado de Mato Grosso do Sul.

[...] primeiro eu viajava uma hora de ônibus de linha pois meu bairro era longe da escola, [...] tinha uns oito anos e eu já pegava ônibus sozinho. [...] Acordava cedo cinco e meia da manhã para poder chegar sete à escola, era tudo muito rígido, a questão de horário, o uniforme, não era permitido entrar com chinelo, era só uniforme da escola e o short tinha que ser padrão, não podia ser short florido, tinha que ser azul ou jeans, ou calça. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Este relato marca o apreço da escola pela disciplina e revelam toda uma estrutura montada para garantir a segurança dos alunos, assim como o comprimento das regras elaboradas internamente. “Você entrava tinha porteiro, para você passar por ele tinha que estar com short até o joelho, camiseta de uniforme, tênis era obrigatório, ou era um short azul”. A escola fornecia apenas as camisetas de uniforme, mas mesmo assim exigia dos alunos e caracterização completa e “se você chegasse com um florido (*short*) eles mandavam embora, não deixavam entrar na escola” (PROFESSOR ROGER, 2019). Em outros momentos, o professor tornou a falar sobre a rigidez na disciplina escolar.

Entravamos na escola e já tinham as filas. Era uma escola muito grande de três andares [...] ficávamos embaixo, as filas tinham mapeamento, então eu chegava e ia para minha fila. Era cantado o hino do Guarujá e o Hino Nacional Brasileiro todo dia! Tinha esse protocolo. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Ao chegar em Mato Grosso do Sul a experiência foi outra, “eu vi os meninos entrando de chinelo, camiseta regata, boné, [...] não cantava o hino”, as coisas eram menos rígidas e os espaços mais democratizados. Um aspecto que chamou muito sua atenção nesse novo contexto foi a relação dos estudantes com a merenda escolar, “lá no Guarujá a gente tinha uma coisa assim, só quem era muito pobre comia a merenda”, porque circulava na cultura escolar a ideia de que a merenda era algo inferior, feito por pessoas pouco “higiênicas”. Mas não demorou para que ele aderisse ao novo hábito nos novos endereços, “não deu uma semana já era um hábito, sentávamos embaixo do pé de manga e comíamos a merenda e várias outras coisas” (PROFESSOR ROGER, 2019).

Entretanto, a novidade mais significativa para Roger em Mato Grosso do Sul foi o contato com a disciplina de Educação Física. Embora tenha tido contato com a Educação Física no primeiro ano do Ensino Fundamental na escola particular no Guarujá, suas

lembranças são relances de um professor fazendo atividades. Os anos seguintes quando estudou em uma escola municipal, tais atividades da disciplina aconteciam no contraturno das aulas e ele “tinha atestado de dispensa porque morava muito longe” (PROFESSOR ROGER, 2019).

Em Angélica, ele teve sua primeira aula de Educação Física como relata: “a professora entrou e deu teoria e disse: ‘vocês só vão jogar depois que terminarem aqui’ então todo mundo acelerava”. Apesar de não ter tido aulas de Educação Física do segundo ao quinto ano no Guarujá, o professor menciona que tinha contato com atividades esportivas, pois era uma condição para a dispensa das aulas no contraturno. Tal experiência fez com que ele se surpreendesse com a atitude da professora em trabalhar com conteúdo dentro da sala de aula, pois “foi a primeira vez que eu vi uma professora de Educação Física agindo dessa forma” (PROFESSOR ROGER, 2019). A partir do quinto ano (Roger repetiu o quinto ano, pois, reprovou no Guarujá, ele atribui a reprovação a fato de os pais terem se separado e esse evento o atingiu sobremaneira), a Educação Física passou a ser algo corriqueiro em sua vida escolar, transformando-se num dos momentos de maior prazer na escola.

Roger permaneceu em Ivinhema até concluir o Ensino Médio. Depois se transferiu para Dourados/MS, onde fez graduação em Educação Física no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Instituição que atua na cidade há mais de 20 anos como centro de formação profissional. Segundo nos conta, ele foi se “descobrimo como profissional” (PROFESSOR ROGER, 2019) e o ingresso no curso de Educação Física, no primeiro momento, teve como intenção a formação voltada para questões de saúde e treinamento esportivo, uma vez que em sua experiência escolar os esportes se tornaram muito presentes.

O contato com os esportes de competição marca a trajetória do professor como nos relata: “em Ivinhema eu comecei a ir aos jogos escolares, a viajar [...], ficávamos alojados com o professor de Educação Física, [...] eu achava esse momento muito legal” (PROFESSOR ROGER, 2019). Tais experiências aconteciam em função da escola, mas ocorriam fora do ambiente escolar e era as que mais o atraía e o influenciou na escolha do curso de Educação Física como formação inicial.

O contato com os treinamentos e todos os elementos que envolvem as competições, fossem elas escolares ou não, foram dando os rumos da formação do professor. Segundo ele, seu curso de professor de Educação Física começou nesses momentos e foi certificando o seu desejo enquanto profissão, entretanto, a atuação no espaço escolar sequer figurava entre as opções, pois ele tinha a intenção de ser professor de Educação Física, mas, “não professor de

sala, [...] eu não tinha aquela visão de querer entrar na sala de aula e dar uma aula” (PROFESSOR ROGER, 2019).

Essa visão começou a mudar quando deparou-se com a necessidade de prover seu sustento e levantar recursos para manter-se no curso. Nos dois primeiros anos do curso, foi estagiário na academia da faculdade, contudo, existia uma regra interna que o impedia de continuar na condição de estagiário por mais de dois anos. Diante desta realidade se viu obrigado a buscar alternativas e foi nesse momento que, um amigo ofereceu um estágio na Educação Especial. O desafio que se apresentava era para acompanhar um aluno usuário de cadeira de rodas em uma escola da rede municipal de ensino e para isso receberia uma bolsa que o ajudaria a se manter na faculdade³⁸.

Fui à escola conversei com a coordenadora. Ela aceitou e comecei a aprender. Eu pegava o menino ficava só acompanhando, colocava dentro da sala e sentava ao seu lado. Ele tinha dificuldade em escrever, então eu ficava dia a dia as cinco aulas no quinto ano com ele [...]. (PROFESSOR ROGER, 2019).

No entanto, não conformando-se em apenas acompanhar o aluno durante as aulas, ele, juntamente com um colega do curso de Educação Física, também estagiário na mesma unidade escolar, dispuseram-se a fazer “um recreio dirigido [...] no intervalo colocávamos som e começávamos a fazer o recreio dirigido. A música e a dança faziam com que as crianças parassem de correr evitando acidentes. Fazíamos aula de dança” (PROFESSOR ROGER, 2019).

A ação dos dois foi muito bem vista pela direção da escola, o que acabou permitindo um envolvimento maior deles com os projetos da unidade escolar e permitiu a abertura de vagas de trabalho efetivo para que fossem encaixados como professores. Seu curso se dividia em duas partes: a primeira com duração de três anos formava o licenciado e a outra que acrescia um ano e lhe dava a formação em bacharel.

Nesse contexto aconteceu seu primeiro contato com a Educação Infantil, pois, as vagas remanescentes e disponíveis para professores convocados³⁹ na unidade escolar eram nesta etapa da Educação Básica. Mesmo não sendo sua intenção trabalhar com a educação

³⁸ O serviço de Apoio Educacional para prestar serviço junto a Educação Especial em Dourados/MS foi regulamentado por meio da RESOLUÇÃO/SEMED nº 27/2015. Tal resolução veio para suprir uma série de determinações do Ministério da Educação (MEC) por meio dos mais variados órgãos. Esta Resolução, a fim de regulamentar o serviço criou funções distintas para atender ao público da Educação Especial, dentre estas o Estagiário de Nível Superior, com a função de auxiliar “o trabalho do Professor Regente e demais áreas no ensino comum desde que haja aluno público alvo da Educação Especial, devidamente matriculado conforme o caput do art. 3º desta resolução”. (DOURADOS-MS, 2015).

³⁹ Professores convocados são profissionais do magistério que são contratados pela SEMED para atuar em vagas não ocupadas por profissionais efetivos.

escolar, fatores como a necessidade de manter-se o direcionaram para este espaço e o contato acabou fazendo com que se sentisse atraído e disposto a continuar. “Quando surgiu a oportunidade não pensei duas vezes [...]. Eu deixei de ser estagiário e virei professor. Foi um desafio grande porque eu deixei de acompanhar e fui teoricamente ministrar. Eu estava à frente da turma”. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Entretanto, o professor relata que no início sofreu muito e a decisão de trabalhar com a Educação Infantil não se deu tão facilmente, pois a “minha maior dificuldade foi a falta de experiência com crianças” (PROFESSOR ROGER, 2019). Essa falta de experiência ele atribui, em boa medida, ao seu curso de formação inicial que embora fosse de licenciatura e bacharelado, lhe proporcionou poucas experiências com as crianças pequenas e quando o fez não houve o aprofundamento necessário.

Eu entrei na sala sem saber o que era criança. Eu não sabia o que era o conceito de criança, conceito de Educação Infantil, só sabia que eu tinha que atrair as crianças para as minhas atividades, [...] tinha que ter um repertório muito grande de atividade. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Nesse sentido, o contato com as crianças já num contexto de trabalho docente foi sua principal escola, segundo ele seu curso de formação inicial o ajudou principalmente fornecendo-lhe repertório de atividades, mas nas questões teóricas “faltou um pouquinho de embasamento teórico, faltou sairmos ‘abraçado’ a uma teoria, mas na questão prática foi muito bom” (PROFESSOR ROGER, 2019). Os estágios obrigatórios iam à mesma direção, eram encontros esporádicos e mediados por muitas atividades práticas com as crianças, mas pouca reflexão sobre os possíveis efeitos das brincadeiras e sua importância para o desenvolvimento da criança.

Deste modo, ciente das fragilidades de sua formação inicial, o professor buscou outras formações que pudessem lhe orientar em relação ao trabalho junto às crianças na Educação Infantil e em 2016 concluiu na UFGD, a especialização em Docência na Educação Infantil, segundo ele foi esta formação que lhe deu direção para o trabalho com este público. O curso lhe permitiu a troca de experiências com professores da pedagogia, com as teorias da infância e da Educação Infantil que o fez questionar a maneira “isolada como a Educação Física, às vezes, se insere neste espaço” (PROFESSOR ROGER, 2019). As experiências formativas (o aluno, formação inicial, o contato com as crianças, a especialização) foram construindo seu perfil enquanto professor. Ao construir seu próprio perfil como professor ele disse:

Eu me vejo um professor que gosta muito de brincar, vejo a brincadeira como uma das melhores ferramentas de ensino. Uma coisa que você faz

brincando, faz divertindo você consegue assimilar melhor, ainda mais quando envolve movimento, nesse caso a criança fica melhor ainda. Então, eu sou um professor que nas minhas aulas tem que ser feliz, ser alegre, por isso falo muito da postura lúdica. Eu gosto muito de brincar, por isso gosto de atuar mais na Educação Infantil. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Além de configurar seu perfil, enquanto professor, sua trajetória formativa colaborou também com a construção de sua visão sobre as crianças. Para ele as crianças são seres puros, que devem receber os melhores estímulos para tornarem-se bons seres humanos, até porque elas são o futuro, e estão “num desenvolvimento [...], é aquela esponjinha em que temos que jogar as melhores informações para elas serem melhores adultos do que nós já fomos” (PROFESSOR ROGER, 2019).

O professor Roger é efetivo na rede municipal de ensino há dois anos e optou por fazer parte da lotação na Educação Infantil em CEIMs. Atualmente está cedido para o Núcleo de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e atua em parceria com o Núcleo de Educação Infantil. Mesmo envolvido com essa área, não abandonou seus projetos iniciais que o motivaram a ingressar no curso de Educação Física.

Paralelo a atuação como professor efetivo da rede municipal de ensino, leciona em uma escola particular com as turmas de Ensino Médio e é fundador de um centro de treinamento esportivo que dá assessoria técnica a equipes da cidade e trabalha com formação de atletas em algumas modalidades esportivas. Ainda é arbitro de voleibol federado, atua em eventos da modalidade na região e atualmente seus maiores investimentos em termos de formação profissional se voltam para o treinamento esportivo e a gestão, entretanto, continuam sendo uma referência na rede municipal quando o assunto são as atividades junto às crianças pequenas.

3.1.2 Professor Daniel

O Professor Daniel é Sul-Mato-Grossense, natural de Dourados, como disse “nascido e criado” nesta cidade, que ao longo dos anos de seu desenvolvimento tornou-se uma cidade relevante na região sul do Estado de Mato Grosso do Sul, configurando-se importante centro de atendimento e abastecimento dos municípios vizinhos.

A trajetória de Daniel iniciou em janeiro de 1994 e traz como uma característica a simplicidade e a tranquilidade tímida expressa no seu semblante, enquanto narrava parte de sua história vida. A timidez mencionada pode dar a ideia de que sua história não seja relevante, mas, como apontou Silva (2013), as memórias são reconstruções psíquicas e intelectuais de um passado no qual o narrador está inserido, e seleciona os fatos que julga

importante ser contados. Além dessa compreensão, os silêncios falam e são “estruturantes do discurso e do relato” (VOLDMAN, 1996, p. 38).

Outro fato que colaborou com as narrativas mais curtas por parte do professor foi a condução da entrevista, optamos por trabalhar com a História Oral Temática, esta tem como característica focalizar alguns aspectos da vida dos colaboradores. O foco foi na trajetória de formação do professor, o que por regra não pode impedir outros aspectos da vida a serem mencionados, considerando a perspectiva que adotamos para compreender a trajetória da formação como um “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola” (ISAIA, 2006, p. 368).

O professor Daniel aprecia ficar em casa, gosta da cidade onde nasceu e vive até os dias de hoje com os pais. Fez toda sua trajetória formativa na cidade de Dourados, em escolas públicas e tem orgulho de relatar isso. O estudante de escola pública ingressou na Universidade Federal, em um curso que figura há anos entre os seis mais concorridos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como relata: “sempre estudei em escola pública, fui para faculdade, consegui me formar” (PROFESSOR DANIEL, 2019). Da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental estudou na Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo, próxima a sua residência. O Ensino Médio cursou na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso.

Considera-se um aluno na média, nunca reprovou, mas “nada excepcional”, conta que seguiu a orientação da mãe de “sempre estudar, estudar, estudar” e, seguiu à risca. Os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental foram tranquilos quanto ao rendimento escolar, as dificuldades aumentaram no Ensino Médio, em função das disciplinas da área de exatas e conforme relata: “no Ensino Médio consegui passar sem reprovar [...] Física era difícil. Química era mais tranquila. Até literatura eu tive um pouco de dificuldade, mas, foi suficiente para passar” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Parte do sucesso na trajetória escolar é atribuída aos professores e a amizade construída com os mesmos, pois segundo ele “sempre fui amigo dos professores, os professores gostavam bastante de mim” (PROFESSOR DANIEL, 2019). Uma das disciplinas com a qual menos preocupava-se no que se referia as notas era a Educação Física, além disso, era aquela que mais gostava. O contato com a Educação Física se deu a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental em 2001, neste período ainda não era obrigatória a presença desta disciplina nas salas da Educação Infantil, e só tornou-se obrigatória a partir do ano de 2005. No entanto, segundo ele, embora não fosse obrigatória na pré-escola “a

professora fazia a Educação Física. [...] eu comecei o pré-escolar em 2000 e a professora fazia brincadeiras [...]” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental⁴⁰, o professor de Educação Física foi o mesmo e com este professor as experiências pouco mudaram durante o referido período pois segundo seu relato: “ele era concursado, ministrava uma aula até legal, mas era o de sempre, o vôlei, handebol, basquete e futsal. Desde o primeiro ano, sempre nessa linha” (PROFESSOR DANIEL, 2019). No Ensino Médio, as experiências variaram em função da mudança de professor.

O primeiro ano foi um professor que nos deixava um pouco mais livres para nos organizamos, [...] no segundo e terceiro ano já era um professor mais linha dura que gostava de uma coisa mais técnica. Este ensinou algumas regras, era um professor mais tecnicista e gostava de ensinar técnica, regra dos quatro esportes, nunca saiu dessa linha dos quatro principais o ‘quarteto fantástico’. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Apesar das limitações nas experiências proporcionadas pelos professores da disciplina a aula de Educação Física era um dos momentos mais aguardados da escola, além disso, segundo ele foi possível aprender coisas importantes, inclusive com o professor mais linha dura “deu para ter uma ideia melhor do que realmente é o jogo a partir de algumas regras que ele nos passou” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Tais experiências permitiram que o, hoje, professor Daniel construísse uma imagem de seus professores de Educação Física, e sua narrativa apresentou dois tipos de professores que marcam as diferentes concepções da Educação Física. Um primeiro docente que permitia aos alunos a escolha das atividades a serem praticadas, muito embora as escolhas estivessem limitadas a algumas poucas práticas esportivas marcadas por questões de gênero, e se ocupava de monitorar/assistir as atividades desenvolvidas pelos alunos. E um segundo tipo de docente caracterizado pelo trabalho físico mais intenso e o uso mais enfático da disciplina e das atividades de sala “teóricas” como sinônimo de eficiência. Sobre tais aspectos seus relatos informam:

O primeiro professor de Educação Física gostava mais de deixar a turma escolher o que iria fazer. Geralmente os meninos que jogavam bola pegavam a metade da quadra, as meninas, vôlei, pegavam outra metade [...], nós nos dividíamos, montávamos os times e jogávamos, mas ele estava sempre ali

⁴⁰ O professor Daniel durante sua trajetória escolar enfrentou os efeitos da mudança do Ensino Fundamental de nove anos (Projeto de lei nº 144/2005). No texto utilizamos a nomenclatura ano, mas ele explica a mudança da seguinte forma: “comecei o pré-escolar em 2000 [...], 2001 comecei o primeiro, a primeira série, depois segunda série, e quando mudou, aumentou o ano foi da quarta série, então eu pulei para o sexto ano que seria a quinta série”. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

presente coordenando alguma brincadeira, [...]. No Ensino Médio tive dois professores. O primeiro não era tão rígido, [...] nos deixava mais soltos mesmo. [...] no Ensino Médio as meninas não querem fazer muita coisa, ficam só sentadas, os meninos tomavam conta da quadra, então se ele deixasse era somente futsal o ano inteiro. Depois no segundo e terceiro ano foi outro professor, com este foi possível entender melhor o que seria Educação Física, ele passava atividade, chegou a passar trabalho dentro de sala, trabalho manuscrito para entregarmos, e também passava exercício prático em quadra, ele organizava as interclasses que tinha, era um professor mais firme. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Foi no contexto da escola, na condição de aluno, os primeiros passos junto a Educação Física. Este encontro deixou como legados o gosto pelos esportes e a práticas de atividades físicas. Os esportes de maior interesse como o futebol e o futsal coincidentemente compunham o rol das atividades vivenciadas na escola. Estas práticas só deixaram de serem as mais interessantes após a conclusão do curso superior e em virtude de um acidente que o afastou, por algum tempo, dos campos e das quadras e o aproximou do slackline⁴¹. A importância da escola e dos professores não limitou-se a evidente formação do gosto esportivo, mas também, na escolha da carreira docente. “A carreira de Professor de Educação Física me chamou atenção no Ensino Médio, pois era o que eu gostava” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Apesar de todas estas afirmações, a Educação Física foi uma das opções quando da escolha do curso de nível superior, seguindo seu relato: “gosto bastante da área de informática, computador por isso, tinha duas opções, Educação Física e Sistema de Informação, fiz vestibular para as duas. Consegui na de Educação Física e segui nela mesmo” (PROFESSOR DANIEL, 2019). Evidentemente que o fato de o curso de Educação Física ser na universidade pública, portanto, gratuito, influenciou na hora da escolha. Nesse caso, existem outros elementos na escolha que não apenas o desejo de mudar a prática da Educação Física na escola como mencionou em determinado momento de seu relato.

O curso escolhido era exclusivamente de licenciatura, portanto, direcionado para a escola e essa informação era de conhecimento do então candidato. A licenciatura embora se oriente para prática pedagógica na escola, não limita a atuação a uma etapa da Educação Básica permitindo que o professor formado em Licenciatura em Educação Física atue desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Atualmente, Lucas é professor de Educação Física e atua na Educação Infantil em CEIMs do município de Dourados/MS e também em instituição privada. A aproximação com

⁴¹ Slackline é um esporte de equilíbrio que utiliza uma fita elástica esticada entre dois pontos fixos, sobre a qual o praticante anda e faz manobras.

esta etapa da educação não foi intencional, mas, após ter sido aprovado em concurso público ingressou na carreira exatamente na Educação Infantil: “do concurso não esperava pegar só CEIM, achava que ia conseguir pelo menos uma escola, mas, acabei ficando só com CEIM” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Sua formação foi feita na Universidade Federal da Grande Dourados, um curso autorizado em 2008, já nasceu vinculado a Faculdade de Educação (FAED) da UFGD, “diferente de outros vários cursos de Educação Física no Brasil, que adorando o viés performático/biologicista, mormente integram núcleos de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde” (FAED, 2018, p. 13), portanto uma concepção da formação para docência. Dentro dos conteúdos específicos e pedagógicos consta uma disciplina voltada ao trabalho na Educação Infantil (Educação Física na Educação Infantil) com carga horária total de 72 horas. Além desta disciplina, é exigido o Estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com carga horária de 162 horas.

A obrigatoriedade da disciplina permitiu o contato do professor com as temáticas da Educação Infantil, mas, se limitaram a ela. O fato de o estágio na Educação Infantil figurar juntamente com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitiu que o contato com este público fosse adiado para o momento da inserção no mercado de trabalho.

Eu não fiz estágio em CEIM, fiz estágio do 1º ano do Ensino Fundamental em diante. O primeiro estágio da faculdade era Educação Infantil e Anos Iniciais, mas não consegui CEIM no horário que eu poderia fazer, pois eu já fazia o PIBID⁴² na escola. Assim o professor autorizou eu juntar o PIBID com o estágio nas mesmas salas. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

A falta de contato com este público fez com que as dificuldades aparecessem com mais intensidade no início do trabalho, segundo seu relato: “no começo foi difícil me adaptar com os pequenininhos, mas depois eu li alguns autores falando da Educação Infantil” e, também acrescenta que, “durante o curso aprendi bastante, depois que me formei aprendi mais ainda atuando com as crianças, pois sobre à área de Educação Infantil não tivemos muitos acessos na faculdade”. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Na trajetória de Daniel, surgiu o concurso público, realizado em 2016, no qual foi aprovado e ao ser chamado para assumir sua vaga deparou-se com uma realidade inesperada, as vagas disponíveis o direcionavam para os CEIMs, nos quais, como já mencionado, não tinha intenção de trabalhar, a preferência era o Ensino Fundamental, mas, tendo em vista a

⁴² O PIBID foi uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

importância do concurso público e a necessidade do trabalho para o sustento, teve de se adaptar a essa nova realidade.

A preferência por escolas não justifica-se apenas pelo pouco contato com a Educação Infantil na formação inicial, mas também pelo fato de a carga horária da Educação Física na Educação Infantil, em Dourados/MS, ser de apenas duas aulas por semana em cada turma, fazendo com que o professor tenha que passar por várias instituições para compor a carga horária total. No caso de Daniel sua lotação está em cinco instituições diferentes, com equipes e localidades distintas na cidade.

Apesar disso, segundo ele “fui bem recepcionado, as coordenadoras foram muito atenciosas, me apresentaram tudo, falaram um pouco sobre as rotinas das crianças, horários de almoço, do jantar, pois elas fazem as refeições da tarde” (Professor Daniel, 2019). A maior dificuldade ficou por conta da escassez de materiais pedagógicos específicos para Educação Física.

[...] em CEIM é um professor de Educação Física e diversas pedagogas, então material que tem é livro, bichinho, agora com relação à Educação Física eu peço: ‘está faltando corda, está faltando um cone’ então elas providenciam. Mas o material ainda é um problema [...] eu quando faço alguma atividade específica eu levo. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

O professor Daniel atua há dois anos na Educação Infantil na Rede municipal de Dourados/MS, em função das dificuldades na formação e os materiais pedagógicos aponta a criatividade como indispensável ao professor que atua junto a este público.

A criatividade na Educação Infantil é essencial porque você pensa numa brincadeira, mas chegando lá metade da turma não quer fazer, você precisa chamar atenção delas para participarem dessa atividade, então acabei criando uma facilidade para improvisar, para adaptar atividade para aquele momento. Durante minha curta carreira, eu consegui desenvolver a criatividade, a imaginação e as crianças me ajudam bastante, procuro desenvolver nelas a imaginação e elas vão me ajudando. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

O professor Daniel aproximou-se deste trabalho de pesquisa, pois, além de cumprir com os pré-requisitos por nós elencados, se dispôs a nos narrar parte de sua trajetória de vida cuja formação e atuação profissional ocupam lugar importante.

3.1.3 Professor Adriano

O professor Adriano tem 36 anos é casado, tem um filho, nasceu no Estado de São Paulo, na periferia da Zona Leste no ano de 1983. Viveu neste lugar até completar dez anos quando se mudou para Mairiporã interior do Estado, onde concluiu sua trajetória escolar e

ingressou na “vida acadêmica” (PROFESSOR ADRIANO, 2019). Antes de tornar-se professor, Adriano trabalhou como metalúrgico e conciliava trabalho na fábrica e os estudos no período noturno.

Nesse contexto formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Instituto Mairiporã de Ensino Superior – IMENSU, mas, o ingresso na carreira docente ocorreu mais tarde. Após concluir a Educação Física iniciou o curso de Pedagogia.

O propósito de ingressar na pedagogia era me aprofundar mais nos conhecimentos pedagógicos, aprender a lidar com a questão da didática. O envolvimento do que é ser bom professor. Eu tinha isso em mente, construir uma trajetória para ser um bom professor, e tive oportunidade de ingressar na Pedagogia. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Mas, como ele mesmo narrou, não temos o controle absoluto sobre a vida e eventos importantes aconteceram em sua trajetória, os quais fizeram com que seu caminhar tomasse novos rumos. Após concluir o curso de Educação Física e ingressa na Pedagogia, “me casei e mudei para o interior, mais interior ainda, Piracicaba, e comecei de fato a trabalhar em 2008 com a Educação Física”. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

A mudança de cidade encerrou um ciclo de trabalho na metalurgia e representou o ingresso na docência. Tal experiência se deu no âmbito do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que segundo ele era bem difundido no interior do Estado de São Paulo. Este programa, resultado de parceria entre Organizações não Governamentais (ONGs), associações e prefeituras, tinha por finalidade atender crianças de seis a dezessete anos de forma simultânea. Segundo o professor, o público do Programa eram crianças carentes e de algum modo excluídas do sistema educacional regular.

Geralmente são as crianças mais excluídas do sistema escolar regular porque são crianças problemáticas e em situação risco! É todo um contexto de exclusão mesmo! Esse projeto vem em uma perspectiva de tentar reinserir essas crianças de uma forma menos excludente que a escola vem sendo, ou foi para aquelas crianças! Portanto, o projeto não podia ser igual à escola, a metodologia não poderia ser igual senão faríamos a mesma coisa que a escola fez. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Tal experiência, junto ao PETI, o fez amadurecer enquanto professor e colocou em evidência questões que já havia pensado durante a graduação e vivenciado na escola na condição de aluno, além disso o fez querer “ser um professor que conseguisse superar coisas que eu vivi no passado, coisas que eu entendia que a nossa sociedade precisa superar a questão da exclusão em todas as perspectivas!” (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

E o trabalho lá tinha uma dinâmica que me ajudou nesse crescimento! Era uma perspectiva vigostiskiana de construir por meio da mediação. Nós trabalhávamos no sentido de evitar a punição ou da exclusão, o tempo todo procurávamos mediar as situações entre os alunos e os educadores. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

A primeira experiência profissional do Professor Adriano foi para ele muito mais que só trabalho, foi uma experiência formativa. Além desse trabalho, em Piracicaba, atuou ainda no período noturno como professor substituto (segundo ele está categoria em São Paulo era chamado de professor eventual) na rede estadual. “[...] você faz um cadastro na secretaria de educação e se faltar um professor, a secretaria da escola te chama e você vai dar aula como substituto. Então eu trabalhava no período da manhã e da tarde no projeto e a noite eu fazia substituição” (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Adriano desempenhou estas funções (no PETI e como professor eventual) por dois anos 2008/2009, quando mais uma vez os rumos de sua vida mudaram, dessa vez em direção ao nordeste brasileiro mudou-se para o Estado da Bahia, especificamente para a cidade de Amargosa no Recôncavo baiano⁴³, pois, sua esposa havia sido aprovada em um concurso público para aquela região. Além das experiências na bagagem veio o desejo de concluir o curso de Pedagogia, deste modo, transferindo-se para a nova instituição.

Além do curso de Pedagogia, Adriano ingressou no curso de especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e estreou no novo endereço como professor na Educação Infantil em uma das duas escolas privadas da cidade. “[...] era uma cidade pequena 35 mil habitantes, então eram duas escolas privadas naquele momento, eu entrei em uma delas, [...] peguei justamente do maternal ao 9º ano” (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Lá na Bahia, assim como em outros lugares também tem essa ideia do professor de Educação Física acabar tendo que vencer outras barreiras que os outros professores das outras disciplinas talvez não tenham como a questão de mostrar outras coisas além da bola. Na Bahia eles chamam de ‘baba’, ‘vamos bater o baba’, seria o futebol, a pelada. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

As experiências anteriores juntamente ao investimento em sua própria formação, o ajudaram a enfrentar o desafio e apresentar outras possibilidades de intervenção que não apenas o trabalho com bolas. Este trabalho durou até o ano de 2011, quando fez a prova de um concurso para professor no Estado da Bahia e foi aprovado em primeiro lugar. Nesse

⁴³ O Recôncavo Baiano é composto por 20 municípios do Estado da Bahia, na região da baía de todos os Santos. O Recôncavo Baiano envolve, também parte da região metropolitana de Salvador.

mesmo período, um evento inesperado provocou seu afastamento da escola e quase o impediu de assumir o concurso, ele sofreu uma lesão que provocou o rompimento do tendão de Aquiles⁴⁴.

Em outubro de 2011, Adriano tomou posse como professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia e afastou-se da Educação Infantil assumido aulas no Ensino Médio. Após iniciar os trabalhos na rede estadual o professor fez concurso com a intenção de retornar para São Paulo, foi aprovado e nomeado, mas “as condições não eram favoráveis para voltar [...], permanecemos até 2015 quando ela (*a esposa*) fez um concurso para cá (Dourados/MS), pois aqui ficaríamos mais perto da família” (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Mais uma vez ele acompanhou a esposa, vindo residir em Dourados. No início de 2016 prestou concurso da Prefeitura para o cargo de Professor de Educação Física e foi mais uma vez aprovado, assumindo a função em 2017 na Educação Infantil em CEIMs e Escola do Campo⁴⁵. A opção ou não pela Educação Infantil se deu em boa medida pelo leque reduzido de opções, segundo ele por não conhecer a realidade dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS.

[...] não foi uma opção escolher a Educação Infantil, mas, em nenhum momento eu pensei, ‘eu prefiro tal, vou escolher tal’. Nunca pensei sobre isso. Eu assumi a Educação Infantil, fui para o CEIM, até porque eu não conhecia a realidade do CEIM, [...]. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Nesse contexto, o professor Adriano tece críticas à maneira como foi conduzido o processo de lotação do concurso.

[...] as vagas não foram declaradas, só a quantidade, mas não a destinação. Então chegávamos ao momento da escolha e tinha aquele “x” de lugares e as vagas. Quem chegava primeiro ia escolhendo. Eu por exemplo não pude pensar, não saiu um edital com os locais para ver com antecedência, tive que escolher lá na hora de acordo com a localização da escola [...]. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Além da falta de clareza no momento da escolha do local de trabalho e do público alvo, outro aspecto que chamou sua atenção foi o fato de ter de passar por várias instituições

⁴⁴ Tendão do calcâneo é um dos responsáveis pelo movimento dos pés. Fica na parte posterior das pernas e é fundamental para manutenção do equilíbrio (MARTINI; TIMMONS; TALLITSCH, 2009). A nomenclatura ‘tendão de Aquiles’ faz menção a lenda grega de Aquiles, filho de Peleu e da deusa Tétis, que foi banhado por sua mãe nas águas do rio Estige e por isso se tornou invulnerável, entretanto o calcanhar ficou sem a proteção, pois, para banhá-lo ela o segurou nesta região que não molhou, sendo este seu único ponto fraco. A expressão é popularmente utilizada para designar o ponto fraco de alguém.

⁴⁵ “A Educação do campo é uma modalidade de ensino, tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana”. (RODRIGES; BONFIM, 2017, p. 1374).

para compor a carga horária do concurso, segundo ele “teve colega meu que precisou escolher sete CEIMs” (PROFESSOR ADRIANO, 2019). Essa realidade dificulta um trabalho mais produtivo, pois, não favorece a criação de vínculo nem com a instituição muito menos com as crianças. Pensando em todas estas questões, ele optou pela escola do campo onde ficou com 12 aulas e um CEIM com quatro aulas. Nas duas instituições Adriano é o único professor homem, segundo ele, isso dificulta mais a criação de vínculos.

Na trajetória escolar de Adriano que hoje leciona para pré-escolares, a Educação Física só passou a ser realidade na 5ª série do Ensino Fundamental. Antes disso, em alguns momentos, o professor regente permitia as brincadeiras com bolas, cordas, ou mesmo livres no pátio, mas, Educação Física “fui fazer tardiamente, se você comparar com hoje só a partir da 5ª serie. Lembro que a gente ficava desejando [...]”. (PROFESSOR ADRIANO, 2019). Sobre suas memórias com a Educação Física na escola, faz algumas observações:

Não dá para justificar, mas dá para entender, com as condições que se tinha na época 1994, o professor pegar a bola e rolar a bola foi isso que eu tive na 5ª série. O professor trazia a bola para os meninos e as meninas tinham a bola de voleibol, Geralmente era isso. Eu não me lembro de corda, ou nenhum outro tipo de material ou atividade nessa escola. Quando eu fui para 6ª série para escola central também a maior parte das aulas eram assim. [...] Os professores faltavam muito. Esse aspecto me marcou”. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Adriano relata que em sua época de escola já era comum os professores de Educação Física utilizarem, como estratégia para o combate a indisciplina, a possibilidade de sair ou não da sala de aula. As práticas durante as aulas limitavam-se ao trabalho com bolas e havia um processo de naturalização das divisões de gênero, atividades de meninos (futebol, corridas, etc.) e de meninas (voleibol, e atividades em que movimentos eram menos intensos). Quando as aulas eram em sala e o objetivo era a disciplinar a turma, os conteúdos voltavam-se as medidas da quadra, tamanho das bolas, regras básicas dos esportes mais comuns a escola, dentre outros.

Segundo ele, essas experiências junto a seus professores foram importantes, pois, lhe deram a noção do perfil de professor que gostaria – ou não - de ser e o motivaram a investir mais em sua formação. O ingresso no curso de Pedagogia foi uma das estratégias nesse sentido, mas, em função das mudanças de endereço não concluiu o curso, porém teve a oportunidade de fazer contato com vários estudiosos da educação que enriqueceram sua formação. O perfil de professor desejado foi sendo construído ao longo de toda sua trajetória, mas, a decisão pela carreira docente foi feita antes e teve a importante participação de sua

primeira professora.

Eu descobri na 2ª série que queria ser professor, porque da 1ª série para 2ª os meus pais mudaram de cidade. Eu fiquei com meus avós porque estava terminando o ano e fiquei em São Paulo. Tive uma série de dificuldades porque os meus avós já eram senhores e eu era uma criança, a distância geracional era muito grande. A criança acaba ficando perdida na casa só com idosos e eu não fui tão bem na escola. A professora Maria José, professora do 1º ano, foi uma professora inclusiva, naquela época nos anos 80/90, ela foi uma professora muito contemporânea e atual, pois ela vendo minhas dificuldades, percebendo, segurou na minha mão e foi comigo. Da 2ª série em diante eu não queria mais sair da escola, (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Embora cultivasse o desejo por ser professor, a Educação Física não era a sua primeira opção: “eu queria fazer História, mas (*em razão das opções de curso em sua cidade acabou optando pela Educação Física*), rapidamente eu acabei me encantando com a Educação Física” (PROFESSOR ADRIANO, 2019). O motivo de a Educação Física não ser a sua prioridade se deu em função de um processo que marcou muito as aulas deste componente em sua época, que era a exclusão.

Tais questões foram motivo de discussões durante sua formação e por isso, Adriano diz que, hoje o perfil do professor deve ser pautado em uma postura crítica com foco na construção de uma outra perspectiva de atuação que não fragmenta e nem exclui. Para ele, o currículo da maioria dos cursos de Educação Física favorece uma formação nesse sentido: “a Educação Física dá muitas possibilidades, você estuda muita coisa, de Filosofia ao corpo humano, se o professor quiser e tiver condição de fazer um bom trabalho, inserir socialmente, se engajar, tudo isso tem que ser a cara do professor” (PROFESSOR ADRIANO, 2019). Foi nessa perspectiva que o professor Adriano tentou conduzir sua formação, de forma comprometida e engajada o que lhe possibilitou diversas conquistas, as quais ele exibe com orgulho em seu currículo *lattes*⁴⁶ e o constitui como uma referência na rede municipal como professor de Educação Física.

⁴⁶ Processos de seleção que participou: - 2010. Classificou-se em primeiro lugar no processo seletivo para ocupação de cargo temporário como professor de Educação Física, no Município de Mutuípe/ Ba; - 2011. Classificou-se em primeiro lugar no concurso público para atuar como professor de Educação Física, na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, DIREC. 29; - 2013. Classificou-se em terceiro lugar no concurso público para atuar como professor de Educação Física, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ D. REGIONAL DE CAIEIRAS; - 2015. Classificou-se em décimo terceiro lugar no concurso público para atuar como professor de Educação Física, na Secretaria de Educação da Cidade de Dourados-MS. * Outras Atuações: - 2012. Atuou como Bolsista de Supervisão do PIBID Subprojeto de Licenciatura em Educação Física - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA - UFRB; - 2013. Atuou como Professor Supervisor de Estágio Obrigatório, nas modalidades de observação, coparticipação e regência, no Colégio Estadual Pedro Calmon; - 2013/2014/2015. Presidiu o Colegiado Escolar do Colégio Estadual Pedro Calmon. Amargosa-BA. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2128400486405921>.

3.2 A história da Formação: Educação Infantil e Gênero

O conceito de formação de professor por nós adotado nesta pesquisa, não limita-se aos cursos profissionalizantes oferecidos por instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, mas, engloba a vida do profissional como um todo, por isso, optamos por olhá-la a partir da Trajetória de Formação dos professores, entendendo que se trata de um “continuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial até os diferentes espaços institucionais onde a profissão desenrola” (ISAIA, 2006, p. 368).

Para Porlán e Rivero (1998) limitar o conhecimento profissional a uma formação sistematizada, restrita aos ambientes acadêmicos, orientado por uma didática fragmentada e seletiva quanto aos conteúdos, que por sua vez tendem a ser específicos e descontextualizados, pode levar a uma formação pouco significativa para o professor. Nóvoa (1992, p. 23) salienta que é “preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza dos programas [...] de formação de professores”. Por isso mesmo, sugere que ao pensar este processo situemos nossa reflexão “para além das clivagens tradicionais [...], sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores”.

A formação inicial é indispensável para o processo de consolidação da profissão. Cericato (2016) afirma que a docência só pode ser considerada uma profissão se exigir dos que a praticam uma formação criteriosa. Desse modo, formação do professor não se inicia no curso superior e muito menos se encerra, é no emaranhado que compreende sua vida pré e pós a formação inicial, onde que o indivíduo produz seus modos de ser e formar-se professor. A consolidação da docência, segundo Isaia (2006, p. 368) se dá na “inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos”.

Desse modo, não seria exagero dizer que a vida é uma escola, especialmente quando a tratamos como um tempo com início meio e fim e se compõe de sucessivos eventos encaixando-se em fases, etapas e idades que se ligam entre si e conectam o indivíduo aos demais que habitam este tempo com ele (ORTEGA Y GASSET, 1970). À medida que vive a vida e o modo como dentro de suas possibilidades escolhe viver, o indivíduo vai se formando, se fazendo pessoa, aluno e professor.

Sobre a temática, Hubermam (1989, apud ISAIA, 2000) ensina que a consolidação da profissão envolve um processo o qual engloba o caminhar do professor pela ou pelas várias instituições em que estudou ou ensinou/ensina. Está embebida das concepções pessoais e das influências dos grupos em que participa. Esta ideia sugere que somos indivíduos

interdependentes, pois “cada pessoa singular está presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é o elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem”. (ELIAS, 1994, p. 23).

O mesmo autor, ainda acrescenta que estas cadeias não são como correntes de ferros elas tem elasticidade e são “variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes” (ELIAS, 1994, p. 23). Tais ligações, pela força que tem, nos fazem quem somos e constituem o processo de formação profissional associado “a dinâmica entre o eu individual e o eu coletivo” (ISAIA, 2000, p. 27), seja nas experiências anteriores, no decorrer e posteriores à formação inicial, ou um processo dinâmico que se compõe de vários processos que ampliam as interdependências dos indivíduos.

Em Tardif (2002) encontramos mais subsídios para esse argumento, quando sugere que o saber do professor é um saber social, compartilhado por seus pares, produzido e legitimado por diversos grupos, e encontra em outros sujeitos sociais seu alvo. Além disso, é um conhecimento construído no decorrer da carreira num percurso que antecede a formação inicial, inclui a formação inicial e continua após ela. O autor ainda acrescenta que, antes de ensinar os professores passaram um longo tempo de suas vidas no futuro local de trabalho - escola como alunos/as- e tal experiência formam valores, crenças, certezas, incertezas e representações acerca da prática docente.

As experiências podem ser transformadas no transcorrer dinâmico da vida, mas, deixam marcas e constituem indivíduos e grupos aos quais pertencem. É importante incluir nesse bojo, as experiências familiares e afetivas, pois, fomos levados a crer que a docência não é uma profissão solitária e a formação para a docência não pode ser uma ação isolada, mas compreendida como um processo interdependente que liga os indivíduos uns aos outros e precisa ser estudada considerando todas estas variáveis.

Nesse sentido, a opção foi olhar a formação dos professores a partir do que nos narraram sobre ela e seus resultados, entendendo, como sugere o autor, que os professores não são só docentes, mas o processo que os torna professores está embebido das experiências coletivas e individuais. Intencionamos contemplá-la, a partir de como tais experiências são percebidas e narradas pelos professores colaboradores. Foi com esse entendimento que ouvimos os professores, considerando suas vozes como o lugar onde pode-se apreciar a aprendizagem docente, a partir da avaliação que fazem ao serem convidados a narrar o caminho da aprendizagem trilhado ao longo da vida.

Como apontamos, estamos entendendo a formação do professor como um processo

que não limita-se ao curso de formação superior, mas, sim, como um contínuo que precede a escolha da profissão e continua após o ingresso no trabalho. Um processo interdependente, que não se dá no isolamento, nem desconsidera os espaços e tempos pelos quais cada indivíduo estão ligados. Seguimos agora pelos processos de formação inicial, dinâmica que compõe parte importante da vida dos professores entrevistados.

3.2.1 A escolha da profissão

Como já apontado no texto, a formação do professor começa muito antes da escolha pela profissão. Aliás, a escolha (que nem sempre é escolhida) pela profissão docente está embebida de uma infinidade de questões, as quais dizem respeito a vida do indivíduo e o liga a sociedade a qual pertence. Ao estudar as escolhas profissionais de estudantes dos cursos de formação de professor, Gatti (2009) aponta que para os homens essa escolha é mais difícil, comparado a escolhas das mulheres, pois os homens são muito mais influenciados por carreiras que oferecem possibilidade de ascensão e status, enquanto as mulheres optam por trabalhos que possibilitam o ingresso rápido no mercado de trabalho.

Este fator apontado pela bibliografia, pode ser uma justificativa ao fato de que a maior parte dos docentes no Brasil seja mulheres e nos ajudam a entender a dificuldade que tivemos de encontrar homens atuando na docência, situação agravada ainda pelo fato de nosso foco ser a Educação Infantil. Além disso, estudos como o de Diniz-Pereira (2011) apontam que a escolha pela docência está fortemente marcada pelo pertencimento social do estudante e que os estudantes dos cursos de formação de professores são, em sua maioria, pertencentes a classe baixa.

Além destes fatores, Cericato (2016) aponta também o fato de que a docência está desde seus primórdios associada a uma ideia de vocação, missão, sacerdócio: “representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores” (CERICATO, 2016, p. 281).

Ao considerar o exceto supracitado, supomos que nossos professores não ficaram imunes a estes fatores. Pois, se retomarmos a trajetória de cada um deles, perceberemos que são indivíduos de classe média baixa, associados à famílias com baixo grau de escolaridade e se não enfrentaram algum tipo de dificuldade financeira na infância e adolescência, também não experimentaram fartura. O professor Roger relembra muito bem, em sua narrativa, o quanto os problemas familiares que culminaram na separação dos pais afetaram sua vida escolar.

No primeiro momento, ele deixou de frequentar uma escola particular e passou a estudar em uma instituição pública, distante de sua casa, com regras bastante rígidas e atribui a reprovação na quinta série a este evento familiar. Tais manifestações da memória, para além das ressalvas que se deva fazer sobre elas, revelam o quanto os eventos vividos em sociedade são importantes para o processo de constituição do indivíduo e em certa medida, as cadeias que nos ligam uns aos outros, orientam, determinam nossas decisões futuras, seja de forma consciente ou não, como sugere Elias (1994).

O aspecto vocacional é outro que aparece na fala de todos os professores. O professor Daniel (2019) em certo momento de sua narrativa diz que ao perceber que seus professores já não “tinham mais aquele ânimo de dar uma aula de Educação Física”, decidiu que precisava agir, assim colocou “na cabeça de virar professor e tentar mudar isso, ser um professor mais dinâmico, que participa mais com a turma” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

O professor Roger entendeu que sua missão seria abraçar a Educação Física na Educação Infantil, dominá-la a ponto de tornar-se referência para outros profissionais na área, uma vez que, segundo ele, poucos são os que querem atuar nesta etapa da educação e quando o fazem é por necessidade, não por desejo ou identificação, o que para ele torna o trabalho ainda mais difícil e desgastante.

Para o professor Adriano, a narrativa aponta mais para uma vocação, pois, como já apontado no texto, diz que desde a segunda série, após experiências de acolhimento compartilhadas com sua primeira professora, Maria José, descobriu na escola um lugar onde poderia assumir outra postura, e sentia-se seguro para isso.

Inconscientemente eu comecei a construir isso. Hoje penso que o lugar aonde eu me sinto e sou mais feliz na vida é a escola desde a 2ª série, é o lugar aonde eu sou feliz realmente, eu entro na sala de aula, meu filho pode estar doente, pode ter tido uma briga com a minha mulher, mas quando entro na sala de aula eu não lembro de mais nada, foco totalmente nos meus alunos, na interação com eles, [...] quando eu entro na sala de aula eu me transformo em outra pessoa, ali eu estou falando é onde eu sou feliz realmente. Onde entendo a minha vida como sendo plena! (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Não é nosso objetivo apontar aspectos presentes nas narrativas dos professores e tecer sobre eles críticas, mas, apontá-las com intuito de demonstrar que o processo de formação está embebido das representações construídas socialmente sobre os professores e deixar evidente que nossos colaboradores não se safaram destes fatores.

Sobre estas representações Cericato (2016), argumenta que:

Esse tipo de representação chama a atenção porque, a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte de seu imaginário e, conforme esperado, compõem sua subjetividade. Assim, essas concepções não fazem parte apenas de memória histórica, elas estão presentes e atuam em cada professor e em cada ator social que com ele se relaciona, sendo, portanto, uma característica importante em sua constituição subjetiva. (CERICATO, 2016, p. 281).

A autora ainda sugere que estes aspectos devem ser obrigatoriamente pautados na formação inicial dos futuros professores, de modo a ajudá-los a tomar consciência dos mesmos e prepará-los para atuarem no sentido de transformá-los em novas concepções que colaborem com a valorização da profissão e a torne atrativa a outros indivíduos.

Qualquer transformação, nesse sentido, não será promovida apenas pelo desejo de um grupo específico de pessoas. Elias (2006, p. 89) vai dizer que “transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular, nem mesmo de cientistas ou inventores”, elas acontecem somente por meio da mudança da comunidade inteira em que se cria as condições para o desenvolvimento de uma profissão. Mas, é preciso começar em algum lugar e a formação inicial pode ser esse lugar.

Entretanto, para além destes aspectos mais gerais e já enraizados no imaginário social que poucas vezes é percebido pelos próprios professores, como foi o caso dos colaboradores da pesquisa, outros fatores contribuíram para a opção da formação em Educação Física e pela docência. O professor Roger, por exemplo, deixou claro em sua fala que seu interesse pela Educação Física se deu inicialmente por suas experiências com os esportes, com os quais gostaria de trabalhar depois de formado. Ele lembra:

Eu sempre joguei e no Ensino Médio participava de jogos, de eventos e gostava muito da parte psicológica, do professor falando com o grupo quando tinha que motivar, quando estávamos perdendo, isso me encantava, eu cheguei em casa e falei pra minha mãe: ‘vou fazer Educação Física, não importa se vou ganhar um real, mas vou fazer o que gosto’. E realmente foi isso, busquei Educação Física por conta do esporte. (PROFESSOR ROGER, 2018).

Acreditamos que hoje, o professor Roger tenha o entendimento de que não se escolhe, muito menos se mantém em uma profissão por simplesmente gostar dela. Pelo contrário, é preciso receber pelo serviço prestado e mais do que isso, é preciso lutar pela valorização deste serviço. Contudo, nos parece que em algum momento da fala do professor houve uma contradição, pois ao narrar algum momento antes da sua formação nos disse que aproximou-se da escola por ter encontrado nela fonte de recursos que lhe permitiria manter-se na cidade e

arcar com as despesas de seu curso de formação.

Além disso, esta fala do professor revela que um conteúdo específico da Educação Física o atraiu para o curso, entretanto, a escolha pelo mesmo não significou a escolha pela docência. É importante dizer que, diferentemente da Pedagogia, por exemplo, ao escolher a Educação Física não necessariamente os candidatos estão escolhendo a docência escolar. Historicamente, a Educação Física no Brasil está associada muito mais as questões da saúde e do esporte do que a pedagogia e, a sua aproximação com a escola veio carregada dessa bagagem histórica. A defesa da Educação Física na escola se deu no contexto do cuidado com o corpo e com a disciplina e esteve sempre pautado em atividades práticas, de modo que o saber fazer e, ensinar a fazer era fundamental.

Dito isso, acreditamos que esta perspectiva ainda habita o imaginário de muitos jovens interessados em ingressar no curso e de muitos professores em atividade. Foi a partir dos anos de 1980 que novas abordagens pedagógicas surgiram na área e, a questão pedagógica ganhou mais força, entretanto, o viés prático⁴⁷, o apreço aos esportes, a aptidão física, a destreza motora continuam imperando e, para usar uma metáfora, continuam “fazendo a cabeça” dos que optam por essa formação. Ao narrar sobre si, o professor Roger deixou claro que ao escolher o curso não havia escolhido a docência “na verdade, a última visão que eu tinha como professor de Educação Física, era aquela do professor de dentro da sala de aula”. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Cericato (2016) aponta que no Brasil a carreira docente atrai pouco os jovens e, alguns dos motivos nós já discutimos anteriormente, a saber: a representação do trabalho docente, o baixo status social que a carreira proporciona, dentre outros. Na experiência do professor Roger, por exemplo, quem mais o motivou a escolher a Educação Física foi o treinador do time escolar, por sinal, era a mesma pessoa que lecionava Educação Física em sua escola, entretanto, entretanto, ao analisarmos a sua narrativa, observamos que embora a pessoa mencionada por Roger tivesse duas funções – professor e treinador – o que lhe chamou a atenção e o fez optar pela Educação Física foi o treinador e não o professor. Aquele o motivava, tinha as palavras certas para impulsionar o time à vitória, levantava troféus e tinha o respeito dos pais que lhes confiava os filhos.

Como já apontamos, estas experiências são constituidoras do futuro professor e com

⁴⁷ Não estamos com isso advogando que a intervenção pedagógica da Educação Física deva se dar num viés teórico, como se essa perspectiva fosse suficiente para superação de todos os problemas enfrentados pela área, mas, entendemos inclusive, a partir de algumas proposições surgidas nas décadas de 80 e 90, que se busque um enfoque teórico-prático, até porque, é exatamente a abordagem prática, nos espaços abertos das unidades educacionais que a faz tão querida entre os alunos.

certeza exercem influência sobre suas práticas pedagógicas. O professor elenca, ainda, outros aspectos que o introduziram na formação na área e diz, inclusive, que algumas experiências anteriores à faculdade foram suficientes para dominar alguns conteúdos ensinados. “Além desses jogos, quando tinha evento na minha cidade, eu participava da arbitragem. Aí os árbitros da federação me colocavam para fazer súmula, então eu comecei a aprender muitas coisas, que eu cheguei à faculdade já sabendo” (PROFESSOR ROGER, 2019).

Assim como Roger, o professor Daniel narrou que a sua aproximação e o seu interesse pelo curso de Educação Física deu-se num primeiro momento por gostar de esportes e ter o hábito de praticar atividade física. Já o professor Adriano descobriu a sua ‘vocação’ na segunda série, mas, o interesse não era ser professor de Educação Física, mas, sim de História. Ele foi o único que disse, em sua narrativa, ter escolhido desde o início ser professor. Embora a opção do curso de Educação Física fosse pela proximidade entre a instituição e a casa onde morava e, pelo fato de atender a sua necessidade quanto ao horário de trabalho e de estudo, o professor demonstrou sempre a sua intenção de lecionar.

Lembrando que o professor Roger concluiu seu curso no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), uma instituição privada fundada na cidade de Dourados/MS no ano de 1998 que sucedeu a antiga Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados (SOCIGRAN). Atualmente a UNIGRAN oferece o curso em duas modalidades que podem ser complementares, Licenciatura com duração de seis semestres e bacharelado durando oito semestres. Foi sob esta estrutura que Roger realizou sua formação, após transcorridos três anos do curso recebeu o diploma de licenciado.

Não há consenso na área a respeito da divisão na formação, com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Formação das Licenciaturas (2002) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), buscou-se fortalecer os cursos voltados à docência de fundamentos pedagógicos a fim de oferecer-lhes subsídios para pensar a prática docente. Este documento fez com que os conselhos ligados a Educação Física se mobilizassem e propusessem a divisão da formação criando o curso de bacharel em Educação Física que está amparado pela Resolução CNE/CES 07/2004 e no Parecer CNE/CES 058/2004.

Segundo Iora, Souza e Prietto (2017), a justificativa para esse processo era a de que o profissional formado nessa nova perspectiva poderia sentir-se mais seguro e dominante do campo específico escolhido para atuar. Nesse caminho, Taffarel (2012) explica que esse processo fragilizou ainda mais a formação do professor que já era falha e, por conseguinte o próprio profissional. De qualquer modo, é sobre essa perspectiva que estrutura-se o curso na

UNIGRAN. Mesmo com a divisão até o 4^o semestre, os cursos (licenciatura e bacharelado) são idênticos com pouca alteração a partir do 5^o semestre. Na página da instituição, ao descrever o perfil do profissional da área, é apontado que é primordial que se tenha bastante afinidade com esportes e atividades físicas variadas, que seja dinâmico e goste do contato com pessoas, sejam elas crianças ou idosos. Após experimentar a prática docente junto as crianças na Educação Infantil professor, Roger conclui: “Meu curso de formação me ajudou em muitas coisas, muitas coisas práticas, eu acho que na questão teórica deixou um pouco a desejar. (PROFESSOR ROGER, 2019).

Pochmann e Neuenfeldt (2015) defendem que os cursos de formação em Licenciatura em Educação Física devem assumir a responsabilidade por formar, com eficiência, os professores para atuar em todas as etapas da Educação Básica, dentre elas a Educação Infantil. O professor Roger diz não se recordar de ter tido em sua formação uma aula específica sobre Educação Infantil, mesmo seu curso o habilitando para atuar junto a este público.

Eu tive estágio, foi o contato com o professor direto com a criança que facilitou, mas eu não me lembro de ter atividade, falar sobre criança, o que lembro foi algumas aulas de recreação que eles só apontavam brincadeiras para criança, exemplo, ‘a corre cutia, essa brincadeira quem gosta mais são crianças de quatro e cinco anos’, então, não nos foi passado o que era Educação Infantil, foi nos passado brincadeiras que as crianças gostavam. (PROFESSOR ROGER, 2018).

Apesar das críticas que faz sobre seu curso hoje, depois de já ter experimentado o cotidiano da Educação Infantil, o professor destaca a importância do estágio no processo de formação do professor, especialmente porque este é para muitos estudantes o primeiro contato com o público alvo do futuro trabalho. Isbarrola e Copeti (2018) enxergam o estágio obrigatório como indispensável à formação do professor. Para Neto (2015), colocar os futuros professores em contato com classes de crianças reais permite que tenham uma percepção mais ajustada sobre os problemas reais que se vinculam a prática da Educação Física com crianças.

Entretanto, é preciso que o estágio seja mais que mera aproximação do estudante com o espaço educacional e se configure em uma oportunidade para o contato e um convite à reflexão sobre o mesmo. Na experiência do professor Roger (2019), os estágios obrigatórios se reduziram a “acompanhar o professor” que repetia sempre as mesmas brincadeiras, “ele fazia no começo uma brincadeira do silêncio e era um momento interno em que ele estava recebendo as crianças, depois levava para um espaço fora, só mudava o espaço, [...] foi o que eu vi de formação”.

A narrativa do professor revela um tipo de formação inicial pautada na prática,

especialmente prática motora e esportiva, sem dar devido espaço para discussão da Educação Infantil, e quando o fez abordou na perspectiva da brincadeira e da recreação. As fragilidades desta experiência formativa afetaram a prática pedagógica do professor junto as crianças e tornaram-se perceptíveis para ele, de modo que sentiu-se obrigado a buscar outras oportunidades de aperfeiçoamento.

Já o professor Daniel fez sua formação inicial na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), uma instituição pública criada no ano de 2005 por meio do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil do governo federal. A UFGD nasce do desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), representada em Dourados pelo Centro Universitário de Dourados (CEUD). A criação da UFGD vem no sentido de atender uma demanda crescente pelo Ensino Superior Público e também aos anseios da cidade em tornar-se uma cidade universitária.

Tal projeto foi bem-sucedido, uma vez que a UFGD saiu no momento da criação de sete cursos para os atuais 37 na modalidade presencial, além dos cursos de especialização, mestrado e doutorado e dos cursos na modalidade EAD. No bojo dessa expansão está o curso de Licenciatura em Educação Física. O curso foi iniciado com a primeira turma em 2009, começou a ser discutido assim que a então UFGD foi criada. Em 2007 com as discussões do REUNI⁴⁸ coube a Faculdade de Educação (FAED) a tarefa de implanta-lo, fato que veio acontecer em 03 de novembro de 2008, por meio da Resolução COUNI/UFGD nº 107. O curso foi construído observando o que está previsto na Resolução nº 07 do CNE, em que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física.

Guardando observância em relação a esses preceitos normativos governamentais, o curso de Educação Física da UFGD foi concebido, terminalmente, a partir do entendimento de que a vivência corpóreo-motriz é uma importante dimensão da completude indivisível do ser humano, uma dimensão concreta, que determina a maneira de ser e estar no mundo e que, por conseguinte, apresenta-se como um valioso instrumento para a consecução de um dos maiores objetivos da educação, que visa, sobretudo, à melhoria da dignidade e da qualidade de vida das pessoas, observadas e respeitadas todas as características ou diferenças individuais dos membros

⁴⁸ O REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, foi instituído em 2007 por meio do Decreto nº 6.096. O programa era uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e sua finalidade era dar as universidades federais condições para que tocassem projetos que pudessem assegurar o acesso e permanência dos estudantes na educação superior. Este programa significou importante esforço do governo federal para consolidar uma política nacional de educação superior pública e cumprir aquilo que esta preconizada no Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001) que era assegurar educação superior à pelo menos 30% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos até 2010.

que constituem o tecido social. (FAED, 2018, p. 14-15).

Em termos documentais, o curso frequentado pelo professor Daniel volta-se para o trabalho docente envolvendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em síntese, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD fundamenta-se, em termos teórico-metodológicos, para a formação de profissionais docentes que atuarão, no contexto escolar, levando em conta todas as particularidades relativas ao crescimento do educando, em termos psicológicos e biológicos, agindo e intervindo com competência junto a alunos de todas as faixas etárias relativas à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio, atuando em consonância com as diretrizes apontadas pelos estudos acadêmicos sobre a Educação Física. (FAED, 2018, p. 18).

O professor Daniel confirma que durante sua graduação teve contato com “vários autores falando de educação, Educação Física na escola”, esses contatos segundo ele foram importantes para que entendesse “as fases de desenvolvimento em que as crianças se encontram e isso ajuda a pensar e desenvolver as atividades” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

A brincadeira de pega-pega na Educação Infantil não é a mesma que se faz nas séries iniciais, tem que ter uma atenção com a criança, pensar o local onde será feita a atividade, nisso a faculdade ajudou. Ajudou a entender as diferenças entre o trabalho na Educação Infantil e na escola, [...]. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Entretanto, o professor Daniel queixa-se de não ter tido mais experiências práticas do trabalho com crianças pequenas durante a formação inicial, segundo ele: “aulas práticas para crianças da Educação Infantil não tivemos muito contato na faculdade, os professores passavam atividades direcionadas para escola, séries iniciais em diante. Para a Educação Infantil não tivemos” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Se compararmos a narrativa do professor Daniel e a narrativa do Professor Roger nos depararemos com queixas distintas acerca da formação inicial. O primeiro ressalta a falta de experiências práticas, de repertório de atividades e o segundo, ao contrário, diz que em sua formação o foco foi nas atividades e não em uma fundamentação teórica mais consistente acerca dos temas relativos à escola e à docência. Tal questão levanta a problemática da formação inicial de professores no Brasil, em especial do professor de Educação Física.

Quais saberes são de fato indispensáveis ao professor. Como conhecer bem o conteúdo a ser ensinado ou como dominar as técnicas de ensino e da aprendizagem. Estas questões pairam nas discussões relativas ao tema de formação de professores no Brasil. Para Perrenoud (2001) um dos grandes problemas da docência reside na dificuldade que os profissionais têm com relação aos conhecimentos teóricos e procedimentais, que afetam a tarefa de

esquematizar, desenvolver e avaliar todo o processo docente. Além disso, a indefinição com relação aos conhecimentos que precisam ser dominados pelos profissionais potencializa as dificuldades.

Este autor não trata exclusivamente da Educação Física, mas, da docência de um modo geral, entretanto, a Educação Física talvez seja o componente curricular que mais sofra com essa indefinição, uma vez que não é claro a qual área do conhecimento ela pertence. Se a área da biologia, que a influenciou por muitos anos e ainda hoje a influência ou a área da pedagogia, a qual aproximou a partir das décadas de 80 e 90. Aliás, a possibilidade de uma formação dupla (licenciatura e bacharelado) acentua ainda mais essa crise.

Sobre tais questões Daolio (2004) faz o seguinte comentário sobre essas múltiplas influências sobre a Educação Física.

Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. Os currículos dos cursos de graduação em educação física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural na área. (DAOLIO, 2004, p. 1).

De fato, as múltiplas influências podem, sem dúvida, representar uma riqueza para a área, mas, a indefinição que as mesmas geram, afeta de forma precisa o processo de formação do professor. Apesar disso, entendemos que uma formação ao destacar aspectos teóricos mais ligados as ciências humanas e sociais, permite uma interação maior com o público da Educação Física Escolar, especialmente se observarmos os documentos oficiais da educação que concebem a criança/estudante como um ser complexo, resultado da somatória aspectos como o social, afetivo, cognitivo e motor.

Desse modo, um professor de Educação Física precisa trabalhar com os estudantes todos os aspectos, no sentido de promover uma educação integral. Não significa com isso desprezar os aspectos técnicos ligados a alguns dos conteúdos da Educação Física, como é o caso dos esportes, mas, como salienta Junior e Tassoni (2013), uma formação humanística e pedagógica mais consistente favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, assim, a Educação Física “precisa pensar e repensar as suas bases filosóficas, pois carece de uma consciência filosófica, sociológica e antropológica” (JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 470).

Ao regressarmos para as narrativas dos professores verificamos como todas estas dificuldades aparecem em suas formações. Ainda que ambos tenham a mesma titulação, parecem terem feito cursos distintos. Não é o nosso interesse, neste apontamento, fazer juízo

de valor sobre qual seja o melhor, mas, sim pensar como a formação inicial no processo de formação do professor está carregada de concepções e visões de mundo que vão influenciar toda a caminhada formativa de cada um dos professores e encaminhar seus desafios e potencialidades.

Para o professor Daniel, além das poucas experiências práticas com conteúdos específicos de cada etapa da educação, faltou à sua formação a vivência nos futuros espaços de trabalho, especialmente na Educação Infantil, etapa da Educação Básica onde atua hoje: “eu penso que na faculdade deveria ter mais discussões específicas da Educação Física na Educação Infantil, assim como tem da Educação Física nos anos iniciais, Educação Física no Ensino Médio” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

O curso concluído pelo professor Daniel tem em sua estrutura curricular uma disciplina obrigatória voltada para Educação Física na Educação Infantil⁴⁹, assim como, o Estágio supervisionado obrigatório e, por isso, ele defende que os cursos adotem essa prática, pois a “disciplina específica de Educação Infantil ajuda muito, pelo menos para o acadêmico entender que agora ele também pode atuar nessa etapa e como que ele deve se comportar” (PROFESSOR DANIEL, 2019). Entretanto, apesar de ter tido contato com uma disciplina específica, ele diz que faltou vivência nessa etapa, o que adiou experiências e aprendizados.

Na Educação Infantil você leva a criança ao banheiro, às vezes ajuda a criança a comer, você não pode falar com ela de qualquer maneira, isso eu estou aprendendo agora atuando, pois na faculdade eu não soube, eu não aprendi. (PROFESSOR DANIEL, 2019).

O professor Adriano, fez sua formação inicial no Instituto Mairiporã de Ensino Superior (IMENSU) e embora não lembre o nome das disciplinas, nem alguma voltada para o trabalho na Educação Infantil, recorda-se das reuniões realizadas para pensar os planejamentos dos estágios obrigatórios que contemplavam esta etapa da Educação Básica. Pelo fato de o professor Adriano ter feito a sua formação logo após a publicação da LDB de 1996, teve a oportunidade de consultar e estudar o documento frequentemente, como atividades proposta pelo curso. O professor ressalta a importância dos estágios para seu processo de formação, uma vez que as experiências no espaço de trabalho além de apresentar, aos futuros professores, o cenário que os aguardavam, forneciam informações para as discussões em sala de aula quando retornavam à faculdade.

Fazíamos reuniões para construir planejamento, para pensar um

⁴⁹ A estrutura curricular completa do curso encontrasse entre as páginas 26 a 28 do Projeto pedagógico pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <<https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/ppcs>>.

planejamento nessas perspectivas. Na época a LDB ainda estava bem crua, a LDB de 1996 então pegávamos muito a LDB, os PCNs que eram diretrizes, discutíamos e pensávamos na questão da psicologia do desenvolvimento, o conteúdo da Educação Física, e articulava com o que trazíamos da prática do estágio. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Como já mencionado, além do curso de Educação Física, o professor Adriano buscou no curso de Pedagogia para o aperfeiçoamento das questões didáticas. Ele afirma também que em sua concepção o professor deve ser alguém dedicado ao estudo, e não deve contentar-se apenas com as experiências oferecidas pelos cursos de formação: “o professor precisa sentar e estudar, às vezes o que a gente tem na universidade não vai dar conta de acompanhar porque ele vai se transformando, então tem que estudar sempre” (PROFESSOR ADRIANO, 2019). Aponta que os cursos de formação de professor de Educação Física, em sua concepção, precisam focalizar a formação humana e pedagógica.

Precisa ter essa formação do desenvolvimento humano, precisa conseguir estabelecer diálogos com outros autores de outras áreas, com autores da Pedagogia, porque são autores que tem um arcabouço maior de produção sobre essa área. [...] Os conteúdos da Educação Física, são conhecimentos indispensáveis, mas é fundamental para você conseguir trabalhar de forma mais efetiva na Educação Infantil, estabelecer diálogo com obras da Pedagogia e desenvolvimento humano. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

Essa fala do professor é resultado de uma longa trajetória que o permite refletir sobre sua formação e sobre sua prática docente cotidiana e revela alguém, em boa medida, comprometido com seu processo de formação, que, como ele mesmo diz, não se encerrou com a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, mas está em processo. E envolve, dentre outras coisas, o contato com o público.

A partir dos relatos dos professores sobre seus cursos de formação e a relação dos mesmos com a prática docente na Educação Infantil, podemos fazer algumas considerações. Quaranda (2015) sugeriu em uma pesquisa realizada em um município da Região Metropolitana da Baixada Santista, no Estado de São Paulo, onde ouviu professores de Educação Física atuando na Pré-escola, que a formação inicial oferecida pelos cursos de Educação Física frequentado por eles não os preparou para ministrar aulas na Educação Infantil.

Ao analisarmos os relatos de Roger, Daniel e Adriano, especialmente dos dois primeiros, podemos dizer que a realidade apontada por Quaranda (2015) com a pesquisa feita junto aos professores do Estado de São Paulo repete-se nas narrativas dos professores participantes desta pesquisa. A saber: Faltou aos cursos eleger como um de seus focos de análise; estudos e proposições a Educação Infantil e de contemplar a criança compondo seu

público alvo. A falta desses conhecimentos, associada às dificuldades impostas pela forma como a Educação Física está organizada nos CEIMs, somadas à falta de materiais e espaço, dificultam a ação pedagógica dos professores.

Quaranda (2015) sugere que um elemento importante para superação dessas dificuldades, está na aproximação dos futuros professores com o futuro local de trabalho. Quando isso não acontece é a experiência docente, associada a trocas de experiências com colegas e com a equipe técnica que ajudam o professor a superar as fragilidades da formação inicial e crescer o seu repertório profissional. Afinal, como defendemos até aqui, a formação do professor não limita-se ao curso de formação inicial, ela precede e sucede esse momento o qual compõe a trajetória de formação do indivíduo. Nóvoa (1992) sugere que os saberes da docência encontram-se num processo em constante construção encontram-se num processo em constante construção e à medida que são consolidados, lapidam a identidade do professor.

O contato dos professores com o público da Educação Infantil aconteceu inesperadamente, mas permitiu que eles tomassem “consciência de suas fragilidades de formação acadêmica e admitiram que necessitam conhecer mais sobre crianças” (PEREIRA, 2018, p. 94). Camargo (2015) afirma que a interação com crianças, e as experiências sócio corporais, proporcionadas pela docência com esse público, fortalecem o interesse em se firmar como professor de criança. A insegurança, o medo do novo, ameniza-se a partir do reconhecimento das dificuldades, e da disposição em aprender com os “alunos”. Tais argumentos reforçam a importância do estágio na formação do futuro professor que nas experiências dos professores colaboradores da pesquisa deixaram a desejar.

Nessa perspectiva, as experiências de contato encurtam a distância entre o futuro professor e os saberes necessários a educação das crianças pequenas. Assim, torna-se necessário que as universidades façam a mediação e aproximem os professores em formação das crianças na Educação Infantil, das professoras que lá atuam, e da própria organização das instituições. Essas relações permitem a compreensão do sentido da docência na Educação Infantil (CAMARGO, 2015). Como sugere Pereira (2018), novos contextos constroem saberes novos, não só para os professores em formação, mas, também aos(as) que lá já se encontram.

Mesmo não tendo escolhido estar na Educação Infantil, os professores chegaram até ela, pois, foram dotados do requisito básico para a investidura no cargo, a formação em nível superior em uma licenciatura. Não houve tempo para escolhas e não se podia voltar atrás. Os professores encararam o desafio de revelarem-se e reconheceram suas fragilidades e ao fazerem isso abriram possibilidade para novas aprendizagens.

Foi possível perceber, por exemplo, que embora a formação do professor para atuar na Educação Infantil, seja na Educação Física ou não, deva ter como um de seus pilares a brincadeira e o movimento como elemento constituidor da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2011), conhecer um vasto repertório de brincadeiras não garante ao professor êxito na tarefa de atuar na Educação Infantil, assim como, reconhecer o papel importante da brincadeira e não brincar.

Nossos professores entendem o desafio, afinal eles encararam à docência com crianças pequenas, o baixo nível de conhecimento acerca das infâncias e crianças, a organização deste lugar, ou destes lugares onde não cabe o esporte, o rendimento físico e a disciplina rígida, mas sim o faz-de-conta, a exploração, e a consolidação das habilidades fundamentais. Além disso, tiveram de lidar com outro fator imprescindível quando se fala de Educação Infantil, a marcante presença feminina e a estranheza que a presença masculina causa. Tal aspecto também é formativo para todos que o vivenciam.

3.2.2 Professores Homens: Porque Educação Infantil?

Para além dos aspectos já apontados, no texto, como barreiras para a Educação Física e seu professor na Educação Infantil, existe outro bastante significativo sobre o qual não podemos negar a discussão, especialmente por trabalharmos na pesquisa com professores homens. Se olharmos para história da docência com crianças pequenas no Brasil e no mundo veremos que este trabalho está há bastante tempo associado à figura feminina e a maternidade. Obviamente que já avançamos muito nessa discussão e com o processo de profissionalização da docência na Educação Infantil. Ser mulher, ao menos na perspectiva legal, não é critério obrigatório para ingresso no trabalho.

Entretanto, números do último Censo Escolar da Educação Básica de 2018⁵⁰ apontam que quanto menor a idade do público menor também é a participação de homens atuando. O número de professores homens, atuando na Educação Básica em 2018, era o equivalente a pouco mais de 20%, quando o foco é a Educação Infantil Creches o percentual cai para 2.4%, e aumenta para 5,1% na Educação Infantil Pré-escolar, lugar onde atuam os professores colaboradores desta pesquisa. É somente na Educação Profissional que se tem um empate técnico entre homens e mulheres e esse dado está embebido por representações de gênero.

Os dados do Censo sobre Dourados/MS apontam que em 2018 atuavam na Educação Infantil Pré-Escolar um total de 512 profissionais, desse total apenas 55 eram homens o que

⁵⁰ Os dados completos do Censo podem ser acessados na seguinte página: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>.

dá uma representatividade de cerca de 10,7%, número que coloca o município acima da média nacional. Esse pequeno percentual acima citado pode ser resultado da presença da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Infantil, inserção assegurada pelas Resoluções 043 e 044 de janeiro de 2005, uma vez que na Educação Física não há uma predominância feminina, podendo em alguns casos ser percebido um número maior de homens.

O predomínio feminino e a ausência masculina na docência com crianças não são eventos recentes. Viana (2001/02) ao analisar o Censo do Professor de 1997, aponta que nessa época o percentual de homens era de 14,1% enquanto que as mulheres representavam 85,7% do professorado. Com isso, estamos falando de eventos históricos fincados na história da docência e da educação brasileira, que produzem efeitos significativos e duradouros para o país e na vida dos profissionais e estudantes.

Hahner (2003) ao analisar a luta das mulheres por direitos no Brasil traz informações interessantes sobre a distribuição de cargos que nos revelam o quão histórico é esse processo. A autora aponta que no início do século XX as mulheres eram “obrigadas a aceitar um salário inferior ao dos colegas homens” por isso, “passaram a ser preferidas nas escolas primárias” (HAHNER, 2003, p. 199).

Em todo Brasil, no âmbito da educação primária, o número de professoras superavam o dos professores, à razão de duas em cada três, e, no Rio de Janeiro, de quase seis em cada sete, nenhuma mulher ensinava nas escolas superiores (HAHNER, 2003, p. 199).

Estes números e os fatos históricos por trás dos mesmos justificam a presença de apenas três professores colaborando com a pesquisa com suas narrativas, não que não houvesse mais professores além destes, mas, dentro do cenário por nós construídos e que deu corpo a pesquisa, foram estes os contatos. Os baixos percentuais de professores atuando na Educação Infantil são consequências de fenômenos históricos e sociais importantes que afetaram esta pesquisa.

Monteiro (2014) apresenta em sua pesquisa dados de 2008 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos quais as mulheres representam 70% das pessoas graduados na área da educação no mundo. Elas só são minoria em países africanos onde a pobreza é maior e as mulheres acabam se ocupando dos cuidados da casa e da família. No Brasil, como já apontado pelos dados do Censo da Educação Básica de 2018, a docência é atualmente exercida predominantemente por mulheres, mas, não foi sempre assim.

Historicamente a regulamentação legal da educação pública e as teorias que a sustentam foram criadas por homens, Hahner (2003) afirma que, inclusive, a educação oferecida às mulheres era um reflexo da percepção masculina do seria a função social das mesmas. Existia uma literatura prescritiva pensada por eles na qual decidiam o que elas deveriam ou não aprender, quais leituras poderiam fazer, essa “literatura prescritiva [...] refletia as atitudes culturais e as preferências emanadas da percepção masculina dos papéis dos gêneros da sociedade brasileira do século XIX” (HAHNER, 2003, p. 126). A docência perpassa questões de gênero, elemento que promove a divisão do trabalho entre homens e mulheres.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA & KERGOAT, 2007, p. 599).

O estranhamento que a presença masculina causa quando se insere neste lugar está ancorado nesta história, afetou também os professores, pois o fato destes não terem inicialmente preferência pela docência na Educação Infantil, não está associada apenas as fragilidades na formação inicial, mas também à percepção de um não pertencimento a aquele lugar e não possuem todas as características que socialmente são esperadas dos que ali desejam ingressar.

Em um estudo realizado com profissionais do sexo masculino que atuavam na Educação Infantil no município de Dourados/MS, Ferreira e Oliveira (2016) escutaram destes profissionais que a baixa participação de professores homens nesta etapa da Educação Básica, em seus pontos de vista, está associada à ideia de que o cuidado para com a criança é função da mulher e que este elemento importante na Educação Infantil da ideia de que a docência perde lugar a outra função que não a transmissão de conhecimento.

Para Louro (1997, p. 95) “embora professores e professoras passem a compartilhar de exigências de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas”. Socialmente ainda predomina a ideia de que os saberes tratados por homens e mulheres são distintos, por isso mesmo os locais de atuação também devem ser distintos. Essas concepções são resultados daquilo que Louro (1997) chama de representações sociais, ou seja, a descrição daquilo que os sujeitos são e que os constitui.

Estas representações dão sentido ao conceito de gênero que é apontado por Louro

(1997) e Scott (1989) como uma “construção social”. O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções sociais’ – criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. “O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. (SCOTT, 1989, 7).

Os professores, as professoras, a docência, a escola, os CEIMs são objetos de representações e são estas construções sociais que acabam por distanciar e criar dificuldades a presença masculina na Educação Infantil. Para Saporoli (1998), a baixa presença masculina na Educação Infantil se dá em primeiro lugar pela forma como a masculinidade é representada na sociedade ocidental, capaz de causar estranhamento e suscitar hipóteses que, inclusive, colocam em cheque a sexualidade dos professores; a questão de status e principalmente a forte relação da figura masculina como a violência sexual contra a criança.

São estas representações que motivam as proposições legislativas atuais e controversas como a apresentada na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), pelas deputadas do Partido Social Liberal (PSL/SP) Janaina Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro (PL 1.174/2019)⁵¹ em que propõem a restrição das atividades de cuidados íntimos das crianças na Educação Infantil, como, por exemplo: trocas de fraldas, banho, idas ao banheiro as profissionais do sexo feminino. Como justificativa para a proposição está a segurança das crianças e o combate a eventuais abusos sexuais. Aos homens caberiam somente atividades pedagógicas, esportivas e administrativas, partindo do pressuposto que as ações de cuidado não são pedagógicas.

Este projeto é absurdo, pois fere um princípio básico da Educação Infantil que é a indissociabilidade do cuidar e educar. Quando falamos em indissociabilidade estamos reforçando que o profissional da educação que atua na Educação Infantil, seja ele homem ou mulher, ao aproximar-se deste lugar assume como função básica do seu ofício o cuidado e a educação da criança. Limpar, dar banho, trocar, brincar, explorar, ou seja, atender a criança integralmente é parte fundamental do trabalho do professor de Educação Infantil, ao atacar esse princípio, o projeto afronta a perspectiva pedagógica da Educação Infantil preconizado nos documentos que a regem.

O projeto é sexista, machista e preconceituoso, pois sugere que homens não devem exercer o cuidado da criança. Em outros termos, afirma que os mesmos não estão aptos a atuarem na Educação Infantil e não são capazes de cuidar da criança sem oferecer risco a ela. O cuidado na perspectiva da Educação Infantil é uma ação pedagógica e deve ser pensado

⁵¹ O projeto em questão pode ser acessado na página da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) pelo link a seguir: < <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>>.

com tal, é nas ações de cuidado e afeto para com a criança que a educação acontece. Além disso, o projeto reforça representações acerca da figura masculina dificultando e distanciando ainda mais desses profissionais da Educação Infantil, e também, as representações acerca daquilo que seria atribuição das mulheres. Na proposição aos homens cabem o ensinar e administrar, a elas, o cuidado, o afeto, em outros termos a maternidade. Sobre isso Louro (1997) afirma que:

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as. (LOURO, 1997, p. 107).

A naturalização da docência feminina da Educação Infantil é resultado de discursos que originam-se em diferentes espaços sociais, “esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças” (LOURO, 1997, p. 96). A autora acrescenta que o processo de feminização⁵² do magistério fundamenta-se em atributos tradicionalmente associados às mulheres para justificá-la enquanto uma profissão permitida e conveniente as mesmas.

Portanto, a Educação Infantil é resultado e produtora de representações sociais acerca de meninos e meninas, homens e mulheres (LOURO, 1997). Olhar para a mesma dessa forma nos permite enxergar nos discursos dos professores, noções com as quais consciente ou inconscientemente concordam. O professor Adriano relatou de sua dificuldade em estabelecer diálogo com as colegas de trabalho, primeiro por frequentar pouco o espaço, depois, por perceber que sua presença por vezes inviabiliza algumas discussões nos espaços que públicos dentro da instituição.

Nesse contexto, o predomínio feminino cria nas próprias professoras uma ideia de pertencimento e, de que aquele lugar é seu por direito, que se não impede a aproximação dos professores também não facilita o diálogo, conforme ele aponta:

Eu fico isolado. Assim tenho sempre que estar predisposto ao diálogo, a me envolver nas situações, porque se não, naturalmente eu vou ser excluído e eu acho que isso não é interessante, nem para mim, nem para a escola, nem para as crianças. (PROFESSOR ADRIANO, 2019).

⁵² Este termo é utilizado para expressar o predomínio feminino no magistério, especialmente na Educação Básica e tem mobilizado muitos estudos, inclusive, na história da educação num esforço significativo para entender o que motivou a esse predomínio.

Elias (1998), ao se propor a analisar a relação entre homens e mulheres na sociedade romana, afirma que mudanças na relação de poder entre homens e mulheres só se explicam no processo de longa duração, o fato das mulheres passarem a assumir importância nas funções domésticas significou algum avanço. Ao serem aceitas como responsáveis pela educação das crianças, para além das questões já apontadas, a balança de poder pendeu para elas, de modo que neste lugar elas são mais poderosas do que homens, dominam as atividades e o ambiente.

O professor Daniel relatou que ao chegar às instituições de Educação Infantil, foi muito bem recebido pelas coordenadoras quando fizeram questão de dizer para ele que apesar dele ser homem poderia ficar à vontade para exercer o cuidado para com as crianças, mesmo a instituição contando com a presença de estagiárias que auxiliam nesse processo. “Falaram-me: ‘professor ajuda também na higiene das crianças’” (PROFESSOR DANIEL, 2019).

Obviamente que não seria necessária essa informação, uma vez que ao assumir a função de professor na Educação Infantil, assume-se a responsabilidade pelo cuidar e educar das crianças e nesse processo entram questões que envolvem higiene e alimentação, mas, foi preciso o aval delas para que ele se sentisse um pouco mais à vontade para exercer sua função.

A partir de Elias e Scotson (2000), diríamos que os professores de Educação Física homens que atuam na Educação Infantil são outsiders⁵³, pois, além de lecionarem um componente curricular questionável, considerado por muitos como passatempo, e se encaixa na instituição no dia de “folga” das professoras regentes, ele ainda tem que lidar com as representações sociais e os possíveis impedimentos que tais representações acarretam.

Trazemos Norbert Elias para a discussão, pois, para além desta temática, nosso foco é a formação do professor, e este autor afirma que as estruturas sociais afetam a formação da individualidade, e há um processo de interdependência entre os sujeitos consolidado pela função desempenha um em relação ao outro e, pelo poder que esta atribui a cada um. A estrutura dessa figuração (Educação Infantil) e as ligações que elas, as professoras, estabelecem com a sociedade por meio do processo de interdependência acabam por consolidar processos que distanciam os professores homens da Educação Infantil.

Qualquer alteração na estrutura social resulta de forças que emergem das relações existentes na própria sociedade e exige dos envolvidos, respostas e/ou até mesmo uma

⁵³ Os conceitos de Estabelecidos e Outsiders foram cunhados por Elias e Scotson (2000) ao realizarem uma pesquisa sobre uma pequena comunidade de trabalhadores chamada de Winston Parva. Os estabelecidos contavam com um maior tempo naquela comunidade, a diferença entre eles não estava propriamente relacionada ao nível econômico, mas, as representações construídas dentro da própria comunidade sobre cada um deles.

mudança de postura e posição. O fato de a Educação Física tornar-se obrigatória na Educação Infantil no município de Dourados/MS afetou a figuração da Educação Infantil, pois, permitiu que novos atores pudessem passar a frequentá-la. Elias (2006) afirma que, o processo de transformação dos padrões sociais é amplo e lento, e, expressa novas exigências a todos os envolvidos.

Em Elias (1994), as figurações possuem dinâmicas próprias e estas envolvem forças atuando em diferentes níveis e direções e ao passo que a estrutura de uma figuração é transformada, exige-se que se transformem todos os envolvidos com a mesma. “Os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam” (ELIAS, 2006, p. 26). Professores de Educação Física ao comporem este lugar tem seu processo de formação resignificado e percebem, a partir da dinâmica da figuração aquilo que lhes falta para de fato pertencerem a ela.

Os relatos dos professores apresentados até aqui, apontam que a aproximação com a Educação Infantil não foi planejada, e se consolidou após terem concluído seus cursos de formação inicial. Argumentaram também que discussão relativas as infâncias e as crianças não foram pautadas nas discussões dos cursos de formação e, por conseguinte, supomos que temáticas como a de gênero também não se fizeram presentes. Apesar disso, eles ingressaram na Educação Infantil e acabaram mesmo “sem saber” como agir tendo que se “adaptar” a essa nova realidade. Enfrentaram desafios teóricos-metodológicos decorrentes de uma formação inicial ineficaz, e tiveram que lidar com as representações sociais construídas sobre os homens e professores e sobre a própria Educação Infantil.

A Educação Infantil aparece como porta de entrada para professores em início de carreira. Se analisarmos a classificação dos professores no concurso público veremos que, dentre eles, o que ficou mais distante classificou-se em 19º lugar (DOURADOS, 2016), apesar da boa classificação no momento da escolha das vagas de posse, as vagas que “restavam” estavam na Educação Infantil, e nas instituições mais afastadas do centro da cidade.

Como sugere Tardif (2000):

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, [...] Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000, p. 15).

Evidentemente que essas marcas e histórias das quais Tardif nos fala e que os

professores nos contaram, influenciaram nas escolhas da profissão e no leque das coisas que não eram opção. O fato de a Educação Infantil não ser opção diz sobre eles e sobre a sociedade a qual eles compõem. Por isso também, passar a compor esta figuração, acresceu ao processo de formação dos professores e ampliou seus saberes docentes, uma vez que os saberes profissionais, não limitam-se aqueles adquiridos na formação inicial e continuada, mas, são em boa medida “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000).

Ao evidenciarmos estas questões compreendemos que pensar a relação da Educação Física com a Educação Infantil passa por pensar a formação dos professores, entretanto, são diversos os elementos que saltam aos olhos quando focalizamos esta temática. Ao olharmos para narrativa dos professores e para suas trajetórias de formação, fomos desafiados a dedicar atenção a aspectos como: as condições de trabalho, as representações sociais, o desconhecimento por parte do poder público sobre a Educação Infantil. Todos estes elementos são formativos e influem sobre a identidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança brinca o tempo todo, para ela tudo tem potencial para ser brincadeira, na verdade a brincadeira é a função que ela desenvolve para descobrir o mundo.

(Professor Roger, 2019)

Nesta pesquisa elegemos como foco central a formação dos professores de Educação Física homens que atuam na Educação Infantil em CEIMs de Dourados/MS. Escolhemos olhar para formação dos mesmos, a partir da trajetória formativa construída por eles e relatada a nós em entrevistas orientadas pela metodologia da História Oral Temática, que “não só admite o uso de questionário mas, mais do que isso, este torna-se peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados” (MEIHY, 1998, p. 51).

A temática em questão foi formação inicial dos professores colaboradores, porém, ao ouvi-los tomamos conhecimento de parte importante de suas vidas, uma vez que a formação profissional embora possa ser analisada a parte, insere-se na trajetória de vida dos envolvidos e da sociedade da qual fazem parte. A pesquisa é marcada pelo esforço, sempre presente, de conduzir a investigação a partir das teorias de Norbert Elias, pois acreditamos que tais teorias permitem reflexões acerca do processo de formação do professor, muito embora este não tenha sido o foco de análise deste sociólogo. Sobre isso Souza (2009, p. 14) diz que é preciso “identificar nas entranhas metodológicas do processo civilizador a eclosão de seu sentido epistemológico” para por fim, darmos conta de produzir “algo novo à luz da teoria”.

Não podemos afirmar que tenhamos conseguido feito tão extraordinário – construir algo novo a luz da teoria proposta por Elias -, primeiro porque tratar-se de uma teoria densa e de elevado grau de complexidade. O que, por sua vez, exigiria de nós um longo tempo de dedicação a leituras e reflexões o qual julgamos não caber no calendário de um curso de mestrado. Esse fato, no entanto, não pode justificar um uso descompromissada da teoria construída a custa de muito trabalho e ao longo de uma vida.

Desse modo, cientes de nossas limitações acerca da teoria eliasiana, assumimos o compromisso de fazer o ‘esforço’ de conduzir a investigação de olho na teoria construída por Elias. Souza (2009, p. 11), afirma que uma teoria por si só não produz conhecimento algum para além de si mesma, “cabendo, portanto, ao investigador, em seu esforço intelectual, dar vida à teoria e, sobretudo, movimentá-la no campo interpretativo”.

O autor acima citado aponta que existem, pelo menos, três maneiras de lidar com uma teoria, são elas: a busca da compreensão da mesma a partir da leitura de obras de algum autor;

a dissecação de conceitos ou categorias de análises presentes na teoria; e por ultimo, a aplicação da teoria na tentativa de elucidar algum problema. A produção de um conhecimento novo reside na terceira aplicação. Nosso trabalho localiza-se no âmbito das duas primeiras opções apresentadas, uma vez que, nesse tempo, buscamos compreender conceitos presentes na teoria eliasiana, para posteriormente, utilizá-los em nossas análises.

Os conceitos com os quais buscamos o diálogo nesta pesquisa foram: interdependência; figuração e *outsiders*. Ao abordarmos o processo de formação dos professores de Educação Física, entendendo formação do professor, como um processo que insere-se em sua história e na história da comunidade que compõe, como propõem Nóvoa (1992) e Tardif (2002), encontramos o caminho para o diálogo com o conceito de interdependência descrito por Elias.

Interdependência em Elias, traduz-se na ligação entre um indivíduo e todos os outros que estão a sua volta e é devedor destes, desde a mais tenra idade. Essa ligação mútua entre os indivíduos, que os formam e deformam, dentro de um processo que histórico, social, o qual envolve os indivíduos e é por eles envolvido. A conexão entre os indivíduos se dá dentro de figurações, portanto, os conceitos de figuração e interdependência caminham juntos. Elias (2011) diz que:

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado de figuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente pela ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidade recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. (ELIAS, 2011, p. 249).

Os professores de Educação Física que compuseram a pesquisa faziam parte de diferentes figurações, e na própria pesquisa, formaram uma figuração específica de três homens, professores de Educação Física, atuantes na Educação Infantil em CEIMs da Rede Municipal de Ensino de Durados/MS. O que os uniu foi o fato de serem homens, de terem formações semelhantes, atuarem na mesma rede, com o mesmo público. Entretanto, apesar das, suas intencionalidades ao comporem esta figuração não necessariamente precisam ser.

Um aspecto importante das figurações de Elias é a dinamicidade que estas organizações possuem. Brandão (2003, p. 63) afirma que: “essas figurações estão continuamente em fluxo, sofrendo trocas de diferentes ordens, algumas rápidas e efêmeras, outras lentas, porém mais profundas”. Um dos aspectos que favorecem a dinamicidade de uma figuração é sua interdependência com outras. A figuração composta por professores de

Educação Física do sexo masculino ao relacionar-se com outra, a da Educação Infantil, com dinâmicas diferentes e com regras próprias, suscitou a necessidade de mudanças em ambas as figurações.

Uma destas mudanças, diz respeito, a própria presença destes professores na Educação Infantil, pois, historicamente este lugar se constituiu como ideal a figura feminina, tornando a aproximação masculina um tabu e transformando os professores em *outsiders*, ou seja, os de fora, aqueles que não pertencem aquele lugar e que por isso, para além das questões relativas a formação para estar ali, precisam lidar com a desconfiança que gera vigilância.

Embora essa dinâmica aconteça no interior de uma figuração, as razões para tais fatos não limitam-se a figuração específica, uma vez que estão inseridos num processo de longa duração e que é interdependente, ou seja, extrapola a existência dos próprios sujeitos que compõem a figuração e que por meio dela se relacionam.

Desse modo, encaramos o desafio de pensar a formação dos professores e suas identidades profissionais a partir daquilo que aprendemos de/com Elias, compreendendo que os fenômenos sociais só se explicam na longa duração, num processo que envolve história, sociologia e outras disciplinas que possam somar à tarefa de contar uma história, feita de gente e por gente, que se liga uma a outra pela função que desempenha de forma interdependente. Por isso, nos lançamos no desafio de começar pela história da Educação Física em seus primórdios, pois, entendemos que sua recente relação com a Educação Infantil e os conflitos inerentes a ela tem raízes fincadas no passado, não necessariamente foram planejadas, mas que tornaram-se reais.

A ótica escolhida para olharmos a formação dos professores baseou-se nos estudos de Tardif (2002) e Nóvoa (1992, 2000) para quem a formação do professor se insere em um processo que antecede a própria escolha da profissão, pois, passa pela formação inicial e continua depois dela na prática docente e por isso, é um processo que atravessa a história dos indivíduos e de seus grupos sociais.

Fizemos a opção pela História Oral Temática, pois, tratava-se de uma temática que nos interessava pensar e que não necessariamente nos obrigava a estudar a história de vida dos colaboradores. Na História Oral Temática os “detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY, 1998, p. 51). Obviamente que não nos detivemos a ouvi-los falar apenas da formação, até porque nos pareceu importante biografar parte de suas vidas, mas, em suma o uso que fizemos do resultado das biografias caminhou no sentido apontado por Meihy (1998).

A hipótese por nós apontada, a partir dos resultados obtidos no levantamento

bibliográfica foi de que a formação inicial nos cursos de Educação Física não prepara seus alunos para atuarem como docentes na Educação Infantil. A depender da fala dos professores, podemos dizer que a hipótese é verdadeira. Para um dos professores, a formação foi mais voltada para prática e para composição de repertório de atividades, enquanto para outro a abordagem teórica dos temas foi mais frequente, porém faltaram proposições práticas para que tais elementos teóricos pudessem ser experimentados. Ainda tivemos aquele que buscou em outra formação, no curso de Pedagogia, subsídios para uma melhor intervenção pedagógica. Entretanto, como defendemos aqui, a formação do professor não encerra-se no curso de formação inicial e todos foram unânimes em afirmar que a experiência com as crianças foi formativa.

Esta hipótese nos conduziu a elaboração dos objetivos da pesquisa. Como objetivo geral, escolhemos discutir a formação de profissionais do sexo masculino que trabalham como professores de Educação Física na Educação Infantil do município de Dourados/MS e que atuam em CEIMs. Para chegar a este objetivo traçamos um caminho que passou pela retomada da história da Educação Física até o momento em que esta se torna disciplina escolar; a relação da mesma com a Educação Infantil; pela descrição das trajetórias de formação dos professores colaboradores e a escolha da profissão; análise de como a formação inicial é percebida pelos professores e seus impactos na prática docente e; a relação dos professores homens com a Educação Infantil.

Tais objetivos nos permitiram compreender que a Educação Física tem forte relação com a própria história do país e que seu envolvimento com a escola foi fortemente afetado por um projeto de construção da nação. Militares e médicos higienistas foram os responsáveis por construir as bases de sustentação da mesma na sociedade e na escola. A influência destes grupos ainda pode ser sentida nos dias de hoje e estão presentes, inclusive, na estrutura dos cursos de formação, sejam eles de licenciatura ou bacharelado. Uma vez que estes dão grande importância às questões de saúde e a disciplina com o corpo, especialmente associada ao treinamento esportivo.

O esporte é outro elemento fortemente associado a Educação Física a ponto de ser para alguns sinônimos. Esta relação perpassa a formação dos professores e influi sobre a prática docente dos mesmos, inclusive na Educação Infantil. Os relatos dos professores nos permitem dizer que a escolha pelo curso de Educação Física está em boa medida associada com uma boa relação com os esportes. É importante dizer que atualmente os esportes configuram-se como conteúdo da Educação Física escolar, uma vez que para além dos elementos técnicos que os compõe, existem os aspectos socioculturais que os ligam as comunidades de

praticantes, isso faz deles elementos da Cultura Corporal (SOARES et al., 1992), portanto, objeto de estudo da Educação Física da escola.

Esse legado histórico herdado pela Educação Física influi sobre sua relação com a Educação Infantil. Para Mello et al. (2012) falta a Educação Física que se pretende, presente na Educação Infantil, fundamentação teórico-metodológica. A falta destes elementos faz com que as representações acerca da disciplina e de seu professor estejam sempre atreladas a práticas descontextualizadas, recreativas, motoras e pouco educativas. Para alguns autores, como Alvez, Timossi e Lima (2014), o caminho para a Educação Física na Educação Infantil passa pelo viés do movimento e da brincadeira uma vez que ela é eixo importante desta etapa da educação. De fato, essa associação pode alimentar a ideia de que a Educação Física é sinônima de recreação, de uma prática de menor importância.

Estes elementos afastam os egressos de cursos de Educação Física da Educação Infantil, mas não só estes. A maneira como a inserção da Educação Física na Educação Infantil está organizada em Dourados/MS colabora com a baixa procura pela atuação nesta etapa da Educação Básica. São duas aulas semanais, muitas instituições para atender, falta de um espaço adequado, escassez de materiais, tudo isso somado as questões ligadas a uma formação frágil. Além de afastar o professor, este cenário, faz com que a rotatividade de professores seja grande e haja sempre vagas disponíveis por serem preenchidas.

Este cenário forma o perfil dos professores colaboradores da pesquisa. Muito embora o professor Adriano já tenha tido experiências na Educação Infantil em outro Estado, aqui em Dourados/MS ele é iniciante. Todos como já mencionado, todos os professores são efetivos da Rede Municipal de Ensino e foram chamados no mesmo concurso fazendo suas lotações na Educação Infantil por ser a etapa em que ainda havia vagas disponíveis. Este dado revela que à medida que o professor avança na carreira ele tende a deixar a Educação Infantil. O professor Roger argumenta, neste sentido, que os professores concursados trocam a Educação Infantil pelo Ensino Fundamental, assim que surge uma oportunidade para isso. Os Dados do Censo da Educação Básica de 2018 apontam que a maior média de idade dos profissionais atuando na Educação Infantil concentra-se entre os 30 e 39 anos de idade.

Além destes dados, a Educação Infantil apresenta outra particularidade que atinge os professores colaboradores da pesquisa, a majoritária ocupação feminina das vagas de trabalho. Historicamente, o cuidado com a criança foi atribuído a figura feminina o que contribuiu para que a presença masculina cause estranhamento em alguns, não nas crianças. A partir deste pensamento, há inclusive iniciativas políticas intencionando restringir, por vias legais, a participação masculina no cuidado das crianças na Educação Infantil. Iniciativas como esta,

além de ser um reforçador de preconceitos fere o princípio básico da Educação Infantil: a indissociabilidade do cuidar e educar que vai dizer que cabe ao professor, profissional da educação exercer as funções de cuidado e educação frente à criança.

O trabalho com a História Oral Temática nos permitiu, por meio das entrevistas, tomar conhecimento de parte das histórias de vida dos professores colaboradores e construir fontes que nos deram norte para pensar alguns dos objetivos específicos elencados. Construímos, a partir das entrevistas uma breve biografia dos professores colaboradores e discutimos com base nos seus relatos, a formação inicial e seus impactos na prática docente de cada um deles. As falas dos professores nos ajudaram, também, a traçar um panorama da Educação Física na Educação Infantil em Dourados/MS.

De fato, a formação do professor de Educação Física ainda é frágil e em nosso entender as perspectivas que se apresentam, com cursos cada vez mais compactos, feitos à distância na modalidade EAD, agravam esses problemas. Ficou provado nos textos estudados e nos relatos dos professores que a troca de experiências e o contato com a prática, ainda na formação, podem colaborar muito com a formação do professor. Se quisermos superar as barreiras que se apresentam para a Educação Física na Educação Infantil será preciso mais do que conhecer brincadeiras, ou simplesmente ler textos sobre a temática, será preciso experimentar e compreender essa realidade.

Será preciso, ainda que os gestores públicos se atentem às determinações legais que regem a Educação Infantil e se disponham a construir uma estrutura capaz de dar melhores condições de trabalho a estes profissionais que, em muitos casos, precisam desdobrar-se para passar em mais de seis instituições de ensino para cumprir sua carga horária de trabalho. Este aspecto nos leva a pensar que não só a formação deficitária influi sobre o trabalho dos professores de Educação Física, mas a forma como este trabalho se organiza desqualifica o professor e o faz peregrino. Nesse caminho, problematizamos: Como será possível que a prática do professor de Educação Física seja uma prática integrada aos projetos da instituição se ele passa por ela apenas uma vez na semana, e tem de dividir o trabalho ali com outras tantas instituições? Se ao estar na instituição não sobra tempo para sentar com as demais profissionais que atuam ali para trocar experiências?

Diante disso, acreditamos que a formação inicial sozinha não dá conta de prepará-los para a Educação Infantil, mas, a baixa procura está muito menos associada a este fator e muito mais a forma como a aproximação acontece em Dourados/MS, por isso também a Educação Infantil é a porta de entrada destes profissionais no magistério que a abandonam assim que surge a oportunidade. Além da organização, temos as questões de gênero que influem sobre

os professores e os coloca em constante vigilância, somado ao baixo status que a atuação profissional na Educação Infantil propicia aos professores homens.

Consideramos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, conforme apresentados no decorrer das discussões e análises apresentadas. Contudo, a temática estudada não encontra-se esgotada, pelo contrário vemos como possibilidades de temas e novas abordagens que permeiam a Educação Física e seus diálogos com a Educação Infantil em Dourados/MS, das quais destacamos: como as demais profissionais que compõem os CEIMs enxergam a presença dos professores de Educação Física ali; qual(ais) a(as) função(ões) da Educação Física nos CEIMs de Dourados/MS; como os professores homens são enxergados pelas professoras, crianças e suas famílias e como eles e suas famílias se veem atuando neste lugar. Com os resultados deste trabalho, esperamos ter contribuído com os estudos relativos a formação de professores e professores de Educação Física, a relação deste componente curricular com a Educação Infantil e com a história da educação e da Educação Infantil no município de Dourados/MS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

ALVES, Evandro Silva; TIMOSSI, Luciana da Silva; LIMA, Simone Marques. Educação física na educação infantil: Uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Cinergis** 2014; 15(1): 18-23.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ANDRADE, Ricardo Adriano. A Ideologia da Escola Nova e a Educação Física no Brasil: crítica à "educação sob medida" de Inezil Penna Marinho. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 193-201, ago. 2017. ISSN: 2175-5604.

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

AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto. Esporte, ensino e Educação Física. In: MALINA, André; CESARIO, Sebastiana (Orgs.). **Esporte: Fator de integração e inclusão social?** – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

BARBOSA, Claudio L. de Alvarenga. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, Roldão Ribeiro. O uso da História Oral na Pesquisa em Educação no Brasil. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI** – 2010. Teresina/PI. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – 2010.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação como espetáculo. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921**. Approva o Regulamento de Instrução Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legis/f/decreto/decreto-14784-1921>>

g.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14784-27-abril-1921-511224-publicacaooriginal-1-pe.html>, acessado em 20 de julho de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1937**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1765>>. Acessado em 20 julho de 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1212 de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 15 de março de 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Acessada pelo endereço <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>, em 20 julho de 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument>. Acessado em 20 de julho de 2019.

BRASIL. Decreto-lei 705/69, de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**: 28.7.1969, 1969.

BRASIL. Presidência da República. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Casa civil. **Lei n.º 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument>. Acessado em 20 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Casa Civil. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º 9, de 8 de maio de 2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acessado em: 20 de julho de 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 138, de 03 de maio de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arqui>>

vos/pdf/13802EducFisica.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 215, de 11 de março de 1987**. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987.

BRASIL. **Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acessado em 25 de julho de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 058/2004**, de 18 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 07/2004**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

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

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAMARA, Hely F., ANDRADE, Euclides. **A Força Pública de São Paulo**- esboço histórico. São Paulo: [s. n.], 1931.

CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na educação infantil**: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba/PR, 2015.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educ. Soc.** v. 20 n. 67. Campinas, ago. 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas Autores Associados. 1998.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. pedagóg. (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**: Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vol. 17, nº especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no

contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./2002.

COSTA E CUNHA, Antonio Estevam da. “Parecer sobre a educação physica nos jardins de infância, nas escolas primarias e nos collegios” (8ª questão). In: **Actas e Pareceres do Congresso da Instrucção do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados; 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. n. 1, p. 133-147, jan/abr. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n.230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/0>>. Acesso em: 03 de jan. 2020.

DOURADOS/MS. **Edital PMD/FAPEMS 018/2016**. Dispõe sobre Concurso Público de Provas e Títulos para o quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS. Disponível em: <<http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/09/23-09-2016-supl.pdf>>. Acessado em 12 de setembro de 2018.

DOURADOS/MS. **Resolução SEMED nº 043 de 27 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/diario_645_2005-02-23.pdf>. Acessado em: 13 de agosto de 2018.

DOURADOS/MS. **Resolução SEMED nº 044 de 31 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/diario_645_2005-02-23.pdf>. Acessado em: 13 de agosto de 2018.

DOURADOS/MS. **Perfil socioeconômico**. Edição 2012. Disponível em: <<file:///D:/Usuario/Desktop/Introdu%C3%A7%C3%A3o-Dourados-2012.pdf>>. Acessado em: 13 de agosto de 2018.

DOURADOS/MS. **Resolução SEMED nº 27 de 03 de dezembro de 2015**. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/DOM-N%C2%B0.-4.106-03.12.15-Lei-Comp-298-taxas-SIMD-e-Decreto-2112-designa%C3%A7%C3%A3o-Marino.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. 2019.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: formação do estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. In: WEILLER V (org). **La civilización de los padres y outro ensayos**. 1 ed. Colômbia, Editorial Norma 1998.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.v. 1.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Nobert; DUNNING, Erich. **Memória e Sociedade a Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAED, Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Dourados-MS, 2018.

FARIA JÚNIOR. Alfredo Gomes de. Professor de Educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de; FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de (Orgs.). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física -2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física**. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FERREIRA, Eliana Maria; OLIVEIRA, Timóteo Neres de. "Fora do Lugar ou um Lugar Novo": a presença masculina na Educação Infantil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, jan. a jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GARANHANI, M. C.; NALDONY, L. de F. **O movimento do corpo infantil**: uma linguagem da criança. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/447>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

GASPA, Bárbara dos Santos; RICHTER, Ana Cristina.; VAZ, Alexandre Fernandez. Das Práticas Pedagógicas para a Educação Física Infantil de 0 a 3 anos no Município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GEBARA, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: Perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIOPPO, Christiane. Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 167-180. Editora da UFPR, 1996.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GONÇALVES, Daienne; RICHTER Ana Crsitina; BASSANI, Jaison José. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2017; 39 (4): 362-370.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil**. 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **A educação física na história do pensamento educacional: apontamentos**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; PRIETTO, Adelina Lorensi. A divisão Licenciatura/Bacharelado no Curso de Educação Física: o olhar dos egressos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 461-474, abr./jun. de 2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor de ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação Docente e Trajetórias. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- v. 2. Brasília/INEP, 2006.

ISBARROLA, Jessica Almeida; COPETTI, Jaqueline. Percepções de Estagiários da Educação Física sobre o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 189-218, mai. a ago. 2018.

IVO, Andressa Aita e ILHA Franciele Roos da Silva. A História da Educação e da Educação Física: olhares para a formação e suas pesquisas. © **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.1, n.10, p.49-69, dez.. 2008 – ISSN: 1676-2592.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. 2. ed. Fortaleza: Premius, 2011.

JUNIOR, Nestro Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3): 467-83.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física: uma nova introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

LARA, Camila de Brito Quadros. O Processo de Formação do Povoado de Dourados/MS: história e memória (final do século XX). **XIII Encontro Regional de História - História e democracia: possibilidades do saber histórico**. Coxim-MS - 08 a 11 de Novembro de 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477515129_ARQUIVO_OPROCESSODEFORMACAODOPOVOADODEDOURADOS.pdf>. Acessado em 23 de janeiro de 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. LIMA, Ana Michele Silva; FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos. Memória e História Oral: Biografia de uma Educadora. **Anais XI Encontro Regional Nordeste de História Oral, Ficção e Poder: oralidade, imagem e escrita**, 9 a 12 de maio de 2017, Fortaleza-CE. Disponível em: <http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1494038637_ARQUIVO_ArtigoMemoriaseHistoriaOralanAMICHELEERAFELLA.pdf>. Acessado em: 05 de novembro de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. 2000. Tese (doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Os Corpos de Elias: a concepção de corpo e educação a partir de três trabalhos de Norbert Elias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1319-1332, out./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664290>.

MARTINI, Frederic H.; TIMMONS, Michael J.; TALLITSCH, Robert B.. **Anatomia Humana**. 6. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, v. 5, s. 2, p. 52-60, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2a. ed.. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO, Maria Ap. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. 2001. Tese (Doutorado

em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MELLO, André da Silva; RODRIGUES, Karolina Sarmento; SANTOS, Wagner dos; COSTA, Felipe Rodrigues da; VOTRE, Sebastião Josué. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Educ. Fis./UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda de Pianti. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho 2014.

MELO, Victor Andrade. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: [s. n.], 1996.

MONTEIRO, Mariana Kubilus. **Trajetória na Docência: professores homens na educação infantil**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física/UNICAMP/FEF, São Paulo, 2014.

NETO, Carlos. Motricidade infantil e a formação inicial de professores de educação física. e-balonmano. com: **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 11, n. 3, p. 215-216, 2015.

NETO, Samuel de Souza; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

NÓVOA, António, (coord.) **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Magda Sarat. **Lembranças de infância: que história é esta?** 1999. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. 7. ed. Madrid : Ediciones de la Revista del Occidente, v. 5, 1970.

PAGNI, Pedro. **Fernando Azevedo- educador do corpo**. 1994. Dissertação (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>.

Acesso em: 20 de novembro de 2019.

PEREIRA, Alessandro. **Saberes da Docência de Professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí/SC, 2018.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

POCHMANN, Bruna Girelli; NEUENFELDT, Derli Juliano. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis** 2015; 16(1): 20-26

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUARANTA, Silvia Cinelli. **Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos/SP, 2015.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Diada, 1998.

RAMOS, Jayr Jordao. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RODRIGUES, Karolina Sarmento. **A Inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espírito Santo**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, 2015.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A Educação do Campo e seus Aspectos Legais. In: IV Seminário de Representação Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf>. Acessado em 15 de novembro de 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 107-125.

SARAT, M. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. 2004. Tese (doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba, São

Paulo, 2004.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, Celio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SCHERMANN, Adolpho. **Os desportos em todo mundo**. Rio de Janeiro: A.A.B.B., 1954.

SCHMIDT, Benito Bisso e GOMES, Ângela de Castro (orgs.). **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro/Porto Alegre: FGV Editora/UFRGS Editora, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

SILVA, Luiz Fernando Mangeada. O uso da Biografia e da História Oral na Construção do Personagem Histórico: o bispo D. Waldir Calheiro de Novaes. **Revista Tempo Histórico**. Vol.5 – N^o1. (2013) ISSN: 2178-1850

SILVEIRA, Eder da Silva. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história & cultura** – v. 6, n. 12, p. 35 – 44, jul./dez. 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia; CASTELANI FILHO, Lino; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Daniela Bento; PRODÓCIMO, Elaine; MARCO, Ademir de. O Diálogo na Educação Infantil: o Movimento, a Interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. De 2016.

SOUSA, Marcelino Oliveira; FILHO, Antônio Evanildo C. de M.; JÚNIOR, Tadeu de Almeida Alves; SILVA, Cristiane Sousa da; JUNIOR, José Airton de F. Pontes. Percepção docente sobre as Práticas Pedagógicas da Educação Física no Ensino Infantil. **Revista Expressão Católica** Jul – Dez, 2016; 5 (1).

SOUZA, Edilson Fernandes. Norbert Elias: Uma teoria desconectada à realidade brasileira – balançando o chicote. In: SOUZA, Edilson Fernandes; SIMÕES, José Luís; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **Escritos a partir de Norbert Elias**. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação de professores de Educação Física e a licenciatura ampliada**. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, 17; JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, 4. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18055>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da História Oral**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 33 -41.

Entrevistas

Professor Adriano. Entrevista concedida a Timóteo Neres de Oliveira. Dourados/MS, em abril de 2019.

Professor Daniel. Entrevista concedida a Timóteo Neres de Oliveira. Dourados/MS, em abril de 2019.

Professor Roger. 1ª Entrevista concedida a Timóteo Neres de Oliveira. Dourados/MS, em dezembro de 2018.

Professor Roger. 2ª Entrevista concedida a Timóteo Neres de Oliveira. Dourados/MS, em abril de 2019.

APÊNDICES

1 - TERMO DE CONSENTIMENTO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)

Pesquisadora Orientadora: Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisador Orientando: Timóteo Neres de Oliveira.

Contatos: E-mail: timoteo_neres@hotmail.com Telefones: (67) 3424-6327 e (67) 99948-8624.

O senhor está sendo convidado para da pesquisa intitulada “Professores de Educação Física na Educação Infantil: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)”, desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade.

Nosso objetivo é investigar, por meio dos relatos orais e arquivos pessoais, a trajetória formativa de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, em Centros de Educação Infantil (CEIMs) da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS, considerando desde suas experiências de vida, especialmente aquelas relacionadas ao processo de escolarização, chegando à formação inicial e se estendendo à formação continuada proporcionada pela docência com crianças, buscando verificar as relações de interdependências estabelecidas que fizeram destes indivíduos professores na Educação Infantil.

Para compor a pesquisa utilizaremos entrevistas, que serão gravadas em áudio e transcritas, juntamente com material de arquivo pessoal se houver e for disponibilizado para análises. Desta forma, pretendemos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o campo da história da educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, procuramos discutir como tem se dado a formação dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pré-escolar no município de Dourados/MS.

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo. Confirmando que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para retirar a minha participação da pesquisa em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade, para participar como voluntário, deste estudo.

Assinatura _____

Nome:

Documento de identificação:

_____, ____/____/____.

2 - CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL

Pesquisa: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisador Orientando: Timóteo Neres de Oliveira.

Contatos: E-mail: timoteo_neres@hotmail.com Telefones: (67) 3424-6327 e (67) 99948-8624.

Pelo presente documento, eu _____, professor, CPF _____ residente na cidade de DOURADOS Estado do MATO GROSSO DO SUL, autorizo sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do relato de caráter histórico e documental, que prestei a pesquisa “PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)”.

O pesquisador fica, consequentemente, autorizado a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, o mencionado relato no todo ou em parte.

Assinatura: _____

3 - CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat.

Contatos: E-mail: magdasart@ufgd.edu.br

Pesquisador Orientando: Timóteo Neres de Oliveira.

Contatos: E-mail: timoteo_neres@hotmail.com Telefones: (67) 3424-6327 e (67) 99948-8624.

Pelo presente documento, eu _____, professor, CPF _____ residente na cidade de DOURADOS Estado do MATO GROSSO DO SUL, declaro permitir à Pesquisa, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018), sob a responsabilidade do pesquisador: Timóteo Neres de Oliveira, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a utilização das informações aqui prestadas desde que nos produtos decorrentes das mesmas, minha identificação seja preservada, identificando-me por meio de um nome fictício, juntamente com os relatos orais e o material de arquivo pessoal (fotografias, atas, diários, condecorações, recortes de jornal e outros) que prestei a referida pesquisa na cidade de DOURADOS, em ____/____/____.

O pesquisador fica, consequentemente, autorizado a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, a minha identificação ou identificação fictícia, na referida pesquisa.

Assinatura: _____

4 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**NOME:** _____**DATA DE NASCIMENTO:** ____ / ____ / ____**INÍCIO E CONCLUSÃO DO CURSO:** _____**ONDE FEZ O CURSO:** _____**TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA:** _____

5 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Percurso de vida

- 1) Quem é (NOME DO PROFESSOR)?
- 2) Como você descreve sua trajetória de vida?
- 3) Como você descreve sua trajetória escolar?
- 4) Como era sua relação com a Educação Física na escola?
- 5) Como você enxergava os professores dessa área?
- 6) Como se deu a aproximação com a Educação Física que culminou na escolha do curso?
- 7) Quando fez essa escolha, pensava em ser professor (professor de criança)?
- 8) Como se deu a aproximação com a Educação Infantil?
- 9) Qual a principal dificuldade encontrada?

Processo de formação

- 10) Como o curso de formação inicial te ajudou no trabalho na Educação Infantil?
- 11) Em que aspectos os cursos de formação inicial devem melhorar para facilitar o trabalho junto às crianças na Educação Infantil?
- 12) Que professor é você? Como você enxerga as crianças?
- 13) Como você é visto por elas e pelos demais atores envolvidos na instituição? (o que dizem sobre você e seu trabalho)
- 14) Como você se tornou o professor que é? E porquê?
- 15) Tem algum elemento que você considera indispensável ao professor da Educação Infantil que só aprendeu na prática?
- 16) Além da formação inicial o que mais você fez para melhorar sua atuação junto às crianças na Educação Infantil?
- 17) A Rede Municipal de Educação oferece formação continuada? Como você vê essas formações?
- 18) O que mais você gostaria de dizer que eu não perguntei