

americana, 29 de Fevereiro de 2007

Querida Eliana,

Esperar de ainda não te conhecer pessoalmente, fiquei feliz por ter sua alguma Online sobre informações de sua pessoa, por sua extensão.



MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:

Cartas de Professoras

Querida Eliana, 29 de fevereiro de 2007

Querida Eliana,

Quero lhe contar algumas experiências que tenho vivido na escola com meus alunos. O tempo vai passando e eu vou me lembrando da educação física por

Campinas, 17 de março de 2005

Querida Eliana, Futuros professores de Educação Física

Pensando nessa disciplina, com momentos interessantes de compartilhar também momentos de minha prática pedagógica, por

Eliana Ayoub

Americana, 07 de março de 2006

Querida amiga Esperança, alguma que lhe escrevo com grande alegria. Podemos compartilhar o nosso intuito de juntas recordarmos o respeito das nossas cartas de educação física.



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

A983m Ayoub, Eliana.

Memórias da Educação Física na escola: cartas de professoras / Eliana Ayoub;
Prefácio de Guilherme do Val Toledo Prado.

1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

E-Book: 8,40 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-268-6.

1. Educação Física. 2. Formação de Professores. 3. Corpo - Escola - Memória.

4. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Autora.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física. 372.86

2. Formação de professores. 370.71

3. Corpo - Escola - Memória. 370.71

4. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

**MEMÓRIAS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:**

Cartas de Professoras

ELIANA AYOUB

Copyright © 2021 – Eliana Ayoub
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Diagramação: Vinnie Graciano
1ª Revisão: Cibele Ferreira
2ª Revisão: Yumi Trivellato Melo

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UEMP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil 2021



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001

SUMÁRIO

Prefácio

E meu corpo me movimenta para escrever, mas não só!.....9

Guilherme do Val Toledo Prado

Carta às(aos) leitoras(es)

Iniciando nossa prosa.....17

Carta para Benjamin

O livro e a fossa.....23

Carta às(aos) formadoras(es) de professoras(es)

A escrita das cartas: modo de me aproximar das
experiências das professoras em formação.....27

Carta às(aos) escritoras(es)

A “mania” com as cartas.....41

Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)

Quando as cartas se transformam em fontes narrativas:
a pesquisa em entretecimento.....61

Carta às alunas-professoras do Proesf

“O Que Será (À Flor da Pele)”115

Carta às(aos) professoras(es) de educação física

“E sonhos não envelhecem”161

Carta para Nadia Comaneci

“Uma pirueta, duas piruetas, bravo, bravo!”241

Carta às(aos) minhas(meus) companheiras(os)

Seria este o destino do livro? “A que será que se destina”?.....285

Carta ao Tempo

“Tempo, tempo, tempo, tempo”295

Lista de siglas.....299

Referências bibliográficas.....301

Documentos sonoros.....319

Imagens em movimento.....321

Para João e João Vitor

Amores da minha vida...

Para Ivany e Samir

Amores que me deram a vida...

E MEU CORPO ME MOVIMENTA PARA ESCREVER, MAS NÃO SÓ!

Campinas, abril e maio de 2021.

Caras Leitoras, Caros Leitores,

Querida Nana...

Não poderia me furtar, nesta carta prefacial, de dizer, para vocês leitoras e leitores, quantas foram as alegrias por ter sido escolhido para fazer a leitura deste livro da professora Eliana Ayoub, conhecida afetuosamente pelos colegas, amigas e amigos como Nana. Alegria que segue pelo trabalho em partilha em diversas instâncias universitárias, seja no contexto da Faculdade de Educação ou no âmbito da Comissão Permanente de Formação de Professores ou no trabalho coletivo junto à equipe de coordenação institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (desde 2010) ou, mais recentemente, do Programa Residência Pedagógica (desde 2020).

O título “Memórias da educação física na escola: cartas de professoras” já é uma primeira alegria, porque ensaja não só dar a ver memórias de professoras – recolhidas em anos de incansável trabalho comprometido com a educação física escolar – como também, apresentado em forma de cartas, coloca-nos – seus leitores e suas leitoras – a imaginar e a remexer nossas próprias memórias em diálogo com os anos de movimentos corporais vividos no cotidiano de nossa vida escolar.

Essa imaginação efusiva da Nana, comprometida com o trabalho formativo de professoras e professores, mais especialmente centrado nas professoras neste trabalho, tive o privilégio de acompanhar de perto. Nos diversos momentos em que ela, sentindo necessidade de uma conversa mais aprofundada, convidava-nos para um café da manhã ou um lanche da tarde (sim, ela conversou com muita gente para produzir esse maravilhoso trabalho!). E entre mordidas de biscoitos, uma reflexão dialogando com Bakhtin, Banyai, Barros, Benjamin, Bolle, Borges, Bozi, Bracht, Brasileiro e Burke (para ficar na letra B, entre literatos e acadêmicos) e goles de café e chá, íamos construindo aberturas outras para o trabalho com cartas no âmbito da formação de professores e nos contextos de pesquisa educacional.

Essas boas conversas, diálogos aprofundados, respeitosamente constituídos na radicalidade alteritária, como nos ensina Bakhtin, possibilitaram que Nana, no diálogo com as cartas das professoras, agenciasse palavras e contrapalavras a produzirem um conhecimento científico eticamente comprometido e socialmente relevante, seja em relação às práticas corporais na escola ou nos processos de formação docente.

Cada um dos capítulos-cartas, movimenta-nos de formas diferentes, fazendo-nos experimentar inúmeras práticas corporais vividas tanto nas diversas metodologias de ensino propostas no contexto da educação física na escola, como também passeia pela própria história da educação física em sua relação com as culturas corporais presentes em nossa sociedade brasileira, mas não só.

É só atentar-se para a qualidade do sumário, que você – cara leitora, caro leitor – se dá conta do minucioso trabalho de escrita e cuidado da autora. Desde a escolha dos títulos até a delicadeza de colocar (na abertura da carta) o espaço e o tempo em que cada uma delas foi produzida e fechando-as com um agradecimento ou lembrete, Nana nos conduz com alegria e respeitosamente adentramos em seu mundo biográfico e em suas inteirezas e singelezas autobiográficas. Quem não gosta de ler um texto em que, de repente, a autora convida-nos a adentrar em suas reflexões, convoca-nos a lembrar e a rememorar vivências, quicá experiências, do tempo da escola nas aulas de educação física ou

mesmo nos faz deliciar-nos com peraltices corporais de um grupo ginástico vivendo a aventura de apresentar-se em terras estrangeiras?! Sim, e tem muito mais nas cartas redigidas pela professora Eliana Ayoub, endereçadas aos seus importantes e próximos interlocutores.

A primeira carta dirigida para “as leitoras e os leitores” situa-nos do movimento de produção do livro, produto da tese de livre-docência defendida em dezembro de 2019. Traz um contexto presencial em que corpos, irradiando energia e saúde, encontravam-se e possibilitavam inúmeras interações, tanto corporais quanto simbólicas, gerando incontáveis aprendizados e criando mundos imagéticos habitáveis, em sonhos e utopias. Também apresenta os motivos da escolha da autora pelo gênero discursivo carta, para apresentar seus conhecimentos e saberes nesse grande trabalho investigativo envolvendo cartas escritas pelas alunas-professoras do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf), levando-nos a entender e a compreender a importância deste gênero na vida da autora bem como, sua intenção com o subtítulo inscrito no gênero *feminina*. Ah! Lembro às leitoras e aos leitores que o texto da tese também foi apresentado em forma de cartas à banca examinadora: ousadia e criatividade características da personalidade da professora-pesquisadora!

A segunda carta é para Benjamin, personagem idílico – muito semelhante ao Walter Benjamin, para mim – que entra na vida da autora e, no diálogo com ela, provoca-nos a pensar e a sentir, a partir do lugar da universidade, quanto é importante contar histórias e histórias, para construir mundos possíveis e lugares mais solidários. E é esse contar incessante, como nos lembra Ailton Krenak, que não pode deixar de acontecer; anúncio que tempos atrás fez Walter Benjamin, para não desperdiçarmos nossas experiências de vida, para não ficarmos pobres em cultura e solidariedade.

A terceira carta é para as formadoras e os formadores e, para mim, tem o sentido de sensibilizar os colegas da universidade - mas não só - a assumirem uma postura mais solidária, politicamente engajada, com as pluralidades possíveis na produção de conhecimentos e saberes, de modo mais compartilhado e comprometido com a formação de professoras e

professores. Precisamos, no âmbito da universidade, de mais diálogo com a sociedade que nos mantém – professoras e professores de universidades públicas – e nos favorece condições para pensar e sentir novos e outros mundos possíveis, para todas as pessoas em igualdade de direitos e acessos a condições igualitárias de vida material e cultural.

A quarta carta é para as escritoras e os escritores – também de cartas – e nela é possível entender as manias da autora no que se refere às cartas. Os episódios escritos nesta carta, ajudam-nos a compreender o valor e a especificidade do trabalho com as cartas, como também a compreender com que afinho e intensidade a Nana trabalha para contribuir com o campo da formação da educação física escolar. Eles revelam também a preocupação da autora em garantir a fidedignidade e relevância das mais de 900 cartas colecionadas e respeitosamente tratadas ao longo deste livro.

A quinta carta é para as orientandas e os orientandos, interlocutores próximos da professora-pesquisadora-orientadora-narradora, que significaram tantos desafios e conquistas em seus anos de docência e pesquisa na pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesta carta, além de mostrar como ela pensa e sente suas orientandas e seus orientandos, a Nana produz um outro efeito, pelo menos para mim, como leitor: fez-me compreender o importante trabalho de articular a dimensão profissional – com importantes referências *teóricometodológicas* com a dimensão pessoal – enriquecida pelo diálogo com a literatura e artes, tão intensamente mobilizado por autores como Paulo Freire ou António Nóvoa ou autoras como Ecléa Bosi e Carmen Lúcia Soares, por exemplo.

A sexta carta é para as alunas-professoras, que tanto escreveram missivas para a equipe pedagógica do Proesf e para a Nana (professora-coordenadora da equipe), quase todas íntimas e confiadas de modo irrestrito a elas. Nesta carta, estão escritos agradecimentos respeitosos, elogios efusivos, críticas importantes e ponderações sensíveis de uma profissional da educação física que, além de considerar a importância da gestualidade na prática educativa na escola, em diálogo com as cartas produzidas, movimenta-se com suas alunas e seus alunos, professoras e professores, na construção de práticas educativas a produzir um

mundo mais humano e humanizado na perspectiva freiriana. Mundos que precisam, necessariamente, serem contados e recontados de modo a produzir, como indicava-nos Freire, inéditos-viáveis a ultrapassar as situações-limites vividas pela população brasileira, principalmente nestes tempos pandêmicos e de governos orientados pela “banalidade do mal”.

A sétima carta é para as professoras e os professores de educação física e nela é possível conhecer mais da professora Nana e seus percursos formativos. Nesta carta, estão inscritos não só os motivos para a docência em educação física escolar como também os anseios – e as lições da experiência, como apontado por Larrosa – de uma professora que, radicalmente, dialoga com seus colegas de profissão com o intuito de fazer da gestualidade um acontecimento expressivo de toda a potencialidade criativa e criadora existente em cada estudante da escola. Para mim, é nesta carta que Nana trabalha as palavras e os afetos de modo a construir um compromisso pedagógico a favor das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras. É muito gostoso de ler os diálogos entre ela, suas interlocutoras próximas – as alunas-professoras do Proesf – e suas referências *teóricometodológicas*!

A oitava carta é para a Nadia Comaneci, sim a ginasta romena, que ganhou o famoso “*perfect 10*” nas Olimpíadas de 1976. Nesta carta, no diálogo com a Nadia, a autora procura entretecer certo movimento ginástico inscrito no âmbito das competições esportivas com o trabalho cotidiano das professoras e dos professores de educação física no cotidiano escolar, favorecendo a construção de uma cultura corporal que não só valoriza o esteticamente belo e perfeito mas que também o problematiza e o inscreve em uma perspectiva de ginástica para todos e todas.

A nona carta é para as companheiras e os companheiros, endereçada aos muitos interlocutores e interlocutoras da jornada realizada na escrita desta obra, que, neste momento, têm o livro “Memórias da Educação Física na Escola: cartas de professoras” em suas mãos. Sim, é uma carta dirigida a você, que lê este prefácio em forma de carta e que, insistentemente (ou ligeiramente, a partir da indicação da autora de ler o que você quisesse) chegou nela, pela leitura dos inúmeros

acontecimentos da aventura autobiográfica da professora-pesquisadora-narradora Eliana Ayoub, carinhosamente Nana.

E, por fim, a décima carta é para o Tempo, conceito que nos inscreve na fragilidade de nossas vidas humanas no planeta Terra e que Nana tão bem problematiza no diálogo com o poeta e cantor Caetano Veloso. Tempo que me faz lembrar que, mais de 450 mil brasileiras e brasileiros, em decorrência da necropolítica instalada em nosso país por um presidente marcadamente genocida, não poderão mais desfrutar do tempo e sua generosidade em ofertar mais tempos para a vida frutificar e enriquecer, singularmente, as culturas brasileiras. Mais de 525 mil cartas que não poderão encher caixas de correio e trazer alegria de vida a outros milhões de brasileiras e brasileiros pela ausência de vida pulsante em movimento nos seus corpos... Triste e revoltante ao mesmo tempo, tempo, tempo, tempo...

Contudo, sigamos esperançosos e esperançosas, como tão bem nos alertou Paulo Freire em sua *Pedagogia da esperança*: “Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico”. Vamos teimosamente resistir e reexistir de outros modos para continuarmos a escrever cartas e a remetê-las aos quatro cantos do mundo!

E vocês não sabem o quanto me emocionei e chorei ao longo das leituras. As cartas das alunas-professoras, os diálogos da Nana com elas, as ponderações que Nana fazia com seus interlocutores e suas interlocutoras, o cuidado de articular a “fala” de uma aluna-professora com um ou vários autores e várias autoras do campo da educação física e de outras diferentes áreas do conhecimento científico, assim como a delicadeza em criticar posições *teóricometodológicas* prescritivas e incompatíveis com sua posição ideológica mais humanizante, na perspectiva dos gestos e das práticas corporais para todas e todos. Foram alegrias contagiantes ao longo da minha leitura deste livro-missiva, tão cheio de acontecimentos e momentos marcantes da autora.

Viram quantas alegrias!!!

Finalizo essa carta com o desejo de que vocês, leitoras e leitores – e a Nana em especial –, tenham experimentado, com as palavras expostas e postas nestas linhas, os sentimentos e pensamentos de um leitor,

privilegiado pela amizade da autora e pelas potentes reflexões, que só cartas intensas e apaixonadas de uma mulher aficionada pela educação física escolar poderiam nos proporcionar...

Saudações narrativas, com admiração, para que continuem comigo a seguir e a conversar. Sem me despedir, recebam meus esperançosos, intensos e carinhosos abraços,

Guilherme do Val Toledo Prado

(amigo, leitor, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisador do GEPEC [Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada], estudante de Bakhtin, pai da Manuela e do Felipe, esposo da Luciane e...)

P.S. - O que vocês, leitoras e leitores, tiverem curiosidade em saber ou conhecer, é só ler o livro da Nana ou ir às suas referências bibliográficas – as usei em demasia na escrita desta missiva.

111
Americana, 28 de Fevereiro de 2007

Querida Eliana,

Agora de novo não te contarei pessoalmente, fique feliz por ser sua aluna. Olfre boas informações de sua pessoa, por sua competência e afabilidade.

Gostaria de compartilhar contigo minha experiência com a disciplina e receber indicações de livros para fundamentar minha prática.

Na primeira e quinta série, lembro-me de poucos momentos destinados à prática de educação física. Os próprios professores não se envolviam e esses momentos foram poucos significativos.

Na quinta série frequentei aulas de Educação Física em período oposto e eu orgulhosa por gestora da turma, sabia prezada curta, "larga" e com muita ironia. Porém me aprofundamente numa das aulas quando a professora Rosa questiona pela dificuldade que apresentei em entender o conteúdo.

No ano seguinte, fui dispensada por atestado de trabalho legítimos.

No magistério há, um bom professor que desenvolveu atividades práticas mas não me lembro de fundamentação teórica alguma.

Em minha supervisão, como professora polyvalente, penso que me esforço muito para desenvolver a prática de forma global e os man-

CARTA ÀS(AOS) LEITORAS(ES)

Iniciando nossa prosa

Campinas-SP, janeiro de 2018 a março de 2021.

Caras(os) leitoras(es),

Iniciando nossa prosa, gostaria de apresentar este livro que se origina da minha tese de livre-docência, cuja defesa ocorreu nos dias 4 e 5 de dezembro de 2019 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Conhecimento e Linguagem - disciplina “Educação, Corpo e Arte” do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (Delart) da Faculdade de Educação da Unicamp (FE-Unicamp).

Naqueles dias, 4.^a e 5.^a feira, especialmente na 5.^a feira, em que ocorreram as atividades públicas (aula e arguição da tese e do memorial), pude vivenciar um dos momentos mais marcantes da minha carreira profissional e, igualmente, da minha vida pessoal.

Não estávamos ainda nesses tempos complexos e inimagináveis de pandemia. Podíamos estar presentes e juntas(os), vendo-nos em três dimensões (ou quatro ou cinco ou quantas quiséssemos), sem máscaras (pelo menos as que são bem visíveis em nossos rostos). Podíamos nos abraçar e nossa vida coletiva não se restringia a telas, a écrans, esses quadros escuros que nos sugam para um mundo que julgamos existir. Esse mundo existe, apesar de ser altamente editável e de teimar em privilegiar a vitrine das falsas perfeições das redes sociais; embora possa nos constrianger de tantas formas, invadindo nossas casas, nossas vidas, sem pedir licença... Vida pessoal e profissional irrestritamente atravessadas...

Desde março de 2020, temos aprendido duramente que essas telas escuras, e ao mesmo tempo luminosas e coloridas, têm sido imprescindíveis

para a continuidade de nossas vidas. Espero que esse aprendizado não nos faça crer, como muitos já admitem, que a segurança-insegura e a comodidade-incômoda dos écrans sejam mais confortáveis que os encontros corpo a corpo. Imaginem vocês: como eu poderia presumir que, no segundo semestre de 2020, eu ministraria a “Educação, corpo e arte”, disciplina em que realizei meu concurso de livre-docência, a distância, sem podermos estar presentes, juntas(os), corpo a corpo, tocando-nos, experimentando-nos e experimentando, na relação com o outro, modos diversos de nos expressar. Novos aprendizados que vêm me constituindo como professora nesses tempos de pandemia. Mas isso é assunto para outra prosa...

Como eu ia contando, naquela 5.^a feira, dia 5 de dezembro de 2019, estávamos todas(os) lá, presentes, de “carne e osso”. E me lembro carinhosamente de cada uma e de cada um que pôde acompanhar a aula pela manhã e os diálogos da arguição no período da tarde. Quanta gente bonita, quanta gente importante na minha vida, quanta vida bonita dessa gente que se importa comigo e doou o seu tempo para estar conosco nessa partilha.

De manhã, após o final da aula, redescobrimo-nos brincando de roda, dançando, cirandando e vibrando ao som de [Redescobrir](#) (1980), música de Gonzaguinha, eternizada na voz de Elis Regina. Estávamos todas(os) lá, pessoas tão queridas de mãos dadas: os membros da banca, amigas(os), familiares, orientandas(os), professoras da infância, da juventude e da vida adulta.

No período da tarde, durante a arguição, quantas inquietações, quantas indagações, quantas certezas provisórias, quantos aprendizados... Quantas palavras poéticas, amorosas e éticas (daquelas que tanto fala Paulo Freire), e a certeza (dessa vez não provisória) de que a vida tem sido muito generosa comigo e de que sou profundamente feliz na profissão que escolhi.

Ao reler minha tese de livre-docência para transformá-la neste livro, realizei um acurado processo de revisão, no qual fiz correções, inseri algumas referências, suprimi e alterei partes e, logo no começo, acrescentei uma carta que consta no memorial do concurso de livre-docência, a qual revela alguns dos bastidores desse processo: *Carta para Benjamin – A tese e a fossa*, agora denominada *Carta para Benjamin – O livro e a fossa*.

Como poderão reparar, o gênero carta atravessa esta escrita e foi por mim escolhido por ser uma prática que permeia minha vida, tanto na esfera pessoal como na profissional. Desde criança adoro escrever cartas: cartas para amigas e amigos; cartas para minha mãe (Ivany), para meu pai (Samir); cartas para minha irmã (Vera) que mora desde 1985 em Montreal-Canadá; cartas para familiares; cartas de amor; cartas para comemorar algo ou para provocar reflexões sobre algum assunto. Quando criança e mocinha, juntava-se a esse costume a coleção de papéis de carta, de vários tipos, cores e tamanhos. Com a chegada da internet e dos e-mails, as cartas cederam lugar a outros tipos de comunicação. No entanto, continuam presentes em momentos especiais, naqueles em que a materialidade da folha de papel, com sua textura, cores e cheiros, recupera a concretude perdida na comunicação virtual. Recentemente, tive uma surpresa emocionante: ganhei de presente do meu pai um fichário com cartas e bilhetes que escrevi para ele, para minha mãe e para a minha família desde quando eu era criança. Fiquei extremamente tocada com o seu carinho em guardá-los e organizá-los cuidadosamente numa pasta. São cartas e bilhetes escritos há mais de 40 anos, além dos mais recentes.

Por conta dessa paixão pelas cartas, coloquei-me a instigante provocação: aventurar-me numa escrita narrativa pautada no gênero carta para apresentar uma pesquisa qualitativa, que tem como fontes narrativas as cartas sobre memórias da educação física escolar escritas por professoras que foram alunas do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf – guardem esta sigla, ela nos acompanhará nessa travessia). Vou chamá-las de alunas-professoras. Meu objetivo com esta investigação consiste em refletir a respeito da educação física, do corpo e da gestualidade na escola, a partir das narrativas dessas alunas-professoras. Ao compartilhar suas vozes, por meio de suas memórias, suas experiências, suas histórias contadas nestas cartas, tenho a intenção de dialogar com diferentes sentidos em circulação acerca da educação física e da escola, os quais nos auxiliam a problematizar como esse componente curricular tem participado de um minucioso processo de educação, que se faz também, e fundamentalmente, no corpo e pelo corpo.

Foi assim que me atrevi a mesclar forma e conteúdo nesta escrita acadêmica, optando pelo gênero carta num estudo com cartas. E, nesta narrativa, as minhas próprias memórias, experiências e histórias como

aluna e como professora na escola e na universidade estão presentes, ora entretecidas às das alunas-professoras, ora às reflexões das(os) demais interlocutoras(es) que entraram nesse diálogo, aproximando-me de uma abordagem autobiográfica. O subtítulo “cartas de professoras” remete, portanto, às cartas das alunas-professoras, às minhas cartas que compõem este livro e, ousadamente, às outras cartas de professores, como as de Paulo Freire e de António Nóvoa, por exemplo. Quero crer que esses educadores não se importariam de estar contemplados na palavra feminina “professoras”, uma vez que, em seus estudos, reconhecem o lugar central da mulher nessa profissão e compartilham de suas dores, sabores e amores no exercício desse ofício.

Já antecipo, também, que tentei ser livre na escrita, assim como tenho sido livre na docência e na pesquisa. A busca por essa liberdade proporcionou-me exercitar certo desapego à metrificação, algo que não foi fácil. Entretanto, ao assumir uma perspectiva narrativa, portanto mais aberta, flexível, atravessada pela experiência, vocês verão que não existe proporcionalidade no tamanho das dez cartas do livro. A extensão de cada uma delas foi se impondo no próprio processo de escrita, como se até o meu controle sobre ele ficasse mais frouxo que o de costume em minhas elaborações. Experimentei, experimentei-me nesse processo. E gostei!

Vocês notarão, ainda, que as datas das cartas são abertas, citando meses e anos, pois nesse processo (que vem ocorrendo há algum tempo), as cartas foram escritas e reescritas continuamente, em diferentes períodos. Desse modo, as cartas foram iniciadas em 2018 ou 2019 e foram todas finalizadas em setembro de 2019, momento em que entreguei a versão final da tese de livre-docência. Mesmo que todas elas tenham sofrido modificações para a publicação deste livro, apenas na primeira e na última carta consta março de 2021 como data final.

Destaco, da mesma forma, que cada carta está endereçada a interlocutoras(es) específicas(os), embora possam ser lidas por todas(os) que desejem. No conjunto e em cada uma delas, os assuntos enredam-se, entrelaçam-se, movimentam-se o tempo todo, vão e vêm, vêm e vão. Eles serão retomados, insistidos, reafirmados em minha narrativa. Esse é o tom que permanece nesta escrita, aprendizado que vem, sobretudo, da leitura das obras de Paulo Freire, cujo discurso reiterativo envolve e encoraja as(os) leitoras(es) para reflexões e compreensões outras. É, igualmente, uma escolha estética inevitável, porque minhas elaborações não seguem

uma organização linear, direta, reta, embora eu carregue em meu corpo algumas marcas da retidão herdadas do meu tempo de ginasta.

Vocês perceberão, por outro lado, a minha opção por citar também os primeiros nomes das(os) autoras(es) que entram na nossa prosa, pois as(os) considero muito mais do que sobrenomes. São pessoas com nome e sobrenome, cujos escritos inspiram, convidam, remetem, inquietam e, por tudo isso (e mais um pouco), constituem os diálogos e as reflexões deste texto. Ah! Ia me esquecendo... Optei, ainda, por não inserir notas de rodapé nas cartas, transformando-as em P.S. – *post scriptum*, o que é costumeiro em missivas.

Quanto aos agradecimentos que são geralmente explicitados nas páginas iniciais de uma obra, decidi não correr o risco do esquecimento, incorrendo em omissões substantivas. Portanto, eles estão entrançados à vida que pulsa no livro. Vocês que existem na minha vida sabem e sentem o quanto sou agradecida.

Finalmente (ou inicialmente), invito-as(os), caras(os) leitoras(es), a continuar comigo nesta prosa, a trilhar esta andança que me constitui e a tecer diálogos possíveis nesta escuta.

Espero sinceramente que apreciem!

*Saudações,
Eliana/Nana.*

P.S.¹ - Sintam-se confortáveis para se dirigir a mim como quiserem. Nana é meu apelido desde sempre.

P.S.² - A banca do concurso de livre-docência foi constituída pelos seguintes membros, aos quais agradeço imensamente pelo cuidado e carinho com que apreciaram meu trabalho: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Falcão de Aragão (presidente da banca), Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira, Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago e Prof. Dr. Valter Bracht.

Querida professora Maria Aparecida,
Lembro-me bem de quando passei para
a 5ª série, foi o dia mais feliz de todos os
que já havia vivido dentro daquela escola.
Finalmente algo diferente, aulas de educação
física, um horário oposto das aulas normais.
Aqui, aqui mudou de aquela forma exclusiva.

Americana, 08 de março de 2005

D. Esmeralda

Ao passar em frente a escola
mirei nesses bons momentos com
turma da quarta série, parei por
quase instantes e esqueci-me da
vida de dia-a-dia.

Amada filha Karla

Gostava de ativar, distar, alongar a
mente, assistir sobre as aulas de Educação Física.
Vou me animar que está, educando as crianças
pois não pode jogar futebol porque este esporte
quando você estiver na 4ª série, que não

Cristina Teixeira, 29 de fevereiro de 2008

Uma das Diretrizes da
Educação

O mestre deve, e pode, dar que ensinar
muito de seu tempo para pensar sobre a
qualidade do trabalho de um professor de
educação física para atingir aquilo
que o ensino fundamental.

CARTA PARA BENJAMIN

O livro e a fossa

Campinas-SP, abril a setembro de 2019.

Caro Sr. Benjamin,

O senhor deve se lembrar de mim, estive aqui em casa alguns meses atrás, em Barão Geraldo, no Guará, lembra? Era dia 21 de janeiro de 2019, quando iniciamos um processo de limpeza do biodigestor, da fossa, e a feitura de um novo sumidouro. A terra se “esgotou”... O sumidouro se impermeabilizou no fundo e não possibilitava mais a absorção dos resíduos. A permeabilidade, essa capacidade de se deixar penetrar pelo outro, havia se exaurido...

E mais uma vez era o mês de janeiro; aquele em que tudo prometemos para o ano vindouro; aquele em que todas as nossas esperanças se voltam para nos livrarmos de nossas destemperanças; aquele que todo ano, desde 2016, eu me preparava para finalizar este livro... O senhor também tem esse costume de começar o ano com promessas?

Eu pensava no fundo e na superfície, na terra e na grama do jardim, no livro e na fossa, na vida e na morte. Um ano antes, nosso “bichinho de pelúcia”, nosso cão chamado Kotoko, tinha adoecido, em pleno janeiro... Cheguei a comentar que ele partiu no mês seguinte, em fevereiro... E eu continuava pensando e, enquanto trabalhava na pesquisa, nas memórias de alunas-professoras e nas minhas próprias, seguia olhando pela janela do escritório para o jardim, para a fossa, para a vida em acontecimento...

Cavar um buraco (e que buraco!) e ir fundo (muito fundo) para resolver o problema...

Eu estava bastante ansiosa aguardando o início do trabalho, da sujeira. Sabe como é... Aquela situação me fez lembrar de *Uma história cultural dos odores*, que foi escrita por um historiador inglês chamado Peter Burke (2004). Odores conhecidos de tempos atrás, junho de 2018, quando a fossa entupiu pela primeira vez e nos demos conta do tamanho do problema. O senhor me perguntou como poderia um bairro como o nosso ainda não ter rede de esgoto. Bem, isso é outra história.

Vocês chegaram em quatro: Jorge (o empreiteiro que construiu a nossa casa), o senhor (Benjamin) e dois rapazes. Depois eu soube que se chamavam Danilo e Luís.

Fiquei animada em ter Benjamin por perto, na minha casa! Quem sabe ele me auxiliaria a mergulhar nas memórias das cartas da educação física escolar que eu tanto lia e relia...

Eu não sabia precisar a sua idade, mas vi que o senhor era idoso, de baixa estatura, uma fala rápida (comendo as palavras) com sotaque de outras terras e não escutava muito bem, não é mesmo?!

E o senhor começou a cavar. Sim, o Sr. Benjamin! Os outros carregavam a terra que saía do jardim para a caçamba. Cordinhas que subiam e desciam, ora com terra, ora com o senhor, e eu assustada e com medo de que acontecesse algum acidente naquela dança do desce e sobe das cordinhas. O calor insuportável e o senhor resistindo como um jovem de 20 anos de idade ou até melhor que um jovem de 20 anos de idade...

Minha curiosidade foi mais forte e acabei perguntando quantos anos o senhor tinha: me disse que completaria 67 anos em março de 2019. Já completou! Parabéns! Fiquei estupefata: como poderia um homem de 66 anos de idade cavar sem parar naquele calor, subir e descer o tempo todo, com uma energia que sobrava para todos os lados? Sete metros para baixo e um metro e meio de diâmetro! Fico apreensiva só de imaginar o tamanho desse buraco e o tanto de terra que saiu dele. Foram três caçambas de entulhos, cavadas por um senhor com quase 67 anos...

Ainda custo a acreditar! Bem que o senhor avisou que uma caçamba não daria nem para o começo.

Ao final do dia, sua ducha era a mangueira de água fria do jardim, terra escorrendo, alegria no rosto de alguém que cumpriu seu trabalho, sua função no mundo; alegria no corpo como alguém que se refresca num rio, ou num mar, ou numa piscina, ou numa mangueira mesmo.

E eu no computador, em meio às cartas das alunas-professoras, aos livros, às olhadas pela janela, às minhas memórias, às idas e vindas para perguntar se o buraco estava correto, escrevendo este livro... E, também, mimando o senhor (e os rapazes), com sucos e bolos. Bem que vocês gostaram. Afinal, eu estava diante do Sr. Benjamin, que cuidou dos resíduos, dos restos, dos detritos da nossa casa, fazendo-me lembrar do “narrador benjaminiano”.

Sempre penso que precisamos ir fundo em nossos estudos, em nossas pesquisas, em nossa ação no mundo... Cavar, cavar, cavar, recolher resíduos, restos, detritos, cacos... até encontrar de novo a permeabilidade da vida em acontecimento na relação com o outro e se deixar atravessar nessas interações que nos constituem.

Obrigada, Sr. Benjamin, pelos ensinamentos, pela sua energia e alegria enquanto cavava nosso jardim e permeabilizava de novo o nosso chão.

Com admiração,

Nana.

Querido amigo,
 Ola, tudo bem? Espero que sim.
 Aqui tudo como de sempre, está
 chovendo na cidade, querendo
 estar no momento em que de
 estar na cidade, estando em alto
 pode lembrar de sempre na vida
 de cada. Bem, tempo aqui. Bem,
 tudo aqui.

Campana, 28 de fevereiro de 2002

Querido professor,
 Estou pensando se que neste semestre
 trabalharemos com a disciplina de Produção
 e, certamente, com a física, gostaria de
 lhe contar como me senti desde a infância
 ao ter aprendido aulas de educação física.

Campana, 03 de Março de 2002

Muito querido professor,

Trabalhei em duas disciplinas históricas sobre os
 aspectos históricos e seus diversos relatos dos fatos
 históricos das quais me participei muito, me
 permitiu ao mesmo tempo e também muitos aspectos
 históricos referentes ao meu contato com a linguagem
 corporal e, no caso, a educação física!

Campana, 07 de fevereiro de 2002

Caro amigo (a)

Tudo bem? Espero que sim. Estou
 me preparando para o exame de
 minha profissão, que acontece em
 15 de março. Estou muito ansioso, pois
 vou fazer a prova de física, que é a
 mais difícil de todas. Estou muito ansioso, pois
 vou fazer a prova de física, que é a
 mais difícil de todas.

CARTA ÀS(AOS) FORMADORAS(ES) DE PROFESSORAS(ES)

*A escrita das cartas: modo de me
aproximar das experiências das
professoras em formação*

Campinas-SP, fevereiro de 2018 a setembro de 2019.

Prezadas(os) formadoras(es) de professoras(es),

Como vocês bem sabem, os cursos de Pedagogia e as escolas de educação infantil e ensino fundamental I são majoritariamente compostos por mulheres. Portanto, logo de início, peço licença para me referir no feminino ao grupo de alunas e professoras que nos acompanharão nesta escrita, pois eu não me sentiria à vontade de me dirigir a elas no gênero masculino. Aliás, considero que seja um ato político adotar essa marca na linguagem verbal, especialmente nos contextos acadêmicos, nos quais o androcentrismo se faz presente em inúmeras circunstâncias, inclusive pela generificação da linguagem. Em seu livro *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*, Montserrat Moreno (1999) faz um importante alerta em relação à concepção androcêntrica de ser humano presente na sociedade e na escola, apresentando argumentos para identificarmos como a linguagem utilizada na disseminação do conhecimento científico e escolar tem caráter sexista. A autora afirma que “a linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica [...]” (MORENO, 1999, p. 43). Salienta, ainda, que o expressar-se no masculino está presente de modo

naturalizado nos livros didáticos de várias disciplinas, assim como as imagens que definem papéis sociais para homens e mulheres, trazendo alguns exemplos que chocam por deixar nas entrelinhas, ou mesmo de forma explícita, esses processos de naturalização. Silvana Goellner (2007), em seu artigo *Mulheres, memórias e histórias: reflexões sobre o fazer historiográfico*, faz um alerta sobre esse aspecto que também está presente no âmbito da historiografia oficial. A autora relata o esforço do campo acadêmico “história das mulheres”, o qual “[...] buscou se diferenciar da historiografia oficial que, de certa maneira, ao abordar a história dos homens como da espécie e não do gênero, acabou por cunhar a memória da humanidade e sua história a partir do masculino” (GOELLNER, 2007, p. 15). Sob essa ótica, minha opção nos estudos e pesquisas que realizo envolvendo majoritariamente as mulheres tem sido assumir outras marcas de linguagem em meus escritos, apesar dos estranhamentos que essa escolha possa suscitar.

Partilhando um pouco da minha história, mesmo que algumas(uns) de vocês já me conheçam, considero importante contar que sou docente da Faculdade de Educação da Unicamp desde fevereiro de 1998. Ao longo desses mais de 23 anos, venho atuando principalmente nas disciplinas de estágio supervisionado (de diferentes cursos de formação de professoras[es]) e na disciplina “Educação, corpo e arte” do curso de Pedagogia.

Em relação às disciplinas de estágio, no período de 1998 a 2007, as turmas estavam organizadas em áreas específicas e eu ministrava as disciplinas de “Prática de ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I e II”, para graduandas(os) do curso de Licenciatura em Educação Física, minha área de formação inicial. A partir de 2008, passamos a ter turmas integradas nos estágios da FE-Unicamp, compostas por estudantes de diferentes cursos de formação de professoras(es). Essa alteração trouxe muitas incertezas e desafios, os quais fui gradativamente enfrentando, sempre amparada por interlocutoras(es) que se faziam presentes de diferentes modos: as(os) graduandas(os), as(os) colegas da FE-Unicamp, as(os) supervisoras(es) de estágio, as(os) participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Unicamp (Pibid-Unicamp) – coordenadoras(es) da universidade, supervisoras(es) das escolas públicas e bolsistas de iniciação à docência –,

as(os) autoras(es), assim como as(os) próprias(os) alunas(os) das escolas. Uma pluralidade de sujeitos que, de maneiras diversificadas, foram constituindo uma rede de relações que me possibilitou compreender que é possível construirmos diferentes caminhos na formação docente inicial e continuada. Algumas dessas reflexões sobre os estágios na formação docente foram publicadas. No artigo *Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores*, publicado em parceria com Guilherme Prado (AYOUB; PRADO, 2013), apresentamos esse processo de mudança da configuração dos estágios e suas repercussões na formação de professoras(es), tomando como exemplo o curso de Licenciatura em Educação Física e as parcerias estabelecidas com a Faculdade de Educação. Em *Formation des enseignants et stages supervisés: points de rencontre à l'école maternelle (Formação de professores e estágio supervisionado: pontos de encontro na educação infantil)* (AYOUB, 2018), trago uma discussão sobre o estágio no contexto da educação infantil, tendo em vista essa etapa da educação como lócus de formação docente para graduandas(os) de diferentes áreas. Temos, igualmente, a publicação da Coleção *Formação Docente em Diálogo* do Pibid-Unicamp, da qual sou uma das organizadoras. A coleção é composta por oito livros que apresentam diferentes ações de iniciação à docência desenvolvidas pelas(os) diversas(os) participantes (bolsistas de iniciação à docência, supervisoras[es] das escolas públicas e coordenadoras[es] da Unicamp) no contexto do Pibid-Unicamp, contemplando as várias áreas atendidas pelo programa.

No caso da disciplina “Educação, corpo e arte”, também se fizeram presentes importantes interlocutoras(es) que me auxiliaram a pensar as relações do corpo e da arte na formação docente e na escola, dentre as(os) quais destaco as professoras Carmen Lúcia Soares, Márcia Strazzacappa e Ana Angélica Albano. Ela é uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, com caráter prático-teórico e objetiva introduzir as estudantes em diferentes linguagens corporais e/ou artísticas nas suas relações com o processo educacional, tanto na escola como em outros espaços educativos. Tenho desenvolvido nessa disciplina uma proposta com base no estudo da educação física na perspectiva da cultura corporal, apresentada no livro *Metodologia do ensino de educação física*, de Coletivo de Autores (1992), priorizando o tema da ginástica para todos (GPT), tomando como referência a proposta de GPT do Grupo Ginástico

Unicamp (GGU), mencionada na obra *Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos*, de Elizabeth Paoliello *et al.* (2014), da qual sou uma das autoras (juntamente com Elizabeth Paoliello, Eliana de Toledo, Marco Bortoleto e Larissa Graner), e em outros estudos, como no meu livro *Ginástica geral e educação física escolar* (AYOUB, 2003) e no artigo *Grupo Ginástico Unicamp – potencializando as interações humanas*, de Larissa Graner, Elizabeth Paoliello e Marco Bortoleto (2017). Ressalto que a denominação “ginástica para todos”, em substituição a “ginástica geral”, foi adotada pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) em 2006. O Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG) da Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF-Unicamp), do qual faço parte desde sua criação em 1993, assumiu anos mais tarde essa terminologia. Por conta disso, vocês encontrarão neste texto referências e citações nas quais aparecem ora uma ora outra denominação. O trabalho realizado na “Educação, corpo e arte” tem sido alvo de meus estudos e pesquisas, dentre eles os publicados nos artigos: *Ginástica geral na formação em Pedagogia* (AYOUB, 2008); *Corpo, linguagem e educação: experiências com a ginástica geral*, em parceria com Marina Matsumoto (AYOUB; MATSUMOTO, 2010); *Gestos, cartas, experiências compartilhadas* (AYOUB, 2012); *Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor...*, em parceria com Larissa Graner (AYOUB; GRANER, 2013); e *Ginástica Geral na escola: uma proposta para todos*, em parceria com Marina Matsumoto (MATSUMOTO; AYOUB, 2016). Destaco, ainda, a tese de doutorado de Marília Del Ponte de Assis (2019), intitulada *Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas*, na qual a autora se dedicou ao estudo das disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo, dentre elas a disciplina “Educação, corpo e arte”.

Esclareço a vocês que, a partir de agora, vou denominar a GPT de ginástica para “todos(as)”, indo ao encontro da intenção de assumir, em meus escritos que envolvem trabalhos e estudos realizados majoritariamente com mulheres, as marcas do feminino na linguagem, conforme anunciei no início desta carta.

Nas aulas de “Educação, corpo e arte”, eu observava (e ainda observo) que as alunas sentiam a necessidade de compartilhar lembranças sobre a sua experiência pessoal com a educação física, as quais vinham

banhadas de contentamentos e frustrações, conceitos e preconceitos. Exemplos e mais exemplos de experiências vividas na escola vinham à tona, trazendo situações de prazer e de conquista, mas, igualmente, de medo e de exclusão. Refletir sobre essas experiências tornava o processo de discussão sobre a educação física na escola muito rico e estimulante para as pedagogas em formação.

Porém, em fevereiro de 2002, eu tive uma ideia que afetou para sempre minha atuação como professora. Será que algumas(uns) de vocês se lembram? Tenho certeza de que sim, pois fizeram parte dessa jornada.

Eu estava prestes a iniciar minha participação no Curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento”, oferecido pela FE-Unicamp, para ministrar a disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física” (com carga horária de 60 horas), cujo objetivo consistia em refletir acerca da educação física na educação infantil e no ensino fundamental I.

As pessoas que participaram desse curso eram profissionais ligadas(os) à educação pública dos municípios (professoras[es], coordenadoras[es] pedagógicas[os], diretoras[es], supervisoras[es] de ensino etc.). Como desdobramento do curso, foram constituídas posteriormente as equipes pedagógicas, coordenadas por um(a) docente da FE-Unicamp, para o desenvolvimento das disciplinas do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, um curso de Pedagogia para professoras em exercício na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96. O Proesf foi oferecido para cerca de 1200 profissionais da rede pública, que ingressaram na Unicamp em 2005, 2006, 2007 e 2008. A cada ano, eram constituídas dez turmas (cada uma com 40 alunas-professoras, totalizando 400 vagas por ano), cujas aulas ocorriam presencialmente no período noturno nos polos das cidades de Campinas-SP, Americana-SP e Vinhedo-SP.

Elisabete Pereira, Sérgio Leite e Ângela Soligo (2007), no artigo *A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas*, apresentam os aspectos gerais

relativos à concepção, ao planejamento e à implementação dessa ação conjunta no âmbito da formação docente, envolvendo a Faculdade de Educação da Unicamp e os secretários de educação dos municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC), numa perspectiva democrática e colaborativa.

Mais adiante, na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”, falarei da equipe pedagógica que atuou na disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física” do Proesf (homônima à do curso de especialização), sob minha coordenação, em que algumas de vocês atuaram. Esta disciplina também tinha carga horária de 60 horas e objetivava refletir acerca da educação física escolar e as possibilidades de desenvolvimento de diferentes linguagens corporais na escola. Em ambos os casos, guardadas algumas especificidades, desenvolvemos, igualmente, uma proposta voltada para o estudo da educação física na perspectiva da cultura corporal, com ênfase na ginástica para todos(as).

Retornando ao curso de especialização, éramos um grupo com 22 pessoas na disciplina do curso de especialização: 19 mulheres, dois homens e eu. Peço licença novamente para me reportar ao grupo no feminino, pois éramos 20 mulheres e somente dois homens. Permitam-me um parêntese para contar uma cena que ficou registrada em minha memória. Um grupo formado por várias mulheres e poucos homens não passa imune aos nossos clichês; vejam como rondam nossas ações cotidianas as marcas de uma visão estereotipada de mundo que está encarnada em cada uma de nós, em cada um de nós. Precisávamos mover alguns móveis mais pesados que estavam na sala de aula a fim de criarmos um espaço livre para realizar as atividades corporais previstas na aula e logo pensei em pedir auxílio aos dois homens do nosso grupo. Foi quando percebi que eu estava reforçando estereótipos de gênero e que não era necessário me dirigir exclusivamente a eles. Mesmo assim, como “bons cavalheiros”, quando me dirigi ao grupo, eles foram os primeiros a se aproximar, como se pudessem adivinhar meus pensamentos. Instantes depois, outras mulheres vieram auxiliar na organização do espaço da sala de aula. Vocês se lembram dessa cena? Ao longo de nossos encontros, pudemos refletir a respeito de que mulheres e homens não necessitam exercer papéis sociais predefinidos e fixos na sociedade, na escola ou nas aulas de educação física.

Quanto às peculiaridades do grupo, nenhuma dessas profissionais era formada na área da educação física e sabíamos que algumas delas integrariam posteriormente a equipe pedagógica da educação física que atuaria como assistente no Proesf. Eu estava diante de um grupo de profissionais das redes públicas de ensino que iriam enfrentar conosco, docentes da FE-Unicamp, o compromisso de fazer o Proesf acontecer. Apesar de termos no grupo pessoas que exerciam funções diversificadas (conforme mencionei antes), a partir desse momento, vou adotar o termo “professoras” para me reportar ao grupo.

Imersa naquele contexto, diversas indagações me inquietavam: como sensibilizar essas professoras que viviam o cotidiano da escola pública, com todas as suas nuances, seus enfrentamentos, conceitos e preconceitos, a pensar em uma educação física escolar que não se restringisse aos estereótipos presentes nas aulas desse componente curricular? Como sensibilizá-las a pensar em uma educação física escolar na perspectiva da cultura corporal, na qual a expressão corporal é concebida como linguagem? Como envolvê-las para experimentar diferentes propostas de práticas corporais de forma criativa e colaborativa? Como enredá-las na trama da expressividade do gesto que se constitui na relação com o outro? Como... como... como...? Enfim, foram tantos “como” que, aos poucos, fomos tecendo conjuntamente modos outros de experimentar a pretendida “produção de conhecimento em educação física”.

Logo de saída, com a intenção de me aproximar do grupo e de criar um contexto de acolhimento, pensei que nossos diálogos poderiam começar de forma mais sistemática pelas suas memórias da educação física escolar. O que teriam essas professoras a dizer sobre as suas experiências com a educação física na escola? Quais seriam suas narrativas acerca dos espaços-tempos vividos nessas aulas que têm no corpo e na gestualidade sua centralidade? Que marcas essas professoras traziam de um complexo processo de educação, que se faz também no corpo e pelo corpo, experimentado em sua vida escolar? O que suas histórias teriam em comum com os estudos e pesquisas sobre a educação física escolar na contemporaneidade? Em síntese, como vocês podem ver, novos questionamentos rondavam minhas inquietações docentes, muitas delas imbricadas às minhas próprias experiências anteriores como professora da disciplina “Educação, corpo e arte”.

Inquietações... Constante inquietude que teima em me acompanhar nesse meu ofício de professora (e de pesquisadora). Inquietude imprescindível em nossa profissão, penso eu. Vocês se inquietam constantemente? Certamente! Não é algo nada simples formar professoras(es), não é mesmo? E nesses tempos sombrios que temos vivido em nosso país? O que dizer do atual cenário das políticas públicas de formação docente? Bem, deixemos esse assunto para outras prosas. Apenas gostaria de compartilhar com vocês a importante reflexão que Jeanne Marie Gagnebin (2018) escreveu no prefácio à nova edição do seu livro *Walter Benjamin: os cacos da história*.

No Brasil exaurido, muitos pensam que uma nova ditadura poderia ser a solução ao caos e à corrupção. Nesse contexto, os “cacos da história” talvez possam ter mais um sentido: lembrar que temos em mãos restos, rastros, cacos, pedrinhas, preciosas ou não, que podemos usar como balizas provisórias na exploração dos territórios desconhecidos do presente. (GAGNEBIN, 2018, p. 11)

Estamos, sim, exauridos... No entanto, reitero como “baliza” duradoura a força que as políticas públicas elaboradas democraticamente podem ter: nós, que atuamos juntas(os) no Proesf, pudemos experimentar cotidianamente essa potência.

Conforme explicitiei em páginas anteriores, iniciei minha atuação como docente da FE-Unicamp em 1998. Já tinham se passado mais de quatro anos que eu atuava na “Educação, corpo e arte”, acompanhando de perto as alegrias, os encantamentos, as angústias e os temores das alunas do curso de Pedagogia em relação à temática da educação física, do corpo e da gestualidade na escola.

Essa experiência docente na “Educação, corpo e arte” aliada às tantas indagações que efervesciam diante do desafio que eu necessitava enfrentar no curso de especialização, tendo em vista que eu seria posteriormente a coordenadora da equipe pedagógica da disciplina do Proesf relacionada à educação física, foram fundamentais para que eu decidisse propor logo no primeiro dia de aula uma dinâmica de trabalho que contemplasse as suas histórias e experiências vividas com a educação física no contexto escolar quando eram estudantes.

No livro *Vidas de professores*, organizado por António Nóvoa (1995a), a temática das histórias de vida, das abordagens (auto)biográficas no campo da educação é problematizada por vários(as) autores(as). No prefácio à segunda edição, António Nóvoa (1995a, p. 8) afirma que “as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação”. E em seu artigo que compõe o livro, denominado *Os professores e as histórias da sua vida*, António Nóvoa (1995b) aprofunda a discussão a respeito das perspectivas metodológicas do trabalho com as histórias de vida e ressalta que

a nova atenção concedida às *abordagens (auto)biográficas* no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1995b, p. 18; grifo do autor)

Não tenho acompanhado em profundidade as repercussões específicas dessas abordagens. No entanto, de certa forma, tenho estado relativamente próxima dessa “mutação cultural”, uma vez que tornar visíveis ou “fazer reaparecer os sujeitos” tem sido frequente em minha atuação profissional, desde os tempos de professora de educação física na escola. Por outro lado, a sedução por esse modo de encarar a pesquisa flerta comigo há um bom tempo, desde que fui membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec) – de 1998 a 2001 –, e me acerquei das discussões a respeito da pesquisa-ação, do(a) professor(a)-pesquisador(a), do(a) professor(a)-reflexivo(a), sobretudo a partir da obra *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, organizada por Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira (1998). Mesmo como docente do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) desde 2001, as aproximações com a pesquisa qualitativa de inspiração narrativa ou autobiográfica têm acompanhado minhas orientações na graduação e na pós-graduação, minha participação em bancas, bem como as minhas próprias investigações, realçando meu anseio de tornar essa perspectiva cada vez mais

presente na esfera da docência e da pesquisa. E, mais recentemente, minhas interlocuções com Guilherme Prado e Maria Inês Petrucci-Rosa, docentes da FE-Unicamp, importantes parceiros na universidade e queridos amigos, têm me auxiliado a compreender a perspectiva narrativa no contexto da pesquisa, uma vez que ambos desenvolvem e orientam estudos nessa direção.

E vocês, como formadoras(es) de professoras(es), o que pensam sobre as histórias de vida das(os) professoras(es)? Conhecem essas abordagens? Já tiveram a oportunidade de contar suas próprias histórias? Têm acompanhado as discussões em torno da relevância de se considerar a “voz das(os) professoras(es)”, tanto no âmbito do cotidiano da escola como no das políticas educacionais? Sei que algumas(uns) de vocês estão envolvidas(os) com essas questões. E as(os) demais? Vamos conversar mais um pouco sobre isso?

Ivor Goodson (1995) também escreveu um artigo no livro *Vida de professores*, intitulado *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, no qual ele defende que “dar voz ao professor” com a intencionalidade de estudar suas histórias de vida, caracteriza-se como um ponto de partida valioso para compreender a constituição profissional docente. Ivor Goodson (1995, p. 71) enfatiza que

ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

De fato, também considero injusto esse silenciamento da voz do(a) professor(a). Portanto, penso que não somente os(as) investigadores(as), mas também nós, as(os) formadoras(es) de professoras(es), temos o compromisso ético de “ouvir a voz” dessas pessoas que trabalham ou trabalharão com outras pessoas; de priorizar uma escuta atenta que possa acolher o que as(os) professoras(es) têm a dizer sobre suas vidas, seus anseios, suas dificuldades, seus temores, suas conquistas; enfim,

como afirma Maria Inês Petrucci-Rosa (2018), no seu livro *Currículo de ensino médio e conhecimento escolar: das políticas às histórias de vida*, em diálogo com as reflexões de Ivor Goodson, “[...] ouvir e conhecer histórias de vida dos professores, que revelam dilemas, contradições e ambiguidades importantes para a compreensão dos fazeres no cotidiano escolar” (PETRUCCI-ROSA, 2018, p. 88).

Partindo dos meus próprios dilemas e anseios como formadora de professoras que formariam professoras, acabei chegando à ideia, como eu estava dizendo anteriormente, de propor uma dinâmica de trabalho em que nós pudéssemos ouvir as suas vozes, as suas histórias e as suas experiências vividas com a educação física na escola, por meio da escrita de cartas sobre suas memórias da educação física escolar.

Intuí que a escrita de uma correspondência encorajaria esse processo narrativo e rememorativo, uma vez que nos convoca a uma escrita mais pessoal, aberta, solta, livre, atenuando, inclusive, as dificuldades de escrita que são frequentemente encontradas nos cursos de formação de professores(as). Outras(os) autoras(es) também têm esse entendimento, como foi explicitado por Rosaura Soligo (2007), em *Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos*, trabalho escrito no gênero carta. Referindo-se às possibilidades de expressão escrita das(os) professoras(es), ela defende “[...] que o convite à escrita de cartas tem o poder de tornar o desafio possível para aqueles que têm dificuldade em colocar por escrito os seus dizeres” (SOLIGO, 2007, p. 15). Ainda em diálogo com essa autora, imaginei que as cartas poderiam abrir portas, porteiras, cercas, janelas da memória que nos permitiriam conhecer complexas experiências vividas na escola. Como afirma Rosaura Soligo (2005, p. 349), no texto *Venho por meio desta...*, “as cartas pessoais são como janelas. Porque nos permitem alcançar a intimidade dos que através delas se revelam. Elas são autobiográficas. Tal como os diários, as memórias, os memoriais...”. Intuí, ainda, que a escrita das cartas poderia constituir-se num modo de me aproximar das experiências das professoras em formação, num modo de criar um contexto de acolhimento de suas histórias, especialmente daquelas constrangedoras, infelizmente tão recorrentes quando o assunto é a “famosa” educação física.

Minha intuição e imaginação estavam certas: as cartas trouxeram mais liberdade para o processo narrativo. Possibilitaram ainda mais, que eu me reencontrasse com as minhas próprias memórias, que nós todas nos aproximássemos vivamente das diversas experiências pessoais umas das outras, alcançando as intimidades reveladas nas cartas e impulsionando nossas reflexões a respeito da educação física, do corpo, da gestualidade, enfim, da escola. Quero crer que vocês que participaram desse processo irão se lembrar das tantas indagações que as narrativas de suas cartas trouxeram para nossos diálogos.

Depois dessa experiência particular como professora formadora de professoras(es), a “mania” com as cartas passou a ocupar um lugar de proeminência na minha atuação docente, como irei contar na próxima carta, endereçada às(aos) escritoras(es).

Sintam-se, igualmente, convidadas(os) a me acompanhar na narrativa dessa “mania”, desse “gosto exagerado ou incontrolável”, ou seria um “hábito ou comportamento extravagante” ou mesmo uma “obsessão”? Fiquem tranquilas(os), eu lhes garanto que não passa de uma “mania” inofensiva, que tem gerado partilhas sensíveis e muitos aprendizados na minha vida de professora.

Sigamos conversando,

Eliana/Nana.

P.S.¹ - A palavra “mania”, de acordo com o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (on-line), engloba algumas explicações tais como: “1 Hábito ou comportamento extravagante; balda, celebreria, esquisitice, excentricidade, moda, pancada, telha, telhice. 2 Gosto exagerado ou incontrolável por alguma coisa. 3 O alvo desse gosto. 4 Defeito grave ou hábito prejudicial; vício” (disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mania/>; acesso em: 23 ago. 2019).

P.S.² - Desde 2010, o Pibid começou a ser desenvolvido na Unicamp e tenho participado ativamente do programa: inicialmente como gestora (na presidência da Comissão Permanente de Formação de Professores [CPFP], de 2008 a 2016);

como coordenadora de área do Pibid-Unicamp (de 2010 a 2013 – colaborando no subprojeto Multidisciplinar); e como coordenadora de gestão de processos educacionais do Pibid-Unicamp (de 2011 a 2018). Desde abril de 2018, tornei-me coordenadora institucional do Pibid-Unicamp.

P.S.³ - A Coleção *Formação Docente em Diálogo* do Pibid-Unicamp é composta pelos seguintes livros: Volume 1 - *PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores* (Guilherme Prado e Eliana Ayoub – PRADO; AYOUB, 2014a); Volume 2 - *PIBID-Unicamp: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública* (Eliana Ayoub e Guilherme Prado – AYOUB; PRADO, 2014); Volume 3 - *PIBID-Unicamp: ampliando horizontes na formação de professores* (Guilherme Prado e Eliana Ayoub – PRADO; AYOUB, 2014b); Volume 4 - *PIBID-Unicamp: experiências e reflexões sobre a formação docente* (Eliana Ayoub, Elaine Prodócimo e Guilherme Prado – AYOUB; PRODÓCIMO; PRADO, 2015); Volume 5 - *PIBID-Unicamp: conhecimentos e saberes produzidos na práxis educativa* (Elaine Prodócimo, Guilherme Prado e Eliana Ayoub; PRODÓCIMO; PRADO; AYOUB, 2016); Volume 6 - *PIBID-Unicamp: interlocuções e ações no contexto de uma necessária política de formação de professores* (Eliana Ayoub, Guilherme Prado e Elaine Prodócimo – AYOUB; PRADO; PRODÓCIMO, 2016); Edição especial - *PIBID-Unicamp: narrando cotidianos e histórias* (Guilherme Prado, Eliana Ayoub e Elaine Prodócimo – PRADO; AYOUB; PRODÓCIMO, 2017); Volume 7 - *PIBID-Unicamp: aprendizados e desafios na formação de professores* (Eliana Ayoub, Guilherme Prado e Elaine Prodócimo – AYOUB; PRADO; PRODÓCIMO, 2017).

2007
Querida Eliana,

Apesar de ainda não te conhecer pessoalmente,
fiquei feliz por ser sua aluna. Olfive boas
informações de sua pessoa, por sua competência e
afetividade.
Gostaria de compartilhar contigo muita coisa.

Campinas, 05 de março de 2007

Amiga Lili:

Através desta, venho recordar boas
lembranças, que guardo das dicas
das de 80, 90, das aulas de Edu-
cação Física. Na época, estudava no
Colégio "Randolph M. Queiroz", uma

Americana, 07 de março de

Querida irmã,

Hoje me deparei perdida em
pensamentos, relevo pensando
nos novos tempos de escola-
ria. São diferente da atual
concorda? Naquela época a r
jornais se misturava aos al

ma, 10 de março de 2006

Querido primo Junior:

o sabe, estou revisando o último semestre
gogia e como sei que você da aulas
trabalhando de São Paulo mostrando
na de Educação Física, ocorreu-me neste
ento em que estou na aula de Teoria
e prática de Física e

CARTA ÀS(AOS) ESCRITORAS(ES)

A “mania” com as cartas

Campinas-SP, abril de 2018 a setembro de 2019.

Estimadas(os) escritoras(es),

Não me levem a mal... Como eu disse há pouco, essa “mania” com as cartas é um hábito inofensivo. E vocês, escritoras(es)? Também têm “manias” que as(os) acompanham em seu ofício da escrita? Seguramente... Todas(os) nós temos... Gostariam de compartilhá-las conosco? Sintam-se à vontade.

Bem, a “mania” com as cartas, gosto que persiste desde os tempos da infância, transformou-se, a partir de 2002, em uma busca por uma prática educativa que pretende trazer as experiências de vida para a roda de conversa na sala de aula e que intenciona circular as experiências entre nós, ou mesmo alguns “nós” das experiências – em diferentes sentidos: enlaçamento de fios, corda, linha; dificuldade ou obstáculo que parece não ter solução; “nó na garganta”... Ao trazê-las com amorosidade e respeito para os diálogos em circulação, tenho percebido, ao longo desses anos de travessia, a materialização de uma potência rememorativa, criativa e acolhedora que tem afetado diretamente nossas reflexões e nossos processos de produção de conhecimento.

Conto, em linhas gerais, como se deu a proposta de escrita das cartas lá no curso de especialização em 2002, a qual continua sendo realizada nas minhas aulas em diferentes contextos de formação (graduação, pós-graduação, cursos de extensão e propostas de formação continuada). Portanto, vou utilizar o tempo verbal no presente, embora me refira também ao que aconteceu pela primeira vez.

Início a proposta disponibilizando uma folha de papel em branco, sem pauta. Costumo oferecê-la com a intenção de que o espaço seja o mais livre possível, podendo ser atravessado por formas de expressão escrita menos lineares, que não se fixem nos traços de uma folha pautada. Seguir o traço não significa necessariamente linearidade. Por outro lado, a ausência de pauta na folha pode desestabilizar o ato de escrever e ser convidativa para outros modos de marcar o papel, como acontece com algumas cartas escritas em diagonal, em espiral, de baixo para cima, em continuidade entre frente e verso na mesma linha, entremeadas por desenhos em preto e branco ou coloridos etc., que compõem o acervo com mais de 2500 cartas por mim compilado. Isso mesmo: mais de 2500 cartas – afinal, desde que a “mania” com as cartas se intensificou, lá se vão mais de 18 anos, atingindo sua maioridade. Já já eu conto como cheguei a esse volume. São cartas escritas a lápis ou à caneta de diversas cores, cartas longas, cartas curtas, cartas com traçados lineares, sinuosos, em diferentes formas, cartas em papel pautado, cartas digitadas e impressas, cartas e mais cartas...

Em seguida, peço às pessoas que escrevam uma carta sobre suas memórias da educação física escolar, destinada a alguém, um(uma) interlocutor(a) de livre escolha, que se tornará o(a) parceiro(a) privilegiado(a) no percurso narrativo da experiência vivida, auxiliando a conduzir essa viagem para um mundo de recordações muitas vezes desbotadas, esquecidas. Explico que a escrita da carta tem a intenção de, a partir de suas próprias experiências, impulsionar o diálogo sobre a educação física, o corpo e a gestualidade na escola, e que as cartas serão lidas pelo grupo durante as aulas.

Os(as) interlocutores(as) são amigos(as), professores(as), familiares, alunos(as), gestores(as), políticos(as), personalidades, para mim, para si mesma(o)... A presença do outro na narrativa, esse outro que nos constitui, coloca-nos num entrelugar, entre o passado, o presente e o futuro. E, desse modo, “[...] convoca-nos para o exercício da reflexão, para o encontro do nosso mundo com outros mundos, para uma relação dialógica que é ao mesmo tempo de aproximação e distanciamento, de encontro e desencontros” (AYOUB, 2012, p. 275).

Após a escrita da carta, a dinâmica de trabalho tem sido a seguinte: leitura das cartas pelas outras pessoas da turma; conversa, em pequenos

grupos, sobre as memórias da educação física escolar narradas nas cartas; registro dos principais pontos discutidos nos grupos; apresentação dos apontamentos de diferentes formas – exposição oral, composição de uma cena, criação de uma ilustração etc.; e discussão geral.

A ideia de propor a circulação das cartas no grupo ocorre no sentido de intensificar o processo de rememoração, com a intenção de colocar em diálogo experiências aparentemente solitárias e individuais, mas que são partilhadas por todas nós, pois estão, inevitavelmente, ancoradas nas relações sociais que nos constituem como seres humanos.

Essa proposta permitiu compilar um acervo com mais de 2500 cartas, como falei acima. Este expressivo volume deve-se especialmente às cartas escritas pelas alunas-professoras do Proesf, nos anos de 2005 a 2008 (em torno de 970 cartas), bem como pelas(os) gestoras(es) que participaram do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) da Faculdade de Educação da Unicamp (cerca de 1300 cartas). Importante destacar que, no caso das cartas escritas no Proesf e no CEGE (Estado de São Paulo), contei com a colaboração das equipes pedagógicas que ministraram as aulas sob minha coordenação.

Penso que vocês podem supor a riqueza de experiências narradas nessas cartas. Cada carta uma lembrança, cada memória traz à tona relações com um mundo de possibilidades. As reflexões e os aprendizados suscitados em função do mergulho nas memórias da educação física escolar, levaram-me então a ampliar a perspectiva do olhar em direção à educação do corpo, apoiando-me nos estudos de Carmen Lúcia Soares, a querida Carminha, interlocutora fundamental em minhas elaborações sobre a educação física, a ginástica e o corpo na escola, cuja amizade perdura desde os tempos em que ela foi minha professora no Curso de Graduação em Educação Física na FEF-Unicamp. O verbete *Educação do corpo*, escrito por ela (SOARES, 2014), entrará em nossos diálogos nas próximas cartas. A partir de então, comecei também a propor a escrita de cartas sobre memórias da educação do corpo na escola, sobre memórias da educação do corpo na infância.

Com o tempo, a “mania” com as cartas levou-me a espichar ainda mais a proposta, sugerindo a escrita de cartas acerca de diferentes assuntos: expectativas iniciais em relação às nossas aulas; experiências vividas em nossas aulas; autoavaliação e avaliação final das disciplinas;

professoras(es) inesquecíveis – inspirada no artigo *Afetividade e práticas pedagógicas* de Sérgio Leite (2006) e no livro *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*, organizado por Fanny Abramovich (1997); maneiras de realizar determinadas técnicas corporais - com base no texto *As técnicas do corpo* de Marcel Mauss (2003); desejo ou não de seguir a profissão docente etc. Essas outras temáticas narradas nas cartas também acabam entrando em diálogo na sala de aula, uma vez que costumo adotar a mesma dinâmica de trabalho envolvendo a leitura das cartas pela turma, formação de grupos de discussão e roda de conversa geral.

Essa “mania” acabou adentrando no cenário da pesquisa. Se, por um lado, ela já estava totalmente imbricada nas minhas atividades de ensino e de extensão na universidade, por outro, considero que a “mania” com as cartas, sem que eu mesma me desse conta, aguardava pacientemente (ou talvez, ansiosamente) para embrenhar-se na trama de novos processos investigativos. Ensino, pesquisa e extensão – o famoso tripé do trabalho na universidade –, entrelaçaram-se por meio das cartas, equiparando-se nessas correspondências que trazem a vida de cada uma e de todas nós para o centro da cena, do acontecimento, da ação, da profissão.

Foi quando fiz um primeiro exercício investigativo de me debruçar sobre as narrativas das cartas e apresentei uma comunicação oral intitulada *Memórias da educação física escolar* (AYOUB, 2005) no XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conbrace/Conice) no ano de 2005, evento organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Nessa comunicação, apresentei um estudo envolvendo 290 cartas, escritas entre 2002 e 2005, com a intenção de refletir sobre as concepções de educação física de professoras em formação inicial e continuada que atuavam na educação infantil e ensino fundamental, a partir de suas memórias da educação física escolar. Esse exercício investigativo inicial que realizei foi citado num artigo publicado por Elisandro Wittizorecki *et al.* (2006), cujo título é *Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a)*, no qual os(as) autores(as) abordam estudos no âmbito da educação física que dialogam com uma perspectiva narrativa.

Identifico nesse trabalho de 2005, cujos achados ainda permanecem vívidos, a gênese deste estudo que venho realizando sobre as memórias da educação física na escola. Porém, como ainda estou falando da “mania” com as cartas, deixarei os detalhes da pesquisa que originou este livro para a “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”. Todavia, já adianto que ela se volta para as cartas escritas pelas alunas-professoras que cursaram o Proesf.

O gosto pelas cartas vem contagiando outras pessoas que têm participado dessa proposta. Tenho percebido isso em diversos momentos, mas escolhi contar a partilha com o Henrique Dutra, que fez doutorado na FE-Unicamp, sob orientação do Rogério Moura, um querido colega do Delart.

O Henrique atuou como bolsista do Programa de Estágio Docente (PED), um programa institucional da Unicamp voltado para a formação do estudante de pós-graduação, estagiando na disciplina “Escola e cultura”, dos cursos de formação de professores da Unicamp, que foi ministrada no segundo semestre de 2016, sob responsabilidade do Rogério Moura, da Márcia Strazzacappa e minha. O grupo era composto por estudantes das artes visuais, ciências biológicas, ciências sociais, dança, enfermagem, física, história e química, como ocorre com as turmas integradas oferecidas pela FE-Unicamp para os cursos de formação de professores da universidade. Eu propus, como uma das atividades da disciplina, a escrita de uma carta a partir das indagações: “Você quer ser professor(a)? Por quê?”. Tínhamos a finalidade de encontrar indícios a respeito das visões dessas(es) estudantes sobre a profissão docente. Acompanhei o entusiasmo do Henrique com essa atividade naquele momento e, quase três anos mais tarde (em março de 2019), ao participar como membro titular de sua banca de exame de qualificação de doutorado, soube que a ideia das cartas tinha inspirado a sua pesquisa intitulada *Narrativas de uma pesquisa-ação em educação e arte no Brasil e África (do Sul!)* (DUTRA, 2020), a qual abrange, entre outras etapas, a realização do projeto de extensão comunitária “Cartas para África”. Esse projeto envolveu a escrita de cartas por meio de oficinas de *multilinguagens* com crianças de 6 a 14 anos da Organização da Sociedade Civil Projeto Gente Nova e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Pavanatti Favaro, localizadas na cidade de Campinas-SP, com a escola pública Funda Ujabule School da África do Sul.

Preciso confessar algo a vocês. No dia da qualificação do Henrique, fiquei admirada ao saber o quanto a proposta da escrita das cartas o tinha afetado. Da mesma forma, as discussões presentes em seu texto, retomadas no momento da qualificação, em torno do que é uma “carta de verdade”, mexeram muito comigo, porque vieram ao encontro de algumas inquietações que me roçavam há algum tempo. Em outubro de 2020, participei como membro titular da banca de defesa da tese do Henrique e tive um reencontro com ele e com as suas “cartas para África” e, igualmente, com os potentes diálogos que elas suscitam.

Em sua pesquisa, Henrique apresenta um diálogo muito curioso e envolvente entre a educadora, os(as) alunos(as) e ele, que aconteceu durante o processo de escrita de cartas no Projeto Gente Nova, em torno da questão: “O que é uma carta de verdade?” (DUTRA, 2020, p. 127). Esse questionamento surgiu porque um aluno disse que já tinha enviado uma carta que não era de verdade, pois ele não a colocou no envelope, não a selou e nem a levou ao correio. A partir dessa afirmação, instaurou-se uma conversa sobre o que é uma carta de verdade, baseada em elementos para pensarmos na sua veracidade. Para uma das alunas, tinha de ter envelope, selo, correio; tinha de ser uma carta que chega na sua casa pelas mãos do carteiro. E continuou refletindo que aquele tipo de carta em que se dobra o papel para fazer o envelope e é entregue diretamente à pessoa pelo remetente não pode ser considerada uma carta de verdade. Mas, o aluno que levantou a indagação ponderou que essa também poderia ser uma carta de verdade, mas não de “verdade mesmo”.

São de “verdade” ou de “mentira” as cartas sobre as memórias da educação física escolar (ou sobre os tantos outros assuntos que emergiram da minha “mania” com as cartas)?

Talvez sejam de “mentira”... Não têm envelope, nem selo, nem correio, nem o carteiro e o poeta, como aqueles do filme *Il Postino* (1994), que retrata a vida no exílio do poeta chileno Pablo Neruda, traduzido no Brasil como *O carteiro e o poeta*. Não são sequer entregues às(aos) destinatárias(os) e, ainda por cima, ficam guardadas comigo, para meu puro deleite, para serem lidas, escarafunchadas, remexidas, encontradas e reencontradas, abertas e reabertas, quantas vezes mais eu desejar, ou quantas vezes mais a minha pesquisa reivindicar por novas leituras, por análises diversas, pela produção de sentidos outros... Quanto egoísmo

da minha parte! Vocês, escritoras(es), me compreendem? Agiriam assim se estivessem no meu lugar? Por favor, não me julguem. Sei que vocês me entendem. Escritoras(es) são verdadeiras(os) colecionadoras(es) de histórias, de causos e acasos, até mesmo de cartas (de amor ou de ódio ou de qualquer outro assunto), e, também, de pedacinhos de papel, de rascunhos, de objetos, enfim, de tudo aquilo que se transforma em relíquia inspiradora.

Cartas e mais cartas que permanecem sob minha proteção (ou seria prescrição, imposição). Pelo menos, não são “cartas roubadas”, como aquela do conto *A carta roubada* de Edgar Allan Poe (2003), pois foram cedidas pelas pessoas que as escreveram. Estou até me lembrando da Dora, a professora aposentada do filme *Central do Brasil* (1998), que escreve cartas para pessoas analfabetas na Estação Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Diferentemente da Dora, adoro as cartas, jamais as jogo fora e as remetentes sabem que essas cartas não chegarão às(aos) suas(seus) destinatárias(os), a menos que elas queiram ficar com as cartas e desejem, elas mesmas, enviá-las de verdade ou de “verdade mesmo”.

Talvez algumas sejam cartas de “verdade”... mesmo sem o envelope, o selo e o carteiro. Estou falando daquelas que são destinadas a mim. Tenho recebido lindas cartas ao longo desses anos. Com elas, durmo em paz, sem o receio de que sejam de “mentira”. Algumas dessas cartas, dignei-me a respondê-las por e-mail. Outras, não tive como fazê-lo. A vida de professora universitária não tem me permitido essa regalia. No segundo semestre de 2018, decidi responder, uma a uma, as cartas finais da disciplina “Estágio Supervisionado II” da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi puro prazer e aí, em alguns casos, a correspondência por e-mail se fez presente, suscitando idas e vindas de mensagens e mútuos encantamentos. Naquele semestre, teve também uma carta surpreendente que recebi: a de uma graduanda da disciplina “Educação, corpo e arte” que havia sido minha aluna numa das escolas em que atuei como professora de educação física. Reencontrar-me com meu passado de professora, justamente na Escola do Sítio (em Campinas-SP), meu primeiro trabalho como professora de educação física (de 1989 a 1991), possibilitou-me rememorar o início da minha vida de professora. Igualmente emocionante foi olhar para aquela mulher adulta na universidade e descobrir traços da criança que conheci. Essa carta eu respondi em papel escrito à mão (ainda sem o

envelope, o selo e o carteiro) e entreguei diretamente a ela, olho no olho, e fez-se um abraço demorado. Essa foi a segunda vez que aconteceu um reencontro desse tipo na disciplina “Educação, corpo e arte”. Anos antes, outra graduanda da Unicamp contou que tinha sido minha aluna, dessa vez na Escola Curumim (em Campinas-SP), onde lecionei de 1992 a 1997. Essa revelação ocorreu durante uma roda de conversa em aula e, naquele momento, tive a sensação de que passava um filme, do final para o começo, retrocedendo as imagens em câmera rápida. Pelas lentes dos meus olhos, eclodiu cristalinamente um zoom do passado, como se fosse o movimento das imagens do livro *Zoom*, de Istvan Banyai (2007), com o qual costumo brincar em minhas aulas, movimentando as imagens em diferentes velocidades, do começo para o fim e do fim para o começo. E quando dei por mim, já estava abraçada à aluna! A turma assistiu àquela cena com certo espanto. A memória, o tempo, os riscos e os rabiscos que nos constituem e, novamente (ou pela primeira vez), lá estava a imagem da criança na mulher adulta.

Permitam-me narrar mais um caso de carta “de verdade”, assim me redimo das que possam ser consideradas de “mentira”. Eu estava mergulhada na pesquisa com a leitura das cartas das alunas-professoras do Proesf (não me apressem, como eu disse antes, vou falar da pesquisa um pouco mais tarde), quando encontro uma carta destinada à professora Vilma Nista-Piccolo, remetendo ao período (entre 1974 e 1985) em que ela foi professora de educação física no Instituto Educacional Imaculada (em Campinas-SP). Uma carta para a Vilma! A “minha” Vilma!!! A Vilma também foi minha professora no colégio Imaculada, escola em que estudei da 4.^a série (5.^o ano) ao colegial (ensino médio), entre os anos de 1976 e 1983. Ela foi a pessoa que trouxe a ginástica para a minha vida na escola e no Clube Campineiro de Regatas e Natação (CCRN), em Campinas-SP. E nesse “para a minha vida” cabe um mundo de possibilidades que me constituem como pessoa e profissional. A Vilma foi ainda minha professora no Curso de Graduação em Educação Física da FEF-Unicamp e minha orientadora de doutorado, cuja tese abordou a ginástica para todos(as) no contexto escolar, com o título *A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a educação física escolar* (AYOUB, 1998), e foi publicada como livro alguns anos depois (AYOUB, 2003). Juntamente com a professora Elizabeth Paoliello (Beth), que também havia sido minha professora de educação física no colégio

Imaculada (onde atuou de 1974 a 1987) e na FEF-Unicamp, fundaram o Grupo Ginástico Unicamp no ano de 1989. Preciso registrar que a Vilma e a Beth tornaram-se amigas muito queridas e especiais. Nas próximas cartas, minhas histórias com a ginástica e com a educação física escolar retornarão à cena.

Com aquela carta em mãos, não tive dúvidas: entreguei-a pessoalmente para a Vilma, transformando-a, talvez, em mais uma carta de “verdade”. Penso que vocês podem imaginar a sua (nossa) emoção ao receber (entregar) a carta. Como vocês já sabem, sou muito apegada às cartas. Portanto, guardei comigo uma cópia, cuja narrativa compartilharei na “Carta para Nadia Comaneci”. Convido-as(os) a ler essa carta, tenho certeza de que vocês ficarão emocionadas(os) com o que a aluna-professora escreveu para a Vilma.

Sem mais delongas, cheguemos a uma decisão: as cartas guardadas comigo são de “verdade” ou de “mentira”? A minha escolha eu já fiz. Na de vocês, não me intrometerei, apesar da minha curiosidade em saber, ou da minha teimosia em querer garantir os sentidos em circulação nos diálogos dos quais participo. Tenho aprendido dia a dia nessa minha jornada de professora e de pesquisadora que não há garantia de sentidos. Não há garantia de sentidos em lugar nenhum: nem nas aulas, nem nas pesquisas, nem nos textos, nem na vida... Quando pensamos em apanhá-los, capturá-los, aprisioná-los, eles escapam, orbitam, desviam e nos convocam a compreensões outras. Vocês também sentem que não há garantia de sentidos em lugar nenhum? Assim como eu, vocês se angustiam com a vulnerabilidade dos sentidos que circulam em suas produções escritas? E vocês querem saber a minha escolha em relação às cartas? Espero que sim.

Sem garantia, circulo sentidos e elejo: as cartas são de verdade! Ainda que se trate de uma atividade solicitada pela professora, num contexto específico de aula, sem envelope, selo ou carteiro, são pessoas de “verdade” que as escreveram, endereçadas a alguém ou a algo de “verdade”, trazendo a vida para a sala de aula, como defende Célestin Freinet em sua pedagogia, por mim aprendida e experienciada nos meus tempos de professora de educação física na Escola Curumim, cuja proposta educativa está pautada na Pedagogia Freinet. Não tem o carteiro e o poeta, mas tem mulheres narrando suas experiências invadidas pela poesia da vida em

acontecimento. Agora, se é “verdade” o que está dito em cada uma das cartas, aí já é outra história... Existe a “verdade” quando narramos nossas histórias, nossas experiências? O que é a “verdade”? Existe “A verdade”? Essas respostas vou ficar devendo... Não me atreveria a tanto.

Contudo, não custa pensarmos juntas(os) mais um bocadinho, ainda mais quando o tema da memória vier assentar-se em nossos diálogos. Por enquanto, trago o senhor Roncone, velho camponês da Calábria-Itália do livro *O sorriso etrusco*, de José Luis Sampedro (2001), para acalorar nossa prosa.

Após contar “alguma coisa”, “qualquer história calabresa... O que lembrar” (SAMPEDRO, 2001, p. 219), a pedido de um jovem universitário que o levaria para seu professor, ele é convidado a ir falar na faculdade ao professor e à professora, além de outros(as) alunos(as). Ao chegar no local de gravação, o velho logo pensou: “cuidado com essa gente. Não se pode dizer a verdade a eles. Quem sabe como vão utilizá-la depois?” (SAMPEDRO, 2001, p. 220). Mais tarde, quando estava diante de todos(as) para uma conversa sobre a gravação e outras histórias, surgem outros pensamentos.

Sua história gravada, improvisada com retalhos de outra, depois o envergonhara um pouco, mas “caramba!, aquelas rodas giravam, giravam, não valia a pena desperdiçar a fita”. No entanto, eles desejam continuar, inclusive pagando trinta mil libras por sessão, e desculpam-se por não darem mais por causa de seu orçamento reduzido. “Que gente mais estranha!”, pensou o velho quando Valerio o chamou. “Parece mentira que ganhem a vida com essas fantasias, enquanto outros se matam de trabalhar!” (SAMPEDRO, 2001, p. 245-246)

E, remetendo-se ao professor, à professora e aos(às) alunos(as), que se mostravam encantados com aquela “versão do mito sumério de Tammuz”, elucubrou: “é uma criança. São crianças. Por isso gostam de histórias” (SAMPEDRO, 2001, p. 246).

O velho, decerto, não suspeitava que nós, pesquisadoras(es) amantes das narrativas, também “nos matamos de trabalhar”, sobretudo porque gostamos de histórias... E talvez sejamos mesmo um pouco crianças, pelo menos eu me sinto assim, num certo estado de criança, como professora e pesquisadora. Nesse estado de criança curiosa, do

qual fala Paulo Freire em sua carta para uma priminha, nos tempos em que se encontrava exilado no Chile. Ele aconselha: “cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade” – Paulo Freire, no livro *Cartas brasileiras: correspondências históricas, políticas, célebres, hilárias e inesquecíveis que marcaram o país*, organizado por Sérgio Rodrigues (2017, p. 215). Imaginem que Nathercinha (Nathercia Lacerda), depois de adulta, acabou publicando o livro *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*, dedicando-o “a Paulo, pelo carinho das cartas” (LACERDA, 2016, p. 5). É um livro inspirador, de uma beleza que emociona, escrito por Nathercia com o encorajamento de Cristina Laclette Porto e Denise Sampaio Gusmão, as quais contam aos(às) leitores(as):

Desafiada por nós, Nathercia escreveu de um só fôlego o texto *A casa e o mundo lá fora*, mostrando o quanto as palavras de Paulo, ainda hoje, nela ecoam. Madalena, por sua vez, reencontrou memórias de família de um modo novo e surpreendente e nos aproximou ainda mais de seu pai ao falar de sua convivência com ele no trabalho.

Juntas, nós quatro refletimos sobre as entrelinhas das cartas, pois Paulo parecia exercitar um modo particular de apresentar o mundo a uma criança que iniciava sua aventura pela escrita. Ao mergulharmos na leitura coletiva dessa correspondência, percebemos que Paulo, ao alertar Nathercinha de que, ao crescer, ninguém deve se apartar da criança que existe em si, parecia dirigir-se não só àquela menininha, mas a todo mundo. (LACERDA, 2016, p. 16-17; grifo das autoras)

Deixo aqui um incentivo para a leitura deste livro que, ao trazer as memórias de uma mulher que se correspondia com seu primo quando era criança, coloca-nos em contato com importantes ensinamentos sobre educação e com traços da história de Paulo Freire e do próprio Brasil na época da ditadura, cujas tentativas de silenciamento naqueles tempos de exílio não conseguiram calar a voz desse educador que passou a ser reconhecido e respeitado pelo mundo afora.

Voltando às conjecturas do senhor Roncone, notem comigo: ele próprio também tinha ares de criança, inventando histórias. Seus ouvintes atentos nem suspeitavam de suas traquinagens. Na verdade, o tal mito da Suméria não passava de uma versão das angústias noturnas de

seu netinho em suas noites mal dormidas e das suas próprias, tentando salvá-lo das garras de sua mãe e de seu pai, “facínoras” que insistiam em fazê-lo aprender a dormir sozinho e não o deixavam ir se abrigar no aconchego do avô.

Retomo, ainda, o incômodo acerca da veracidade das narrativas, sendo que a franqueza do senhor Roncone nos convida a refletir sobre a autenticidade das histórias narradas nas cartas das memórias da educação física escolar. O alerta do velho calabrês, que evoco mais uma vez, “cuidado com essa gente. Não se pode dizer a verdade a eles. Quem sabe como vão utilizá-la depois?” (SAMPEDRO, 2001, p. 220), leva-me a pensar que a liberdade da expressão narrativa está inexoravelmente marcada pelas condições sociais de sua produção, ou dito de outra forma, não há como apartar o texto do contexto, como ressalta Mikhail Bakhtin (2003) em *Estética da criação verbal*.

Mais perguntas me rodeiam: será que as alunas-professoras do Proesf (ou até mesmo as[os] outras[os] tantas[os]) alunas[os] que escrevem cartas nas minhas aulas) tomavam “cuidado conosco” ao escreverem suas cartas? Será que elas receavam pelo uso que faríamos de suas histórias? Será que elas imaginavam que suas cartas poderiam ser transformadas em fontes de pesquisa? Quanto a essa última indagação, a partir de 2006, passamos a informar às alunas-professoras do Proesf (e igualmente às[aos] participantes de outras aulas em diferentes contextos) que as cartas poderiam ser tomadas como fontes de pesquisa. Isso se deve ao primeiro movimento investigativo com as cartas que realizei em 2005, por ocasião do Conbrace/Conice, sobre o qual falei em páginas anteriores.

Bem, procurando compreender o contexto de produção das cartas, destaco que, logo de saída, “colocamos as cartas na mesa”: as alunas-professoras do Proesf sabiam que as suas cartas nos auxiliariam nas reflexões acerca da educação física no contexto escolar e que elas circulariam entre nós para leitura.

Esse conhecimento de que suas cartas escritas para um(uma) interlocutor(a) específico(a) seriam lidas por outras (a professora e as colegas de turma) seguramente afetou a própria narrativa compartilhada na carta, levando as alunas-professoras a tomar sim “cuidado conosco” e, talvez, com elas mesmas ao contarem suas histórias. E, quiçá, tal como

o senhor Roncone, nessas cartas escritas por solicitação da professora, elas narraram o que elas supunham que nós gostaríamos de ouvir. Não tenho dúvidas: o que elas relataram em suas narrativas foi contado também para nós, mesmo que suas cartas estivessem endereçadas a outros(as). Consistia num exercício rememorativo e reflexivo direcionado para a aula, para a professora, para a turma. Aquele(a) interlocutor(a) imaginado(a) passou a dividir seu lugar com outras interlocutoras. A suposta intimidade da carta cedeu espaço para certa invasão de privacidade acordada pelas regras desse jogo narrativo. Um consentimento que, em minhas experiências com essa proposta, leva-me a crer (ou mesmo a desejar) que elas se sentiram disponíveis para contar livremente o que queriam e não necessariamente o que suspeitavam que nós quiséssemos ouvir.

Os diálogos partilhados em sala de aula em torno das narrativas de suas experiências com a educação física escolar aportam sentidos múltiplos e contraditórios. Portanto, o que me interessa exclamar de novo, e sempre, é que não há garantia de sentidos. E, ainda, que os textos narrativos das cartas foram produzidos em determinados contextos. E, mais, que os textos e contextos dialogam com outros textos e contextos, cujos enunciados compõem o encadeamento da interlocução, conforme as proposições de Mikhail Bakhtin (2003, p. 289): “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Sob essa ótica, os sentidos em circulação não são predefinidos, não estão dados; ao contrário, são continuamente produzidos, renovados, tornando a nascer. Como afirma Mikhail Bakhtin (2003, p. 382),

não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer.

Convido-as(os) a adentrar nessa “cadeia”, jamais para nos aprisionarmos; ao contrário, para compartilharmos, intuirmos, imaginarmos, criarmos, produzirmos sentidos outros nessa potente interlocução. E já anuncio que a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, envolvendo as produções de Lev Vigotski

e Mikhail Bakhtin, tem sustentado meus estudos e será tematizada na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”.

Da mesma forma, interessa-me realçar que não é possível narrar fatos “verdadeiros”, tal como aconteceram. As experiências vividas, ao serem narradas, memorizadas, são sempre reconstruídas, são permanentemente atravessadas pelo passado, pelo presente e pelo futuro; enfim, por sentidos outros que não estão dados, porque tecidos na trama das relações sociais que nos constituem.

Chego, então, a uma certeza provisória: as narrativas das memórias da educação física escolar não garantem uma suposta verdade, que, aliás, não existe. Elas evocam experiências “verdadeiramente” vividas pelas pessoas ou, pelo menos, as memórias que as pessoas reconstroem de suas experiências. Talvez, seja justamente nesse jogo ambíguo que esteja a densidade dessas narrativas que, no presente, memoram o passado e que, desse modo, constroem e reconstroem as experiências, deliberadamente inventando-as e reinventando-as, já que habitam, simultaneamente, locais acessíveis e inacessíveis da memória, como nos ensina Jeanne Marie Gagnebin (2009), em seu livro *Lembrar escrever esquecer*. E essas memórias de alunas-professoras nos transportam a espaços-tempos que nos permitem ouvir, cheirar, degustar, tocar, ver e, quem sabe, até relembrar nossas próprias histórias.

Memória: reconstrução, reinvenção, recriação. Memória: passado, presente, futuro. Memória e experiência. Memória e esquecimento. Voltaremos a esse complexo assunto na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”, chamando Walter Benjamin e outras(os) autoras(es) para a roda de conversa. Por enquanto, compartilho a inquietude (que é igualmente minha) do menino do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995), o qual vivia numa casa ao lado de um asilo de idosos(os). Numa conversa com seus pais, Guilherme Augusto ficou sabendo que a idosa de quem ela mais gostava, a senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro, havia perdido a memória. O menino ficou intrigado, querendo entender “o que é uma memória”. Ele não se contentou com a explicação de seu pai, segundo o qual memória “é algo de que você se lembre” (FOX, 1995, p. 10), e quis saber mais. Foi assim que Guilherme Augusto iniciou sua busca entrando em diálogo com as(os) idosas(os) por meio da pergunta: “o que é uma memória?”. E elas(es) responderam:

“algo quente”; “algo bem antigo”; “algo que o faz chorar”; “algo que o faz rir”; “algo que vale ouro” (FOX, 1995, p. 11-16). Suas respostas inspiram e revelam, de certa forma, a simplicidade da vida e a complexidade das relações que nos constituem. E Guilherme Augusto foi “procurar memórias” (objetos, coisas) para levar à Dona Antônia que a tinha perdido. Fez-se um lindo encontro entre o menino e a idosa, e ela começou a se lembrar: “e os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim” (FOX, 1995, p. 30). A beleza dessa narrativa nos mostra como a presença do outro está impregnada em nós, afetando-nos, constituindo-nos, inclusive em nossas possibilidades rememorativas. A relação com o outro como constitutiva da memória é enfatizada por Ana Lúcia Guedes-Pinto, Geisa Genaro e Leila Cristina Silva (2008), em seu livro *Memórias de leitura e formação de professores*. As autoras também se remetem ao livro de Mem Fox (1995) para refletir sobre o que é memória e reconhecem que a história vivida pelos personagens “[...] nos possibilita perceber aspectos importantes que compõem o processo de rememoração. Dentre esses, a memória como algo singular e compartilhado, elaborada na relação com o outro” (GUEDES-PINTO; GENARO; SILVA, 2008, p. 12).

Amigas(os) escritoras(es), sei que essa carta está se alongando. Não se incomodem em lê-la de um fôlego só. É que preciso continuar mais um pouco. Não estranhem, é isso mesmo, continuo rodeando o assunto da “mania” com as cartas, embora pareça que já tenhamos saído dele. É que assunto puxa assunto, e por mais que eu tente ordená-los, eu não consigo. Tenho fixação por tecer relações, por encontrar laços, por entretecer fios. Vocês, escritoras(es), sabem do que estou falando, porque sentem na pele, na ponta dos dedos tocando no lápis, na caneta ou no teclado do computador, os movimentos e as oscilações do processo de escrita. Sigamos, então.

No artigo *Gestos, cartas, experiências compartilhadas* (AYOUB, 2012), citado anteriormente, fiz um ensaio de escrita acadêmica no gênero carta, inspirada pela leitura do trabalho de conclusão de curso de Patrícia Fujisawa (2010), intitulado *Sobre cartas, crianças e aprendizagens*, do qual fui parecerista. Foram tomadas como material de análise as cartas finais solicitadas na disciplina “Educação, corpo e arte”, nas quais procurei

entrever, nas histórias singulares narradas pelas alunas, os vestígios do processo vivido durante o semestre, marcado por um trabalho apoiado no encontro de linguagens (corporal, musical, escrita e poética).

Passados alguns anos da publicação desse artigo, assumi, como contei na primeira carta – “Iniciando nossa prosa”, a aventura de arriscar-me novamente, mas não sem receios, numa escrita narrativa por meio do gênero carta, dessa vez na minha tese de livre-docência, transformada neste livro.

Esse processo foi deflagrado há um bom tempo e não tem sido fácil lidar com a inquietude de colocar um “ponto final” nesta escrita que agora está atingindo o seu fim... Ou o seu começo... Recomeço, recriando-me nesse processo. E sussurro em coro com Cora Coralina, compartilhando o seu poema *Aninha e suas pedras*, publicado no livro *Melhores Poemas/Cora Coralina*: “Recria tua vida sempre, sempre. Remove pedras e plantas roseiras, faz doces. Recomeça”. Estou acostumada a recomeços... (CORALINA, 2004, p. 243).

Retorno, assim, ao “ponto final” deste livro. Talvez eu me atreva a mais uma ousadia: terminá-lo com “dois pontos”, assim como fez Clarice Lispector (1998), em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Curioso... A primeira vez que li o seu livro, imaginei que estivessem faltando páginas, já que ela começa com uma vírgula – “, estando tão ocupada, viera das compras de casa que a empregada fizera às pressas porque cada vez mais matava serviço, embora só viesse para deixar almoço e jantar prontos [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 13) – e termina com dois pontos – “– Eu penso, interrompeu o homem e sua voz estava lenta e abafada porque ele estava sofrendo de vida e de amor, eu penso o seguinte:” (LISPECTOR, 1998, p. 155). Com o tempo percebi que talvez esses fossem, igualmente, alguns dos prazeres ou das aprendizagens que Clarice ansiava para suas(seus) leitoras(es). Enfim, esse “ponto final” ou “dois pontos”, ou quem sabe “exclamação” ou “interrogação”, ou ainda “reticências”, têm custado momentos de ansiedade, de vulnerabilidade. Vocês também se sentem assim quando estão escrevendo?

Com Clarice, tenho aprendido do mesmo modo que “a fé pode ser um grande susto, pode significar cair no abismo” ou ainda que “a vida

não é de se brincar porque em pleno dia se morre”. Ela nos conta em sua *Luminescência*, que

de Ulisses ela aprendera a ter coragem de ter fé – muita coragem, fé em quê? Na própria fé, que *a fé pode ser um grande susto, pode significar cair no abismo*, Lóri tinha medo de cair no abismo e segurava-se numa das mãos de Ulisses enquanto a outra mão de Ulisses empurrava-a para o abismo – em breve ela teria que soltar a mão menos forte do que a que a empurrava, e cair, *a vida não é de se brincar porque em pleno dia se morre*.

A mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se um ser humano. (LISPECTOR, 1998, p. 32; grifo meu)

No processo de escrita das cartas deste livro, às vezes me sinto no abismo, soltando as minhas mãos que estão agarradas no medo, na insegurança, na incerteza de que eu tenha seguido o melhor caminho. Mesmo exercitando pacientemente a fé de que vou conseguir chegar ao seu fim, ao seu “ponto final” ou às suas “reticências”, ou às tantas outras possibilidades de acento, acentuação, ronda-me ainda uma pergunta: esse processo me tornaria mais humana? Como disse Clarice (até rimou!), “a mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se um ser humano” (LISPECTOR, 1998, p. 32). Isso me lembra as concepções de Lev Vigotski, para o qual nós não nascemos humanos; tornamo-nos humanos nas relações com o mundo, que é histórico e cultural, como ele afirma em *Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929* (VIGOTSKI, 2000). Que fique a pergunta. Nem todas as perguntas querem ser respondidas.

Contudo, deixando a sisudez de lado, e a morte como certa em pleno dia, a vida é de se brincar, justamente porque “em pleno dia se morre”... Quem sabe eu consiga finalmente cair no abismo com fé e fazer em pleno dia um livro de se brincar, e que nos convide a nos abismar com os espaços-tempos do corpo e da gestualidade na escola e na vida.

Peço que sejam compreensivos com a minha atrevida intenção... Essa tardança tem gerado desatinos, despropósitos, delírios... Sentimentos que vocês, como escritoras(es), conhecem muito bem.

E por falar em delírios, ninguém melhor do que Manoel de Barros, com a sua poética da reinvenção, para nos inspirar (como já tem sucedido

em outros de meus escritos). Na obra *Poesia completa*, ele nos brinda com *Uma didática da invenção*:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos
—
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2010, p. 301; grifo do autor)

E como o verbo, o corpo e o gesto também têm de “pegar delírio”...

*Continuem comigo nesta travessia, ou neste delírio,
pois a presença de vocês constitui esta escrita.*
Eliana/Nana.

P.S.¹ - Em relação às cartas digitadas e impressas, na maioria das vezes, as cartas são escritas durante as aulas. Porém, quando as cartas versam, por exemplo, sobre autoavaliação e avaliação final das disciplinas, elas são redigidas em outros momentos, podendo ser à mão ou digitadas.

P.S.² - A ideia da escrita de cartas a professoras(es) inesquecíveis surgiu, em 2011, numa turma de estágio supervisionado, quando estávamos abordando a temática da afetividade e práticas pedagógicas, com base no artigo de Sérgio Leite (2006), que se refere, entre outros assuntos, a pesquisas sobre o tema “meu professor inesquecível”. Na aula seguinte, um aluno trouxe para compartilhar com a turma o livro organizado por Fanny Abramovich (1997), inspirando o diálogo com as histórias narradas nas cartas.

P.S.³ - Cartas em torno da indagação “Você quer ser professor(a)? Por quê?”, propostas pela primeira vez em 2016, têm sido solicitadas sistematicamente em minhas aulas, especialmente nas disciplinas de “Estágio supervisionado”. Já começo a “ensaiar” o desejo de realizar uma pesquisa com essas cartas.

P.S.⁴ - Às vezes, as cartas escritas durante as aulas são entregues às(aos) destinatárias(os). Ao final das disciplinas/cursos, disponibilizo as cartas escritas durante a aula para aquelas(es) que as queiram levar consigo. Porém, raramente alguém quer ficar com a sua carta e, com isso, vou compilando um volumoso acervo de correspondências. Apenas para exemplificar, menciono que, no semestre primeiro de 2019, após as aulas que ministrei na disciplina “Expressão corporal” do Curso de Especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância 2018/2019 (oferecido pela FE-Unicamp), uma professora quis levar a carta sobre as memórias da educação do corpo na escola que escrevi para seu filho, com a intenção de entregá-la para ele.

P.S.⁵ - Para conhecer a Pedagogia Freinet, recomendo duas obras de Célestin Freinet, *Pedagogia do bom senso* (FREINET, 1991) e *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular* (FREINET, 1996), além do livro *Freinet: evolução histórica e atualidades*, de Rosa Maria Sampaio (1994).

P.S.⁶ - O Curso de Especialização em Gestão Educacional ocorreu em 2005 e 2006 para gestoras(es) da rede pública estadual de ensino (em torno de seis mil gestoras[es]), numa parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Posteriormente, de 2007 a 2014, foi oferecido para gestoras(es) da rede pública municipal de ensino, numa parceria com os municípios da Região Metropolitana de Campinas. O componente curricular “Educação Física” fez parte da disciplina “Gestão, currículo e cultura”. No CEGE do Estado de São Paulo (2005 e 2006), as(os) docentes da FE-Unicamp coordenaram equipes pedagógicas específicas (compostas por doutoras[es] ou doutorandas[os]) que ministraram as aulas para as(os) gestoras(es). No CEGE da RMC, as(os) próprias(os) docentes da FE-Unicamp ministraram as aulas para as(os) gestoras(es). No caso do CEGE do Estado de São Paulo, contei com a preciosa colaboração de algumas participantes da equipe pedagógica para o desenvolvimento da proposta com as cartas: Cinthia Lopes da Silva, Katia Danailof, Livia Tenorio Brasileiro e Luciana Marcassa (doutorandas da Unicamp naquela época). Em 2016, foi publicada uma coletânea de artigos sobre a experiência formativa no CEGE, na qual apresentamos o artigo *Gestão, currículo e cultura - arte e educação física na escola: diálogo com gestores*, de autoria minha e de Márcia Strazzacappa (AYOUB; STRAZZACAPPA, 2016).

Campinas, 28 de fevereiro de 2008

Querida professora,

Estive pensando, já que neste semestre
trabalharemos com a disciplina de Produção
e conhecimento em Ed física, gostaria de
lhe contar como vivemos desde a infância
as "tas esperadas" aulas de educação física

Campinas, 1 de março de 2008

Seus professores de Educação
Física

Pensando nessa disciplina,
achei interessante compartilhar
com vocês momentos de minha
infância e também momentos de
minha prática pedagógica, já
que sou professora.

Americana, 07 de março de 2008

Querida irmã,

Hoje me deparei com uma
pensamentos, vale lembrar em que?
nos nossos tempos de vida jovem,
na São diferente da atual. Você
concorda? Naquela época a professora
pensava se misturava aos alunos

CARTA ÀS(AOS) MINHAS(MEUS) ORIENTANDAS(OS)

*Quando as cartas se transformam
em fontes narrativas:
a pesquisa em entretecimento*

Campinas-SP, agosto de 2018 a setembro de 2019.

Queridas(os) orientandas(os),

Desde que iniciei minha atuação docente na Unicamp, vocês fazem parte da minha ação profissional, tanto no âmbito da graduação como no da pós-graduação. São diversas orientações que envolvem atividades relacionadas à pesquisa, ao ensino e à extensão, quase sempre de modo interligado.

Escrevo esta carta para vocês, para contar mais um capítulo das minhas “aventuras intelectuais” como professora e pesquisadora. Tenho a intenção de que essas “aventuras” possam inspirar vocês em suas pesquisas e percursos profissionais, mesmo que algumas(uns) de vocês já não estejam mais envolvidos com a educação ou com a educação física. Porém, sei que a maioria ainda atua no campo educacional e partilha comigo a paixão pela profissão docente.

Ao me debruçar na escrita dessa carta, fui tomada por lembranças de vocês, cuja presença em minha vida tem sido marcante e especial, não somente no contexto profissional, mas igualmente no pessoal.

Quantas histórias compartilhadas! Quantos aprendizados!

Cada uma, cada um, com seu jeito, suas inquietações, suas incertezas, seu companheirismo, suas buscas, suas dificuldades, suas facilidades, suas escolhas, seus sonhos, vêm me ensinando a ser orientadora. Nossos encontros (e alguns desencontros) de orientação vão afetando o meu próprio processo de formação como pesquisadora. Orientação e pesquisa, pesquisa e orientação profundamente imbricadas.

Costumo dizer que tenho “sorte” na escolha das(os) minhas(meus) orientadas(os), mesmo que algumas vezes o processo de orientação se faça em meio a tensões e escorregões... Afinal, como anuncia João Guimarães Rosa (1988), em seu *Grande sertão: Veredas*, “todo caminho da gente é resvaloso. Mas, também, cair não prejudica demais - a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!” (ROSA, 1988, p. 273). E assim também o é na orientação: às vezes a gente desliza, chega a cair, quase se desliga, mas, afinal, teimamos em levantar e continuar nossa caminhada juntas(os). Não sei se já contei isso para vocês: nesses anos todos, somente uma vez desisti de uma orientação... Foi uma sábia decisão para ambos os lados e acabou tendo um “final feliz”: seguimos nossas escolhas com respeito e ética e a pessoa defendeu sua dissertação sob orientação de outro docente da FE-Unicamp. Outras vezes, o processo de orientação, apesar da complexidade que o envolve, constrói-se com tanta afinidade e entendimento que a nossa interação atravessa a fronteira profissional e entra na esfera pessoal, transformando-se em relações de amizade. Quando isso acontece, é muito bonito perceber como o percurso da orientação nos conduz muito além dos encontros acadêmicos, permitindo a construção de marcantes laços afetivos.

Em suas *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, Paulo Freire (2013) escreve sobre o papel do(a) orientador(a) numa perspectiva democrática. Ele diz que

o papel do orientador que realmente *orienta*, que acompanha as dúvidas do orientando, a que sempre junta mais dúvidas, é, de maneira aberta, amiga, ora aquietar, ora inquietar o orientando. Aquietar com resposta segura, com sugestão oportuna, com bibliografia necessária, que o levarão contudo a nova inquietação. A quietude não pode ser um estado permanente. Só na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido. A vida, que é movimento constante de busca, de procura, não pode, em

nenhum de seus múltiplos momentos, como o em que escrevemos dissertações ou teses, ser imobilizada. As relações entre orientador e orientando, mais do que estritamente intelectuais, devem ser afetivas, respeitosas, capazes de criar um clima de mútua confiança que estimula em lugar de inibir a produção do orientando. (FREIRE, 2013, p. 261-262; grifo do autor)

Tentei me vasculhar ao ler essa carta... Fiquei irrequieta... Será que tenho sido uma orientadora na perspectiva apontada por Paulo Freire? Sigo pensando e ansiando por isso...

Esta carta faz parte de um conjunto de cartas que compõem este livro. Eu que tantas vezes solicitei a elaboração dos textos de suas pesquisas, estou aqui, às voltas com a minha escrita. E vou confidenciar: estou adorando! Mas o tempo está voando e tenho um prazo a cumprir, felizmente; sem ele, eu não teria me organizado para produzi-lo com a persistência e a constância necessárias.

Curioso reparar quão trabalhosa, difícil e, ao mesmo tempo, prazerosa, está sendo esta escrita. A cada momento tenho de fazer opções, decidir o que entra e o que não entra no texto. Demoro nessas escolhas e aprendo muito com elas. Fico o tempo todo lidando com a ansiedade de ter de priorizar o que trago ou não para os diálogos. Às vezes me percebo desejando trazer o mundo para cá! Doce (e amarga) ilusão: o mundo não cabe neste livro e sequer em lugar algum... Sei que, ao final, o texto estará sempre inacabado, deixando, nas entrelinhas do não dito explicitamente, espaços abertos para a produção de sentidos outros. Bonito perceber que esses espaços abertos persistem mesmo no que está explícito em suas linhas. Lá nos “finalmentes” deste livro, mais precisamente na “Carta às(aos) minhas(meus) companheiras(os)”, esse assunto voltará para a roda de conversa...

Esta escrita tem se produzido com dedicação e lentidão, em meio a idas e vindas, leituras e releituras, mergulhada nos tantos elos que me constituem. Também sinto a alegria que anuncia Paulo Freire (2013) na introdução de suas “cartas a Cristina”:

A alegria de escrever me toma o tempo todo. Quando escrevo, quando leio e releio o que escrevi, quando recebo as primeiras

provas impressas, quando me chega o primeiro exemplar do livro já editado, ainda morno, da editora.

Em minha experiência pessoal, escrever, ler e reler as páginas escritas, como também ler textos, ensaios, capítulos de livros que tratam do mesmo tema sobre que estou escrevendo ou temas afins, é um procedimento habitual. Nunca vivo um tempo de puro escrever, porque para mim o tempo de escrita é tempo de leitura e de releituras. Todo dia, antes de começar a escrever, tenho de reler as vinte ou trinta páginas últimas do texto em que trabalho e, de espaço a espaço, me obrigo a leitura de todo o texto já escrito. Nunca faço uma coisa só. Vivo intensamente a relação indicotomizável escrita-leitura. Ler o que acabo de escrever me possibilita escrever melhor o já escrito e estimula e anima a escrever o ainda não escrito. (FREIRE, 2013, p. 19)

Sobretudo quando assumi o gênero carta, esse movimento de ler e reler o já escrito tem acontecido incessantemente, de forma mais intensa que a de costume; tornou-se um movimento necessário para a continuidade das minhas elaborações, como se fosse um aquecimento indispensável para ousar outros diálogos. Vocês têm exercitado esse hábito de ler e reler seus próprios escritos? Espero que sim. E, para além desse exercício, quero propor que nós intensifiquemos a circulação da leitura de nossos escritos entre o grupo de orientandas(os), pois tenho aprendido nesses anos como professora que trabalhar coletivamente traz possibilidades outras à nossa pesquisa, à nossa formação acadêmica e à nossa ação profissional.

Várias(os) são as(os) educadoras(es) e pesquisadoras(es) que ressaltam a importância do trabalho coletivo na educação. Certamente, vocês as(os) conhecem. Dentre elas(es), cito António Nóvoa (2009), em seu livro *Professores: imagens de um futuro presente*, que defende “[...] o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 23). Considero que essa partilha e diálogo profissional podem ser pensados em vários contextos da educação, sobretudo no da pesquisa. Estarmos juntas(os), comprometidas(os) umas(uns) com as(os) outras(os), faz toda a diferença na construção do processo investigativo. Colocarmo-nos como interlocutoras(es) atentas(os), cuidadosas(os) e disponíveis pode proporcionar múltiplos

aprendizados. Nesses tempos tão difíceis para a ciência, a pesquisa e a educação no Brasil, insisto em experimentarmos, mais do que nunca, possibilidades outras de ações colaborativas entre nós. E, novamente, menciono António Nóvoa (2015), que escreveu uma *Carta a um jovem investigador em Educação*, por ocasião da conferência de abertura que proferiu num congresso em Portugal. Nessa carta, ele nos incentiva com seus nove conselhos, os quais podem ser igualmente direcionados a todas(os) as(os) investigadoras(es) em educação e em outros campos de conhecimento, sejam jovens ou não. Dentre seus aconselhamentos, ele afirma que

hoje, mais do que nunca, o trabalho científico necessita de uma dimensão colectiva, colaborativa. Aqui fica o quarto conselho: “Conhece em ligação com os outros. Perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho”. [...]

É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos. (NÓVOA, 2015, p. 16-17)

Dessa maneira, espero que consigamos ampliar e preservar essa perspectiva coletiva de trabalho, tanto no nosso grupo de orientandas(os) como no próprio Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, do qual todas(os) nós fazemos parte.

Como orientandas(os), vocês têm testemunhado minhas buscas, minhas indagações, minhas dúvidas, meus encantamentos, minhas inquietações no âmbito da pesquisa, além de outras, é claro. Da mesma forma, têm acompanhado de perto minhas escolhas teóricas, que são também, e inevitavelmente, práticas. Sabem de minha busca por tentar não dissociar teoria e prática. Como afirma Paulo Freire (1997a), em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997a, p. 24). Prática, teoria, ação, reflexão, todas elas imbricadas num movimento permanente que é constitutivo de nossos processos de elaboração para compreender nossa ação no mundo.

No campo da educação física, apoio-me na abordagem crítico-superadora, cujos fundamentos foram publicados pela primeira vez,

em 1992, no livro *Metodologia do ensino de educação física*, escrito por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, o qual citei anteriormente em outra carta. Essa obra é amplamente conhecida como Coletivo de Autores (1992) e apresenta importantes interlocuções com as humanidades, caracterizando-se como referência para diversos estudos e ações no âmbito da educação física em diferentes regiões do Brasil, especialmente na sua relação com o contexto escolar. No artigo *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*, Valter Bracht (1999) traça um panorama que nos auxilia a compreender a ancoragem teórica que sustenta as diferentes abordagens da educação física, dentre elas a crítico-superadora.

Nessa proposta, explicita-se um severo questionamento ao paradigma da aptidão física, sendo que a cultura corporal é apresentada como objeto de estudo da educação física, apoiando-se na perspectiva materialista histórico-dialética, assim como na pedagogia histórico-crítica formulada por Dermeval Saviani (1991), no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Para as(os) autoras(es), a cultura corporal

[...] será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62)

Importante salientar, igualmente, a ênfase conferida à noção de historicidade do conhecimento, considerando-o desde a sua gênese, para que, na reflexão sobre a cultura corporal, os(as) estudantes na escola possam perceber-se como sujeitos históricos, produtores de cultura. “É preciso que o aluno compreenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Como alguns de vocês acompanham, as discussões apresentadas na obra têm repercutido de modo intenso nos debates da educação física, sendo que, em 2011, foi publicado um artigo de autoria de Marcílio

Souza Júnior e colaboradores, intitulado *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão* (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011). Os(as) autores(as) realizaram uma reflexão a respeito da genealogia da categoria cultura corporal, colocando em diálogo os depoimentos trazidos nas entrevistas com os autores do livro e a literatura da educação física que se insere no contexto das produções relativas à educação física escolar na perspectiva crítico-superadora. Em 2009, foi publicada a 2.^a edição da obra *Metodologia do ensino de educação física* (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009), na qual constam as transcrições na íntegra das entrevistas. Longe de haver um consenso quanto às concepções presentes no livro, até mesmo as(os) autoras(es) que as cunharam divergem, atualmente, em alguns pontos de suas sistematizações que, como bem sabemos, são sempre datadas e elaboradas em determinadas condições sociais de produção. Não pretendo abordar essas divergências aqui, apenas trazer mais algumas reflexões acerca da terminologia cultura corporal e da ideia da expressão corporal como linguagem.

Valter Bracht (2006), no artigo *Corporeidade, Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?*, responde à indagação sobre qual seria a denominação mais adequada: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Mesmo alertando que conceitualmente o problema está longe de ser resolvido, ele afirma que

em princípio, qualquer um, desde que cultura, ou seja, desde que se coloque o peso maior nesse conceito. Com isso, quero, na verdade, dizer que o conceito o qual no meu entendimento indica uma construção nova de nosso “objeto”, é o de cultura. É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e necessária desnaturalização do nosso objeto e que melhor reflète a sua contextualização sócio-histórica. (BRACHT, 2006, p. 97)

O que vocês pensam sobre isso? Passados vários anos de seu escrito, eu concordo com Valter Bracht (2006) que estamos diante de um problema que ainda não foi resolvido. Por outro lado, penso que talvez nem será resolvido, por conta das distintas bases teóricas que sustentam cada uma dessas terminologias, além de outras que circulam na educação física em diálogo com outros campos de conhecimento. No entanto,

defendo juntamente com o autor que o conceito de cultura é central para expressar a desnaturalização e a contextualização sócio-histórica do nosso “objeto”, o que nos desloca de um lugar assentado numa visão biológica restritiva de ser humano e de corpo.

Esses deslocamentos também são anunciados por Ana Márcia Silva e Iara Damiani (2005), em *Práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção*, quando afirmam que “[...] o corpo é uma construção também cultural e suas manifestações se inscrevem, fortemente, no campo da cultura” (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 23). As autoras dedicam-se a refletir sobre o termo “práticas corporais”, ponderando que a educação física trabalha com fenômenos ou manifestações culturais que englobam um conjunto de práticas corporais que se encontram sob diferentes denominações, sendo uma delas a cultura corporal. Elas esclarecem que

[...] o termo *prática* deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “exprimir” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa.

Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal. Esse sentido de construção cultural e linguagem está ausente na expressão *atividade física*, que tanto etimológica como conceitualmente mostra-se reducionista em sua perspectiva [...]. (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 23-24; grifo das autoras)

Em outra publicação, intitulada *O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física*, Ari Lazzarotti Filho, Ana Márcia Silva e demais autoras (2010) apresentam um estudo que “[...] objetivou identificar quais os significados/sentidos com os quais o termo práticas corporais vem sendo utilizado pela literatura acadêmica brasileira” (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 13). Eles(as) analisaram mais de 270 publicações (entre artigos, dissertações e teses) e uma das conclusões a que chegaram é que, especificamente,

no campo da educação física, o termo “práticas corporais” vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação

com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física. Esta dualidade parece ser um grande entrave ou, talvez, apresente-se como uma potencialidade, pela interface que a Educação Física estabelece com as ciências humanas e sociais e com as ciências biológicas e exatas. Esta interface, ao mesmo tempo que dificulta as relações e os consensos mínimos, também exige criatividade, reflexão e autoavaliação constantes. (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 25-26)

Penso que, na mesma linha de Valter Bracht (2006), os(as) autores(as) alertam que estamos diante de questões conceituais que não se resolvem facilmente e nos convidam a exercitar nossa criatividade para imaginarmos e construirmos outros modos de compreender e agir diante das possíveis interfaces que a educação física estabelece com diferentes campos de conhecimento.

Especificamente em relação às ciências humanas e sociais, observamos que, há mais de quatro décadas, várias(os) autoras(es) da educação física brasileira vêm se dedicando a pensá-la em interlocução com as humanidades sob diversas perspectivas. Inclusive, Yara Carvalho e Katia Rubio (2001) organizaram um livro cujo título é justamente *Educação física e ciências humanas*. Essa obra, entre outras que estabelecem essa interlocução, apresenta vários textos de autoras(es) da educação física e de outros campos, em interlocução com a antropologia, a educação, a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia. O artigo publicado por Teresinha Nóbrega, Maria Isabel Mendes e Jacques Gleyse (2016), *Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil)*, também demonstra esse movimento da área. As autoras e o autor fizeram um estudo comparativo entre as produções da *Revue Éducation Physique et Sportive* (França) e da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (Brasil), entre 1980 e 1990. Constataram que, nesse período,

[...] tanto na França quanto no Brasil, apesar do predomínio de estudos das ciências biomédicas associadas predominantemente ao esporte de alto rendimento, aparecem estudos amparados nas humanidades, como contraponto ao enfoque biológico. (NÓBREGA; MENDES; GLEYSE, 2016, p. 233)

Outro autor que se dedica a essas aproximações é Tarcísio Mauro Vago. Em seu livro *Educação física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude* (VAGO, 2012a), ele apresenta um conjunto de artigos que refletem a respeito da presença da educação física na escola, salientando, logo na apresentação,

um princípio que os orienta: pensar a Educação Física no domínio da Educação, cujo lugar de realização é a Escola. Este pertencimento confere à Educação Física uma identidade fundante – sendo da Escola, fazer o que é próprio da escola, isto é: mediar o direito de todos os estudantes ao conhecimento, às criações humanas, a um patrimônio cultural produzido e em permanente (re)invenção. (VAGO, 2012a, p. 9)

Mais adiante, Tarcísio Mauro Vago (2012a, p. 10) chama a atenção para

[...] o entendimento de que a escola é lugar de circulação, apropriação, crítica e produção de culturas. Pensar a escola - e nela a presença da Educação Física - no plano da cultura é para mim o grande avanço da área na contemporaneidade. O conjunto de questões que esse pensamento envolve e traz ao debate desestabilizou certezas e discursos há muito arraigados, e em minha opinião fez expandir a potência do ensino da Educação Física.

Concordo plenamente com o autor que pensar a educação física (e, logicamente, a educação) no plano da cultura possibilita a produção de sentidos outros para a sua existência na escola, podendo ampliar a potência do estudo dos conhecimentos próprios da educação física em suas múltiplas formas e em interrelação com os outros conhecimentos estudados na escola, os quais constituem um rico e diversificado patrimônio cultural que está sendo incessantemente produzido e re-produzido, re-criado e re-inventado.

Tarcísio Mauro Vago (2012a) faz referência, igualmente, ao livro *Metodologia do ensino de educação física* e à sua importância como uma das obras que reforçam o vínculo educação física-cultura.

É rico o acervo de obras de autores que comungam deste pensamento, cada um ao seu modo singular, não

necessariamente convergente ou díspar. De minha parte, reconheço, na contemporaneidade, uma obra que para mim expressa e simboliza, por assim dizer, a emergência e a afirmação da Educação Física no plano da cultura, que é um livro “Metodologia do ensino de educação física” [...] Desde então, tantas outras vêm sendo produzidas. (VAGO, 2012a, p. 10)

Refletir sobre esse vínculo na instituição escolar vai ao encontro das discussões que eu trouxe anteriormente acerca da abordagem crítico-superadora da educação física, e conduz, por outro lado, ao entendimento da escola como um “espaço sociocultural”, como afirma Juarez Dayrell (1996), no artigo *A escola como espaço sócio-cultural*. Considerá-la como tal implica em entender a complexa trama de relações sociais entre as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. E o autor ressalta, ainda, que

[...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar. (DAYRELL, 1996, p. 137)

Notem, minhas(meus) queridas(os), “reprodução do velho e construção do novo” em disputa no cotidiano escolar (DAYRELL, 1996), uma vez que “a escola é lugar de circulação, apropriação, crítica e produção de culturas” (VAGO, 2012a). E, ainda, como afirma Jean Hébrard, em *Entrevista com Jean Hébrard* concedida à Carmem Craidy,

acredito que é muito importante pensar que a escola tem, em cada momento de sua história, um papel conservador. Eu penso que o melhor que se pode fazer para a educação é, antes de pretender fazer a revolução em nome da nova geração – o que seria uma violência enorme –, testemunhar para eles o mundo antigo, o mundo ao qual pertencemos. As crianças necessitam desse apoio na cultura já construída para inventar coisas novas. É preciso deixar a nova geração inventar um mundo novo. (HÉBRARD; CRAIDY, 2001, p. 160)

Compreender esse enredo e suas contradições exige de nós o reconhecimento da historicidade das produções humanas e da relação dialética entre o passado, o presente e o futuro. Exige, também, atenção, abertura e a assunção de outras posturas éticas e estéticas nas relações com os sujeitos que fazem parte da escola; posturas que, tenho certeza, já fazem parte de seus anseios como professoras(es) e pesquisadoras(es).

Enfim, em diálogo com as considerações anteriores, assumo a compreensão de que existem diversas práticas corporais que são produzidas pelos seres humanos em diferentes contextos sócio-históricos, as quais podem ser abarcadas pelo que denominamos de cultura corporal. Os processos de ensino-aprendizado da cultura corporal na escola, em meio às suas permanentes tensões e contradições, têm como horizonte o estudo da expressão corporal como linguagem.

Essa ideia da expressão corporal como linguagem tem sido, igualmente, alvo de questionamentos. De acordo com Marcílio Souza Júnior *et al.* (2011), as(os) autoras(es) do Coletivo de Autores (1992) mencionaram esse aspecto em suas entrevistas, ora concordando ora discordando dessa formulação. Ao trazerem as polêmicas levantadas pelas(os) entrevistadas(os) em torno desse assunto, Marcílio Souza Júnior *et al.* (2011, p. 405) afirmam que “a linguagem pode e deve ser compreendida também por uma leitura materialista-histórico-dialética”.

Considero que uma das possibilidades para se fazer essa leitura respalda-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, envolvendo as produções de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, cujas ideias têm amparado meus estudos. No próprio livro *Metodologia do ensino de educação física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), duas obras de Lev Vigotski são referenciadas: *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKY, 1987) e *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1988), anunciando, na época em que foi produzido, possíveis conexões da abordagem crítico-superadora com a perspectiva histórico-cultural, até porque ambas se pautam na filosofia marxista.

Motivada pela intenção de compreender mais profundamente a expressão corporal como linguagem, tenho procurado tecer maiores aproximações com essa perspectiva, as quais vêm ocorrendo por meio da interlocução com colegas da FE-Unicamp, especialmente do Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, do grupo Aula - Trabalho Docente na Formação Inicial e do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Esses profícuos diálogos foram acompanhados de perto por várias(os) de vocês, participando há alguns anos de atividades conjuntas voltadas ao estudo desses autores que foram centrais para a sua formação acadêmica e para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Em algumas de minhas (nossas) produções, tais aproximações já começam a deixar as suas marcas, como podemos encontrar em teses e dissertações defendidas por vocês, além de outros textos. Menciono aqui alguns deles, inclusive os que já foram citados em outras cartas: Eliana Ayoub e Marina Matsumoto (2010); Eliana Ayoub (2012); Eliana Ayoub e Larissa Graner (2013); Marina Matsumoto e Eliana Ayoub (2016); e em parceria com Livia Tenório Brasileiro e outras(os) autoras(es), *A cultura corporal como área de conhecimento da educação física* (BRASILEIRO *et al.*, 2016).

Apesar da pertinência das reflexões que apresentamos nessas diferentes produções, avalio que ainda está por ser feito um trabalho de adensamento da compreensão da expressão corporal como linguagem à luz das proposições de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, bem como de outros(as) pesquisadores(as) que se dedicam a estudar a linguagem na perspectiva desses dois autores.

Depois de toda essa conversa, vocês devem estar se perguntando: “Afinal, Nana, qual é a sua pesquisa?”. Então, sentem-se que lá vem mais história... Ou levantem-se, deem-se, movimentem-se, revirem-se, pulsem, saltem, gritem...

Vamos lá: em que consiste esta pesquisa? Como cheguei a ela, quais são os seus objetivos e os seus percursos metodológicos? Indagações que todas(os) nós nos fazemos insistentemente nos durante do processo investigativo, cujas respostas nem sempre são fáceis ou óbvias.

Minha pesquisa está plenamente atravessada pela minha prática docente. Conforme anunciei em cartas anteriores, ela caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que envolve um diálogo com cartas sobre memórias da educação física escolar, escritas por alunas-professoras do Proesf, as quais foram tomadas como fontes narrativas. Meu objetivo com esta investigação consiste em refletir a respeito da educação física,

do corpo e da gestualidade na escola, a partir das narrativas dessas alunas-professoras. Ao compartilhar suas vozes, por meio de suas memórias, suas experiências, suas histórias contadas nessas cartas, tenho a intenção de adentrar na “cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003), na qual circulam e são produzidos diferentes sentidos acerca da educação física e da escola, que nos auxiliam a problematizar como esse componente curricular tem participado de um minucioso processo de educação, que se faz também, e fundamentalmente, no corpo e pelo corpo. O paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989) – em *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* –, tem me acompanhado no processo dialógico com as cartas.

Nesta trajetória de pesquisa, decidi aventurar-me numa escrita narrativa e, com a pretensão de unir conteúdo e forma, adotei o gênero carta para escrever este livro que é composto por dez correspondências que se enredam, cada uma delas endereçada a interlocutoras(es) específicas(os). E, nesta narrativa, como vocês já estão percebendo e poderão observar ao ler as outras cartas, procuro entrançar as minhas próprias memórias, experiências e histórias, como aluna e como professora na escola e na universidade, com as das alunas-professoras do Proesf, em diálogo com as reflexões das(os) demais interlocutoras(es) que entraram nessa prosa, o que me aproxima de uma abordagem autobiográfica.

Para contar mais detalhadamente como a pesquisa foi sendo entretecida, começarei pelas cartas escritas pelas alunas-professoras, retomando brevemente o que explicitiei em correspondências anteriores. Imagino que serei um pouco repetitiva, porém considero necessário e tenho certeza de que vocês, minhas(meus) queridas(os) orientandas(os), terão paciência em me ouvir. Recomendo, inclusive, que vocês leiam as cartas precedentes, assim ficará mais fácil encontrar o fio da meada.

As fontes narrativas desta investigação, como eu disse acima, são cartas sobre memórias da educação física escolar escritas por alunas-professoras do Proesf - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas – um curso de Pedagogia da FE-Unicamp, realizado numa parceria entre a Unicamp e as prefeituras das cidades da Região Metropolitana de Campinas. Elas eram professoras das redes

públicas municipais de ensino no âmbito da educação infantil e ensino fundamental I e foram alunas do Proesf nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. Por isso me refiro a elas como alunas-professoras.

A ideia de escrita de cartas sobre as memórias da educação física escolar surgiu anos antes, em 2002, quando fui docente do Curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento”, um curso preparatório para a formação das equipes pedagógicas que atuavam no Proesf. Uma ideia que foi se delineando no contexto da docência na disciplina “Educação, corpo e arte” do curso de Pedagogia da FE-Unicamp. Por isso eu afirmei antes que esta pesquisa está atravessada pela minha prática docente, uma vez que a proposta de escrita das cartas foi se constituindo como um modo de me aproximar das experiências das professoras em formação com a educação física e, mais largamente, com a educação do corpo na escola.

A noção de educação do corpo vem sendo desenvolvida em vários estudos de Carmen Lúcia Soares, a partir de uma perspectiva histórica. A autora salienta que

de um modo mais amplo, seria possível afirmar que as manifestações corporais são alcançadas por múltiplos processos educativos e passam a requerer um aprendizado específico e adequado para cada ocasião e contexto. Partindo do pressuposto da existência e da importância das singularidades culturais, pensemos em quão profundos e extensos são esses processos (escolares ou não) que ensinam, sobretudo, a controlar nossas manifestações corporais. [...]

A *educação* em geral e a *educação do corpo*, de modo bem específico e especializado, incidem diretamente sobre os corpos, transmitindo valores e normas, difundindo significados e sentidos que implicam a elaboração de comportamentos e atitudes aceitos socialmente. (SOARES, 2014, p. 220; grifo da autora)

Na escola, a educação do corpo vai se configurando lenta e progressivamente, por meio de dispositivos de controle das manifestações corporais e da constituição de pedagogias que entram em ação em diversos momentos da rotina escolar e, igualmente, na aula de educação física. Ainda em diálogo com Carmen Lúcia Soares (2014), trata-se de uma

noção que “[...] tem um caráter polissêmico, que permite evocar sempre a ideia de movimento, de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades” (SOARES, 2014, p. 220-221). Em sua polissemia, podemos perscrutar as continuidades e as rupturas, as permanências e as transformações que atravessam a materialização de distintos processos de educação do corpo, nos quais “[...] os corpos guardam traços que podem ser apreendidos em diferentes registros, por vezes bem evidentes, por vezes quase invisíveis” (SOARES, 2014, p. 221). Penso que, ao entrarmos em contato com as memórias narradas nas cartas acerca da educação física escolar, podemos encontrar vestígios, ora mais visíveis, ora menos aparentes, das marcas da educação do corpo que é experimentada na escola.

Voltando ao Proesf, cada uma das equipes pedagógicas era composta por quatro ou cinco assistentes pedagógicas. As próprias participantes do curso de especialização escolhiam as disciplinas nas quais tinham interesse em atuar, considerando suas afinidades com a área e com a(o) docente que iria coordenar o trabalho. A partir dessa escolha, eram formados os grupos e iniciava-se o processo de planejamento e implementação da proposta de trabalho que era desenvolvida por meio de reuniões periódicas da equipe pedagógica.

Algumas de vocês sabem muito bem do que estou falando, pois, além de terem sido alunas desse curso de especialização em 2002, fizeram parte da equipe pedagógica do Proesf que atuou na disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”, coordenada por mim, de 2005 a 2008. A parceria e disponibilidade de vocês foram fundamentais para que eu tivesse acesso às fontes narrativas desta pesquisa. Vou apresentá-las nesta carta, pois nem todas(os) as(os) minhas(meus) orientandas(os) conhecem vocês.

As professoras que integraram a equipe pedagógica da educação física foram: Ieda Maria Cezaroni, Marilda Aparecida Rezende, Marilise Deltreggia Pantarotto e Roselene dos Anjos. A partir de 2007, Paula Cristina da Costa Silva (minha orientanda de doutorado naquela ocasião), também passou a fazer parte do grupo, mesmo sem ter cursado o curso de especialização, uma vez que era permitido que orientandas(os) integrassem as equipes pedagógicas. A Paula era a única do

grupo, além de mim, que tinha formação específica em educação física. Essas professoras-assistentes pedagógicas teriam de se dividir nas dez turmas do Proesf, distribuídas nos polos de Campinas-SP, Americana-SP e Vinhedo-SP.

Se vocês tiverem interesse, indico dois artigos nos quais trazemos reflexões a respeito do trabalho realizado nessa disciplina: *Ginástica geral na formação em Pedagogia*, de minha autoria (AYOUB, 2008); e *Fios tecidos a muitas mãos: sobre educação física escolar e formação de professoras*, em parceria com as assistentes pedagógicas (AYOUB *et al.*, 2011). Especialmente nesse último, todas nós escrevemos acerca dessa experiência colaborativa que foi tão marcante em nossas vidas, o que me leva a enfatizar, de novo, a relevância do trabalho coletivo na educação. Nesse texto, narramos em detalhes como nossa equipe, constituída por pessoas de diferentes áreas (educação física, pedagogia, letras e geografia), enfrentou a responsabilidade de viabilizar uma formação acadêmica com as alunas-professoras do Proesf que levasse em conta suas histórias e experiências como alunas da educação física escolar e como professoras que atuavam cotidianamente nas escolas.

O que a princípio parecia limitante, a não formação de toda a equipe na área da educação física, logo se transformou em possibilidades outras de interlocução. Para nós, “essa diversidade de formações foi um ponto fundamental para tecermos, entretecermos, compormos coletivamente o nosso trabalho, de forma ampla e integrada, pensando a educação física escolar em relação viva e dinâmica com a escola como um todo” (AYOUB *et al.*, 2011, p. 83).

Vocês sabem da minha “mania” com as cartas, não é mesmo? Eu afirmei igualmente na “Carta às(aos) formadoras(es) de professoras(es)” que a experiência com as cartas no curso de especialização em 2002 mudou minha vida de professora para sempre. Pois é... Novamente, essa sensação profunda de mudança se fez presente, como um presente, ao trabalhar com a equipe pedagógica do Proesf. Essa experiência revelou-se como uma significativa oportunidade de pensar e agir coletivamente com pessoas de diferentes áreas, em torno da temática da educação física na escola, por meio de um exercício reflexivo constante, inspirador e muito prazeroso.

Acompanhem comigo alguns trechos do que escrevemos nas considerações finais do nosso artigo:

O caminho percorrido foi longo, intenso e muito prazeroso: aprofundamos a discussão sobre o papel da educação física escolar e sobre os conhecimentos específicos que poderiam e deveriam fazer parte dessas aulas; vivenciamos e refletimos sobre diferentes linguagens no espaço escolar, passamos a intuir propostas metodológicas possíveis de serem realizadas na perspectiva da cultura corporal e apresentamos uma possibilidade de trabalho com a ginástica geral capaz de ser desenvolvida nas escolas públicas, local de trabalho, por excelência, de nossas alunas-professoras.

[...] vimos nosso trabalho refletido e materializado nas falas, em trechos das cartas finais de nossas alunas, nos portfólios e nas apresentações das composições. Nesses muitos momentos, vieram à tona reflexões sobre a importância de colocar-se no lugar de seus alunos; valorizar a participação de todos; exercer a cooperação como caminho de fortalecimento das relações entre os seres humanos; valorizar a compreensão entre as pessoas; tratar as diferenças como fator de enriquecimento do humano, afirmando relações de alteridade, considerando a existência de outras subjetividades e não as tratando como fator de discriminação. Enfim, promover o trabalho coletivo como forma de superação do individualismo, marca incontestada de uma sociedade que desejamos ver modificada. [...]

Para finalizar, ressaltamos, mais uma vez, que todo o trabalho realizado ao longo destes anos pautou-se em uma perspectiva coletiva de concepção, focada nas interfaces do processo de formação com as diversas experiências vividas no cotidiano da escola e atenta aos conhecimentos compartilhados e produzidos pelos(as) diversos(as) interlocutores(as) que fizeram parte dessa trajetória. (AYOUB *et al.*, 2011, p. 97-98)

Essas palavras indiciam os aprendizados mútuos e múltiplos que constituíram essa experiência docente e formativa partilhada entre todas nós, que participamos do Proesf: assistentes pedagógicas, alunas-professoras e coordenadora da equipe.

Retornando às fontes narrativas desta investigação, sugeri que adotássemos a proposta da escrita das cartas acerca das memórias da educação física escolar e decidimos que ela ocorreria logo no início da

disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”, com a finalidade de conhecer as histórias e experiências das alunas-professoras com a educação física e, partindo delas, refletir sobre a educação física, o corpo e a gestualidade na escola. A dinâmica adotada no trabalho com as cartas foi a mesma que já contei em correspondência anterior. Considerando os diferentes lugares sociais de alunas e professoras, de professoras e alunas, e suas histórias peculiares com a educação física, tínhamos igualmente a intenção de proporcionar, ao longo das aulas, experiências outras com as práticas corporais. Optamos, desse modo, por trabalhar com alguns temas da cultura corporal, especialmente com a ginástica para todos(as) (que, na ocasião, chamávamos de ginástica geral), conforme explicitado nas considerações finais mencionadas acima.

Bem, a proposição de escrita da carta acerca das memórias da educação física escolar tem (ainda hoje em minhas aulas) a intenção de criar uma atmosfera para impulsionar algo que Walter Benjamin (1994), na obra *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, denomina como “a faculdade de intercambiar experiências”, a qual tem estado dormente em nós, inclusive por conta do que ele considera “pobreza de experiência” da vida moderna apoiada no sistema capitalista (BENJAMIN, 1994, p. 198). Quero acreditar que, mesmo vivendo nesses tempos velozes de uma sociedade apoiada no consumismo, no descartável e na ligeireza das relações, as alunas-professoras do Proesf puderam “intercambiar experiências”, trazendo à tona memórias de acontecimentos marcantes da sua vida escolar.

Para Walter Benjamin (1994, p. 37), “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Esse caráter dinâmico e polissêmico da memória na perspectiva benjaminiana auxilia-nos a compreender que a memória não é fixa e permanente, pois está em constante processo de transformação. Isso quer dizer que as narrativas das alunas-professoras do Proesf em suas cartas não se enclausuram meramente em acontecimentos e lembranças de um passado estanque. Elas são atravessadas pelas experiências que as constituem, tanto do passado como do presente, e são continuamente reconstruídas, uma vez que habitam, simultaneamente, locais acessíveis e inacessíveis da memória, como eu afirmei em

outra carta. Isso nos leva a considerar, com base nos estudos de Jeanne Marie Gagnebin em torno da obra de Walter Benjamin, que

a rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2009, p. 55)

Narrativa, memória e experiência entrelaçam-se na constituição da história, sobretudo quando o historiador assume a tarefa de problematizar a história oficial, tendo em vista a “transformação do presente” e “seu apelo por um futuro diferente”, sem abrir mão de buscar “escrever a história dos vencidos”.

Escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros da história oficial. É por isso que a filosofia da história de Benjamin inclui uma teoria da memória e da experiência, no sentido forte do termo (em alemão *Erfahrung*), em oposição à experiência vivida individualmente (*Erlebnis*). O historiador materialista não pretende dar uma descrição do passado “tal como ele ocorreu de fato”; pretende fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente. (GAGNEBIN, 2018, p. 67)

Embora eu não seja historiadora e nem tenha a pretensão de escrever uma história da educação física na escola sob a ótica “das vencidas”, essas considerações auxiliam-nos a compreender as relações polissêmicas e, portanto, em incessante tensão e contradição, entre memória, narrativa, experiência, passado, presente e futuro.

Outro aspecto primordial das ideias de Walter Benjamin, anunciado por Jeanne Marie Gagnebin (2009), refere-se à figura do narrador como a

[...] do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder [...].

Esse narrador sucateiro [...] não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer. (GAGNEBIN, 2009, p. 53-54)

Pensando na “importância” das “desimportâncias”, faço um paralelo entre o “narrador sucateiro” de Walter Benjamin e o “poeta” de Manoel de Barros que se ocupa das “coisas sem importância”. No poema *Matéria de Poesia*, ele declara:

As coisas que não levam a nada
têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem préstimo
tem seu lugar
na poesia ou na geral
[...]

Tudo aquilo que a nossa
civilização rejeita, pisa e mija em cima,
serve para poesia
[...]

Pessoas desimportantes
dão pra poesia
qualquer pessoa ou escada
[...]

O que é bom para o lixo é bom para a poesia
[...]

As coisas jogadas fora
têm grande importância
– como um homem jogado fora

Aliás é também objeto de poesia
saber qual o período médio
que um homem jogado fora
pode permanecer na terra sem nascerem
em sua boca as raízes da escória

As coisas sem importância são bens de poesia.
(BARROS, 2010, p. 145-148)

E, também, a criança, assim como o “narrador sucateiro” e o “poeta”, dedica-se às “desimportâncias” do mundo. Willi Bolle (1984), em seu texto intitulado *Walter Benjamin e a cultura da criança*, que faz parte do livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, de Walter Benjamin (1984), aponta:

E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história”. É o que as aproxima dos “inúteis”, dos “inadaptados” e dos marginalizados. (BOLLE, 1984, p. 14)

Nessa rota em que se entrecruzam importância e desimportância, utilidade e inutilidade, história oficial e história dos vencidos, marginalizados, Walter Benjamin reitera o caráter inacabado do passado que se tece nas relações entre memória, narrativa e experiência. E como sublinha Maria Isabel da Cunha (1997), no artigo *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*, a relação entre narrativa e experiência é dialética e “[...] assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência” (CUNHA, 1997, p. 188).

No que se refere à arte de narrar, de acordo com Jeanne Marie Gagnebin (2018, p. 69),

para Benjamin, a arte do narrador é também a arte de contar, sem a preocupação de ter de explicar tudo; a arte de reservar aos acontecimentos sua força secreta, de não encerrá-los numa única versão. [...]

Esse conceito enfático de experiência permite, assim, a escritura de uma anti-história, porque, ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, seu caráter inacabado.

E é justamente seguindo rastros da experiência que o narrador procura contar os acontecimentos vividos no passado. Novamente, Jeanne Marie Gagnebin (2009) nos ajuda a compreender essas relações ao questionar:

Por que a reflexão sobre a memória utiliza tão frequentemente a imagem - o conceito - de rastro? Porque a memória vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente. Riqueza da memória, certamente, mas também *fragilidade* da memória e do rastro. (GAGNEBIN, 2009, p. 44; grifo da autora)

Em meio a essas fragilidades, ainda em diálogo com as concepções benjaminianas, Maria Inês Petrucci-Rosa e Tacita Ramos (2008), no artigo *Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente*, alertam que “[...] a memória não significa apenas acontecimentos e lembranças, mas sim experiência, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrecruzamento de sujeitos e, principalmente, experiências vividas” (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 567). E no que concerne à narrativa, Maria Inês Petrucci-Rosa (2018, p. 89) ressalta que,

na perspectiva de Benjamin, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, a possibilidade de re-significação da própria experiência através das memórias cheias de significados, sentimentos e sonhos. O ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais, que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista, sejam recuperadas na relação temporal entre passado, presente e futuro. Trabalhar com narrativas é trabalhar com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras.

Criar perguntas, indagar, indagar-se; buscar respostas mais abertas, menos fixas, que impulsionem outras perguntas. Minhas(meus) orientandas(os): sei que vocês têm pensado sobre isso em sua atividade profissional e em suas pesquisas. E vocês sabem que esse movimento vivo e incessante de narrar e escutar vem sendo experimentado há um bom tempo nas minhas atividades de docência e de pesquisa, mobilizando aprendizados significativos, envolvendo um trabalho com narrativas e memórias, que está apoiado, especialmente, no gênero carta.

No artigo *Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais*, Nara Cunha e Guilherme Prado (2017), referindo-se ao trabalho com memórias de professores de educação básica,

em diálogo com Walter Benjamin, afirmam que “[...] o que se depreende dessas narrativas não é um trabalho individual de cicatrização de feridas pontuais, por mais profundas que sejam, mas um trabalho coletivo e político, de despertar no tempo, com o tempo, para o outro, com o outro” (CUNHA; PRADO, 2017, p. 43). Considero que esse despertar foi vivido de forma intensa nas aulas da disciplina de educação física do Proesf e é, igualmente, o que intenciono retomar nesta investigação, contando agora com a ajuda de todas(os) vocês, leitoras(es) deste texto.

Conhecer, compartilhar e dialogar com o que se depreende das narrativas das alunas-professoras do Proesf tem sido um grande desafio. Uma profusão de enunciados revelados nas cartas embaralha-se diante dos meus olhos. O que fazer com tamanha riqueza? Acompanhem-me mais um pouco nesse percurso investigativo.

Maria Rosa Camargo (2011), em seu livro *Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade*, fala sobre a materialidade da carta e sua característica como produção escrita.

Carta. Objeto cuja materialidade se traduz nas cores, no apalpar, nas formas, nas letras e nas múltiplas combinações desses elementos; materialidade que também pode ser um conjunto de folhas avulsas ou conjuntamente dispostas, quando impressas num livro; cartas que são textos porque são produções escritas; cartas que são discursos e nas quais se buscam significações históricas. (CAMARGO, 2011, p. 57)

As cartas das alunas-professoras do Proesf contam histórias de cada uma delas com a educação física na escola, além das muitas outras experiências que as atravessam e habitam. São cartas cuja materialidade remete a diferentes tipos de papel pautado, bem diversificados em suas cores e bordas, alguns deles destacados de seus cadernos e outros de seus blocos de fichários. Quanto ao seu endereçamento, embora muitas das destinatárias das cartas sejam amigas das alunas-professoras do Proesf, diferentemente das cartas tomadas como objeto de estudo na pesquisa de Maria Rosa Camargo – que são cartas trocadas espontaneamente entre amigas –, as fontes narrativas da minha investigação, como vocês sabem, são cartas escritas no contexto da disciplina do Proesf. São cartas de mulheres comuns, como muitas de vocês, como eu. Mulheres

professoras formadas no magistério e que exercem (ou exerciam) seu ofício na rede pública das escolas municipais da Região Metropolitana de Campinas. Mulheres professoras que trabalham (ou trabalhavam) com crianças de 0 a 10 anos de idade (às vezes com mais idade, quando as chances de estudar fogem da linearidade da seriação).

As condições de produção dessas cartas estavam, portanto, afetadas pelo contexto de uma atividade formativa de aula. Quem são as(os) suas(seus) interlocutoras(es)? Para quem suas cartas são endereçadas?

Por “interlocutor” entendemos aquele a quem a carta é dirigida quando foi escrita (o destinatário), os tantos que a ela têm acesso quando publicada, editada e os que se inserem, se interpõem no discurso de quem escreve (o que escreve ou lê pelo outro). E ainda como interlocutora, a pesquisadora, para quem essa escrita *se transforma, transforma e é transformada* em objeto de estudo. (CAMARGO, 2011, p. 19; grifo da autora)

As(os) interlocutoras(es) das cartas das alunas-professoras são amigas(os), professoras(es), familiares, alunas(os), gestoras(es), políticas(os), personalidades... Também são as assistentes pedagógicas do Proesf, as próprias colegas de turma e, de certa forma, eu mesma (coordenadora da equipe), tanto explicitamente em algumas cartas, quanto pelo fato de que todas nós fazemos parte do horizonte interlocutivo da narrativa. Como eu ressaltai na “Carta às(aos) escritoras(es)”, a proposta “consistia num exercício rememorativo e reflexivo direcionado para a aula, para a professora, para a turma. Aquele(a) interlocutor(a) imaginado(a) passou a dividir seu lugar com outras interlocutoras” (p. 53 deste livro). Retomaremos esse ponto mais adiante.

Intrigante pensar como o mergulho na teia da interlocução como pesquisadora vai transformando a escrita das cartas, os enunciados das alunas-professoras do Proesf, em fontes narrativas que auxiliam a refletir a respeito da educação física, do corpo e da gestualidade na escola. E, ao mesmo tempo, vai me transformando, pois me convida a me deixar impregnar pelo outro, por suas experiências, que se vão entretecendo com as minhas próprias experiências de aluna e de professora. É esse o convite que também faço a vocês, minhas(meus) orientandas(os) e demais leitoras(es), que se deixem submergir e nadem conosco nesse mar

de memórias, pode ser também num rio, num riacho, num lago ou numa piscina, onde vocês se sentirem mais confortáveis.

Assumo nesse caminhar a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano como inspiração, buscando em Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin e em outros(as) estudiosos(as) dessa perspectiva, elementos para compreender as relações nas quais estamos imbricados. Ao assumi-la, fortaleço o entendimento de que a memória é coletivamente construída no entrelaçamento das experiências, as quais são vividas dramaticamente nas contradições que nos constituem.

Lev Vigotski (2000), em *Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929* (que já foi mencionado em outra carta), publicado no número especial da revista *Educação & Sociedade* dedicado a ele, apoiado nas ideias de Karl Marx, traz uma concepção indispensável para concebermos o humano.

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. Marx: sobre a classe. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VIGOTSKI, 2000, p. 24)

Partindo dessa compreensão fundante de que “nós nos constituímos através dos outros”, Lev Vigotski (2000, p. 33; grifo do autor) enfatiza, ainda, que “o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, *mas também constrói a si*” e, mais à frente, “eu sou a relação social de *mim* para comigo mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 34; grifo do autor). A relação do sujeito, com o outro, com o mundo e consigo mesmo é pensada radicalmente. Para Lev Vigotski (2000, p. 35), “a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo”. Admitir essa condição humana significa considerar que o outro está, inexoravelmente, inscrito em nós.

Ana Luiza Smolka (2017), no artigo *Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações e provocações*, ressalta a dimensão dialógica da produção vigotskiana, explicitando que,

no diálogo com muitos outros, Vigotski convoca a participação dos leitores ao explicitar controvérsias e estabelecer relações dinâmicas entre campos, entre ideias, e ao buscar persistente e insistentemente leis gerais e princípios explicativos para a compreensão do desenvolvimento humano. Defendendo a ideia de que todo indivíduo é fruto de sua época, ele argumentava que cada pessoa, ao se apropriar da cultura histórica e socialmente produzida, também a transforma e deixa nela suas marcas... (SMOLKA, 2017, p. 53-54)

Outro aspecto fundamental do pensamento de Lev Vigotski diz respeito à sua concepção de desenvolvimento cultural. Sobre esse assunto, recorro novamente às reflexões de Ana Luiza Smolka (2017, p. 57-58; grifo da autora):

Na perspectiva histórico-cultural, portanto, a noção de desenvolvimento humano adquire uma característica fundamentalmente histórica e, como tal, se distingue de outras concepções de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural do indivíduo é visto como uma história pessoal intrinsecamente entretecida às práticas culturais e à história humana. O desenvolvimento especificamente humano está ancorado na participação e na apropriação da cultura. A ênfase é colocada no processo histórico de produção humana, aqui incluindo o *forjar-se a si próprio* do homem, abrangendo, portanto, os modos específicos dos seres humanos se constituírem por seus próprios modos/meios de produção material, coletiva [...].

Como foram forjadas as experiências das alunas-professoras do Proesf no processo histórico de construção da educação física na escola? Como essas alunas-professoras participaram e se apropriaram da cultura relacionada às práticas corporais? Que oportunidades de conhecimento e desenvolvimento no âmbito da cultura corporal as alunas-professoras experimentaram? Indagações que remetem aos enunciados das cartas, cuja polissemia e polifonia suscitam reflexões e novos questionamentos.

Os estudos de Lev Vigotski também se voltaram para as relações entre pensamento e palavra. No que diz respeito à linguagem falada e à linguagem escrita, Lev Vigotski (2009), no livro *A construção do pensamento e linguagem*, afirma que

a linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. Aqui a atividade discursiva se define como complexa. E nisto que se baseia o emprego de rascunhos. O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatual o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior [...]. (VIGOTSKI, 2009, p. 457)

Ao propor a escrita das cartas para as alunas-professoras do Proesf (ao invés de simplesmente conversarmos sobre suas memórias), buscamos deliberadamente uma ancoragem na relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada, já que a dinâmica da aula se pautava em escrever as cartas, ler as cartas e conversar sobre as cartas, como narrei antes. A potência dessa relação entre linguagem escrita e linguagem falada revelou-se intensa durante os diálogos nas aulas. No nosso caso, a atividade discursiva complexa, desenvolvia-se com a força característica do discurso escrito de que fala Lev Vigotski (2009), porém sem a possibilidade de exercitar a passagem do esboço para o texto final, uma vez que as alunas-professoras tinham um tempo limitado pelas circunstâncias da aula e combinávamos logo no início da proposta que não haveria tempo para “passar a limpo”. O “rascunho mental da escrita”, a linguagem interior, manifestava-se no papel quase como a água que jorra da rocha. Um aspecto a ser destacado é que a atividade com a escrita das cartas não está voltada para uma análise formal de produção do texto. Desde que iniciei essa proposta com as cartas, meu interesse assenta-se em seus enunciados e na circulação e produção de sentidos que os constituem.

Como apreender o corpo, a gestualidade e a intensidade da expressão corporal como linguagem pela palavra, pela linguagem escrita? Possibilidades... Vertigem... Nos enunciados das cartas, por meio de

palavras, jorram memórias, histórias e experiências com o corpo, com a gestualidade, as quais inundam outras memórias, histórias e experiências com o corpo, com a gestualidade na escola.

Apoio-me, igualmente, nas reflexões Mikhail Bakhtin, ao considerar as cartas das alunas-professoras do Proesf como um dos gêneros do discurso. De acordo com Mikhail Bakhtin (2003, p. 262), existe uma heterogeneidade de gêneros do discurso (orais e escritos), dentre os quais a carta (em suas diversas formas).

Um dos pontos marcantes das discussões sobre linguagem em Mikhail Bakhtin e seu Círculo, refere-se à consideração do enunciado “como unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269), conforme venho indicando neste livro.

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2003, p. 274)

Quem são os sujeitos do discurso das cartas? Vocês já as conhecem: são as alunas-professoras do Proesf, mulheres que compartilham de experiências e histórias que ora se aproximam, ora se afastam, num movimento (in)tenso de relações educativas em torno da educação física, do corpo e da gestualidade e, de modo mais amplo, da educação do corpo na escola. Considerando que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 296), entrar nessa cadeia ininterrupta da comunicação discursiva não é algo simples e fácil, pois remete aos ecos e às ressonâncias de outros enunciados, como destaca Mikhail Bakhtin (2003, p. 297; grifo do autor).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo); ela os rejeita, confirma, completa,

baseia-se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

E o autor continua suas reflexões a respeito dos elos dessa cadeia, enfatizando que

cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinado pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado, como a mônada de Leibniz, reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2003, p. 299)

Uma das ideias centrais do pensamento bakhtiniano em relação à “cadeia da comunicação discursiva” consiste na compreensão de que o falante não é um “Adão bíblico”. Em suas palavras,

o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. As concepções simplificadas sobre comunicação como fundamento lógico-psicológico da oração nos lembram obrigatoriamente esse Adão mítico. [...]

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2003, p. 300)

E reafirmo: convido-as(os) a entrar nesse palco de encontros, nessa “cadeia”, não para nos encarcerarmos, mas para partilharmos e produzirmos sentidos outros nessa potente interlocução.

O livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* constitui-se como uma importante referência aos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. A primeira tradução da obra no Brasil foi feita do francês, mantendo Mikhail Bakhtin como o autor (BAKHTIN, 1999). Mais recentemente, na tradução feita por Sheila Grillo diretamente do original russo, o título do livro

permanece o mesmo, mas a autoria é atribuída a Valentin Volóchinov (2017). No *Ensaio introdutório - Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX*, escrito por Sheila Grillo (2017), podemos conhecer maiores detalhes no que concerne a esse cenário.

Valentin Volóchinov (2017), ao abordar as relações da palavra com outros signos não verbais, esclarece que

a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101)

Esse é um assunto que nos tem convocado a pensar num tema que está presente nas nossas interlocuções há algum tempo. Os gestos, como signos não verbais, compõem, igualmente, essa “cadeia da comunicação discursiva”, a qual podemos nomear como “cadeia da comunicação discursiva gestual” quando nos referirmos mais especificamente aos gestos.

Retomando o fio da discussão em torno da escrita das cartas na relação com a sua interlocução, volto ao que Valentin Volóchinov (2017) afirma, no capítulo dedicado à reflexão sobre a interação discursiva:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. [...]

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205; grifo do autor)

Criamos um encontro artificial no sentido de que as cartas das alunas-professoras do Proesf não foram escritas para serem enviadas às(aos) suas(seus) interlocutoras(es) (embora pudessem fazê-lo ao final da disciplina), mas com o pretexto de deflagrar reflexões relacionadas à educação física, ao corpo e à gestualidade na escola. As cartas foram o mote para nossa entrada nos enunciados que constituem o “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003) desse campo.

Remetendo-nos à noção de que “a palavra é orientada para o interlocutor” (BAKHTIN, 2003), ou seja, é orientada para quem é esse(essa) interlocutor(a), em nosso caso, volto a afirmar que, além do(a) interlocutor(a) específico(a) de cada carta, as alunas-professoras do Proesf tinham como participantes da “cadeia da comunicação discursiva” as assistentes pedagógicas do Proesf, a turma e a mim (coordenadora da equipe pedagógica). Além disso, as suas cartas não foram escritas num contexto normal de escrita de correspondências, em que uma pessoa decide escrever para outra motivada por algo que queira contar ou compartilhar ou ainda mobilizada para responder uma carta recebida, como réplica ao enunciado do outro, ou por qualquer outra razão. Foram produzidas no contexto de uma disciplina, como uma proposta de aula e com uma temática específica: “memórias da educação física escolar”. Uma atividade solicitada pela professora-assistente pedagógica, em que não era possível se recusar a escrever. Trata-se, num certo sentido, de uma invenção forçada, que tem um caráter artificial. Portanto, a carta, como gênero do discurso, assume, nesse caso, uma função outra na dinâmica da interação discursiva, que não aquela a que esse gênero

está mais diretamente ligado. Porém, considero que mesmo em seu tom pedagógico, artificial, a dinâmica interativa propiciada no contexto da proposta da aula, permitiu que colocássemos em diálogo as vozes das alunas-professoras do Proesf na relação com as tantas vozes que nos constituem.

Como vocês estão acompanhando, fica claro o destaque que essa perspectiva de estudo da linguagem confere ao enunciado concreto, elaborado em condições sociais de produção específicas. Sheila Grillo (2017, p. 52) enfatiza que

a teoria do enunciado concreto, entendido como elo da comunicação discursiva, serve não apenas como fundamento da filosofia da linguagem em MFL [Marxismo e filosofia da linguagem], mas também para compreender a própria constituição do método sociológico desenvolvido nesta obra [...].

E dentre os pontos principais discutidos em MFL, a autora traz “a questão do diálogo como forma essencial da linguagem” (GRILLO, 2017). Referindo-se ao capítulo do livro intitulado *Tema e significação na língua*, Sheila Grillo (2017, p. 62) explicita que “[...] ao criticar o monologismo da ciência da linguagem, propõe-se que a construção do sentido decorre do diálogo entre locutor e interlocutor, em que ambos desempenham papel ativo [...]”.

Nas palavras do próprio autor:

Desse modo, cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se à outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante. Apenas a compreensão de uma palavra estrangeira busca “exatamente a mesma” palavra em sua língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232)

Partindo do princípio de que toda compreensão é dialógica, acontece na relação com o outro, por meio de réplicas, oposições, antipalavras, palavras outras, a “categoria do outro” assume uma dimensão central nos estudos da linguagem na perspectiva bakhtiniana.

Ana Luiza Smolka, Maria Cecília Góes e Angel Pino (1998), em *A constituição do sujeito: uma questão recorrente?*, dedicam-se a refletir sobre esse tema e afirmam que,

Na verdade, a categoria do *outro* - o princípio da alteridade - e de *signo/palavra* - o princípio dialógico - proposto por Bakhtin parece delinear o drama da textura social, o *locus* da constituição do sujeito. A noção da consciência individual configurada pela e em relação com os outros, habitada por múltiplas e diferentes “vozes” ou palavras de outros, torna possível para o sujeito uma constituição um tanto singular - “lugar” único de articulação dessas vozes. O sujeito habitado por múltiplas vozes fala com sua “própria” voz no “coral”: um concerto polifônico desarmônico caracterizado por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes. [...]

A polissemia do signo, a polifonia das vozes e os conflitos e encontros do Eu-outro constituem o *drama* das relações humanas. (SMOLKA; GÓES; PINO, 1998, p. 157; grifo das[as] autoras[as])

Múltiplas vozes e palavras – enunciados - que nos constituem num concerto polifônico, polissêmico, conflituoso, que canta e toca, conta e narra o drama das relações humanas em nós.

Ao abordar a temática da polifonia textual e discursiva nas ciências humanas, Solange Jobim e Souza (2005), em seu texto *Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea*, afirma que

a primeira preocupação de quem assume a responsabilidade de elaborar um texto sobre as palavras de outrem é encontrar a forma que faça justiça ao conteúdo daquilo que se quer expressar, falar ou transmitir como ideias e palavras que são, ao mesmo tempo, palavras e ideias alheias e próprias. (JOBIM e SOUZA, 2005, p. 319).

Essa preocupação tem sido uma busca quase “obsessiva” no percurso da escrita destas cartas. E vocês, minhas(meus) orientandas(os), conhecem essas minhas inquietações em relação à composição de nossos textos acadêmicos, sobretudo quando assumimos o combate, “o jogo

entre opiniões em confronto” que constituem todo diálogo, como enfatiza Solange Jobim e Souza (2005, p. 319).

Diálogo é combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar de debate. Entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica, que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do caráter de acontecimento que assume o conhecimento dialógico. A citação, por sua vez, é uma forma de recuperar, sempre, em um novo texto, a verdade contida na palavra alheia. Portanto, citação é também diálogo, diálogo entre textos, compromisso em fazer convergir e divergir ideias próximas e distantes no espaço e no tempo. Citações são como fragmentos coloridos de um caleidoscópio, isolados e heterogêneos, mas que ao se juntarem em novas configurações revelam, através do impacto da imagem, a presença simultânea da beleza e da verdade.

Se, como afirmei nas páginas precedentes, “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 296), o meu (nosso) - já que vocês são minhas(meus) convidadas(os) - grande desafio consiste em entrar nesse “caleidoscópio” de enunciados, nesse “campo dialógico” para “jogar algumas partidas” com minhas (nossas) interlocutoras e meus (nossos) interlocutores e, quem sabe, imaginar com elas(es) composições outras, nas quais tenhamos espaço para práticas corporais que sejam acolhedoras de nossas singularidades, que coloquem em diálogo a multiplicidade de sentidos e vozes que nos constituem, que sejam, enfim, produtoras de uma escola que abrigue o corpo, o gesto e sua força. Concordo com Carmen Lúcia Soares (2001a), em seu texto *Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo*, que “a força contida no gesto põe em jogo todos os sentidos de quem o executa e, também, de quem observa sua gestualidade” (SOARES, 2001a, p. 56). Ou ainda, como afirma Espinosa, citado por Lev Vigotski no livro *Psicologia da Arte*, “até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz” (VIGOTSKI, 1999, p. 329).

Continuemos pensando e indagando: o que pode o corpo? Ou ainda, *O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte* – tema do Conbrace/Conice 2019, que foi realizado na cidade de Natal-RN. Eu

não pude estar presente no evento, mas tenho certeza de que as reflexões em torno do que “pode o corpo” devem ter sido muito inspiradoras para imaginarmos possibilidades outras de agir e resistir nos tempos atuais. Algumas(uns) de vocês que estiveram lá têm algo a nos contar?

Seguindo com a narrativa da pesquisa, foi precisamente no Conbrace/Conice de 2005, há mais de 15 anos, que eu apresentei um estudo abrangendo cartas sobre as memórias da educação física escolar, conforme mencionei na “Carta às(aos) escritoras(es)”. A possibilidade de dar continuidade a esse primeiro exercício investigativo foi se delineando e, a partir de 2006, tanto nas aulas do Proesf como nas minhas aulas em diferentes contextos de formação (graduação, pós-graduação e cursos de extensão), passei (passamos) a informar às participantes que as cartas que permanecessem comigo (conosco) poderiam ser tomadas como fontes de pesquisa. Destaco, ainda, que ao final das disciplinas ou cursos, disponibilizo (disponibilizamos) as cartas para aquelas(es) que as queiram levar consigo e, quiçá, enviar às(aos) destinatárias(os). Costumeiramente, as pessoas cedem as suas cartas, o que explica o vasto acervo reunido desde 2002.

Apesar do Proesf ter sido oferecido por quatro anos (de 2005 a 2008), contando com aproximadamente 400 alunas-professoras por ano (cerca de 1200), o volume total de cartas sobre as memórias da educação física escolar que me foram disponibilizadas pelas assistentes pedagógicas é inferior a 1000, pois as cartas de algumas turmas não foram guardadas após o término das aulas, o que não me permitiu ter acesso a elas. Portanto, o acervo de fontes narrativas desta pesquisa é composto por 979 cartas, sendo 971 de mulheres e oito de homens (menos de 1% - 0,817%), algo que já era de se esperar. Diante disso, imagino que as(os) demais leitoras(es) se sintam mais confortáveis de eu me dirigir ao grupo no feminino. Quanto a vocês, acredito que já estavam tranquilas(os) mesmo antes dessas informações, pois convivem comigo e sabem das minhas escolhas éticas, estéticas e políticas. Inclusive, várias(os) de vocês também assumiram essa dimensão da linguagem em suas pesquisas e estudos.

O processo de organização e catalogação do material foi feito por meio da separação do conjunto de cartas escritas em cada turma num

saco plástico para fichário, contendo uma folha de identificação com o nome da disciplina, assistente pedagógica, turma e ano em que foram escritas. Cada carta, dentro desse conjunto, foi numerada sequencialmente a lápis. Vejam as quantidades por ano: em 2005, foram sete turmas e um total de 223 cartas (sendo duas escritas por homens); em 2006, foram oito turmas e um total de 257 cartas (sendo uma escrita por homem); em 2007, foram sete turmas e um total de 211 cartas (sendo duas escritas por homens); em 2008, foram dez turmas e um total de 288 cartas (sendo três escritas por homens).

Algumas(uns) de vocês participaram ativamente desse processo, a começar pelas assistentes pedagógicas que me disponibilizaram as cartas já separadas por turmas. Outras(os) auxiliaram na organização geral do material, desenvolveram pesquisas de iniciação científica ou mesmo digitaram as cartas. Acreditem: todas as 979 cartas das alunas-professoras do Proesf estão digitadas, o que facilitou enormemente a produção deste texto. Agradeço imensamente a todas(os) vocês que colaboraram diretamente com a reunião desse material.

Faço um parêntese: não sei se vocês sabem, mas até o meu pai entrou nesse jogo narrativo, auxiliando na digitação das cartas e, de modo mais intenso, fazendo a tradução de alguns excertos para o idioma francês, quando eu apresentei a comunicação oral *Mémoires de l'éducation physique à l'école: des histoires narrées par les enseignantes* (Memórias da educação física na escola: histórias narradas por professoras) no *2e Colloque International en Éducation: enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante* (2.º Colóquio Internacional de Educação: desafios atuais e futuros da formação e da profissão docente), realizado em Montréal-Canadá no ano de 2015. Aliás, meu pai, meu incansável “*professeur inoubliable*” (professor inesquecível), tem me auxiliado amorosamente a retomar o idioma francês desde 2013, quando participei pela primeira vez do *Colloque International en Éducation: enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante* em Montréal-Canadá, por ocasião da comemoração dos 20 anos do *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* – Crifpe (Centro interuniversitário de pesquisa sobre formação e profissão docente), com o qual venho estabelecendo interlocuções desde então. Permitam-me contar ainda que foi marcante para mim o encantamento

e espanto do meu pai (e da minha mãe) ao conhecerem as memórias da educação física escolar das alunas-professoras do Proesf. Ele e ela acabaram entrando na conversa sobre esse tema, rememorando, igualmente, as suas próprias experiências. Lembro-me também com entusiasmo do interesse pela pesquisa demonstrado pelas pessoas que assistiram à minha apresentação no *Colloque*. Entusiasmo que, da mesma forma, senti em 2005, quando apresentei o estudo no Conbrace/Conice.

Em suma, essas são as fontes narrativas desta investigação, as quais chegaram pelos caminhos da docência e da vida em acontecimento na sala de aula, e acabaram adentrando no universo da pesquisa. O entusiasmo anunciado linhas acima permanece e se intensifica cada vez que me encontro com as histórias e experiências narradas nessas cartas.

Ecléa Bosi (2003), em seu livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, convida os velhos, as mulheres e outros grupos excluídos a “tomarem a palavra”.

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. [...]

A memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura.

A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. (BOSI, 2003, p. 15)

Penso que as cartas de nossas narradoras se aproximam da memória oral anunciada por Ecléa Bosi (2003), tanto por conta da sua informalidade e do modo como foram produzidas (no calor da aula em acontecimento, de um fôlego só, num sopro de escrita, sem passar a limpo), como por se afastarem da “unilateralidade”, aportando “pontos de vista

contraditórios”, constituindo-se como “intermediárias informais da cultura”, mais especificamente da educação física na cultura escolar.

Portanto, esta pesquisa surge do meu interesse em conhecer e partilhar as memórias dessas mulheres professoras, pessoas comuns, como vocês, como eu, e que têm algo importante – que importa – a nos dizer. O convite é para que, como educadoras e educadores, possamos exercitar nossa escuta atenta, sensível e nossa generosidade no acolhimento de suas histórias. Esse foi o tom do trabalho com as alunas-professoras do Proesf durante as aulas e tem sido, do mesmo modo, neste estudo.

Importante ressaltar, também, que trazer as vozes dessas alunas-professoras para a roda de conversa auxilia-nos na circulação e produção de sentidos em relação à educação física e à educação do corpo na escola, não com a pretensão de escrever a história desse componente curricular. Minha intenção é contar histórias de mulheres professoras junto com elas, e pensar possibilidades outras para o corpo, a gestualidade e as práticas corporais na instituição escolar, como ponderei anteriormente.

Novamente questiono: como lidar com a profusão de enunciados presentes nas cartas, esse acervo tão rico e volumoso de fontes narrativas? Cartas que revelam histórias das alunas-professoras do Proesf, sujeitos do discurso que participam da situação concreta de comunicação discursiva fazendo suas escolhas no entrelaçamento entre memória e esquecimento. Cartas que são datadas e que trazem relatos de 20 anos atrás, assim como relatos de épocas mais distantes (de quase 60 anos atrás), devido às diferentes idades das alunas-professoras. Cartas que relatam experiências do passado enredadas com experiências do presente, produzindo diálogos com interlocutoras(es) do passado, do presente e do futuro, com ouvintes do passado, do presente e do futuro. Cartas que narram histórias de mulheres comuns, que ora se aproximam, ora se distanciam, todas elas num movimento complexo de rememoração que é incessantemente atravessado pelos afetos que constituíram suas experiências com a educação do corpo na escola e, por que não dizer, com a escola na educação do corpo. Cartas que permitem às alunas-professoras darem formas a si mesmas e que nos conduzem ao que essas formas do corpo narram...

Os enunciados presentes nas cartas abrem portas e janelas para a circulação e a produção de sentidos que se enredam na “cadeia ininterrupta dos signos”, como nos ensina Mikhail Bakhtin (2003). Sentidos esses que tento apreender nos durante do processo investigativo, deixando-me impregnar por eles enquanto almejo entrar em diálogo com as histórias e experiências dessas alunas-professoras do Proesf. Nesse processo, vou deparando-me com acontecimentos, emoções, sentimentos, saberes, reflexões e, nesse encontro, vou tecendo fios, ligando experiências que são ao mesmo tempo pessoais e coletivas, singulares e plurais.

Inspirada pela proposta do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), segui minha caminhada investigativa. O autor revela como foi surgindo, no final do século XIX, um outro modelo epistemológico no âmbito das ciências humanas, caracterizado por uma forma de pensar baseada em indícios, vestígios, minúcias, detalhes, pistas, sinais. Para tal, ele se dedica ao estudo de três métodos específicos, delineando uma analogia entre eles: o do crítico de arte Giovanni Morelli para atestar a autenticidade ou a falsidade das obras de arte, a partir de minúcias e detalhes do modo como a pintura é composta; o da psicanálise de Sigmund Freud, um método interpretativo que se apoia em detalhes, traços, resíduos e informações marginais do pensamento do paciente; e o do escritor Arthur Conan Doyle e seu personagem – o detetive Sherlock Holmes –, cujas investigações se assentam em pormenores e detalhes não óbvios, quase inimagináveis. Carlo Ginzburg (1989, p. 150) enfatiza que, “nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”. Em síntese, a ideia central do paradigma indiciário consiste em considerar que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Nesse sentido, meu objetivo tem sido mergulhar nos enunciados escritos nas cartas a fim de decifrar sinais, indícios, pistas, detalhes que nos auxiliem a rastrear os diversos sentidos em circulação produzidos pelas alunas-professoras do Proesf acerca da educação física, do corpo e da gestualidade na escola, narrados

em suas memórias das experiências singulares e peculiares vividas nas relações sociais que as constituem.

De acordo com Maria Cecília Góes (2000), no artigo *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*, Carlo Ginzburg, ao defender a pertinência do paradigma indiciário nas ciências humanas, critica o modelo dominante da ciência moderna, no que diz respeito ao

[...] desprezo pelo individual, já que esse modelo toma a investigação de eventos singulares como empecilho para um conhecimento científico rigoroso. A crítica estende-se também a outros pressupostos dessa forma de racionalidade, na busca de leis universais: a crença na transparência da realidade; a separação entre sujeito e objeto; o modo exclusivo de conhecimento sistemático e com regras formais, orientado apenas para as regularidades da natureza. Ginzburg contrapõe a essas visões a riqueza da conjecturalidade do conhecimento humano e a valorização do singular. (GÓES, 2000, p. 19)

Juntando-se a essa valorização do singular, Márcia Rodrigues (2005), em *Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário*, afirma que “o paradigma indiciário valoriza a aproximação emocional do observador com o seu objeto, os traços e o conhecimento individuais em detrimento a generalização” (RODRIGUES, 2005, p. 217). Entendo que considerar o “singular” e a “aproximação emocional do observador” pode nos auxiliar a não apartar “sujeito e objeto” no processo de pesquisa. Reforço, por outro lado, que compreendo a experiência do singular e as relações entre sujeito e objeto numa perspectiva histórico-cultural, portanto, elas têm caráter intersubjetivo e estão imbricadas às práticas sociais nas quais os sujeitos se constituem.

Lívia Suassuna (2008), no texto *Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*, é outra autora que se reporta às ideias de Ginzburg, reafirmando que ele “[...] usa a expressão ‘rigor flexível’ para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição” (SUASSUNA, 2008, p. 365). E acrescenta que, “nesse tipo de abordagem, o pesquisador não há de esperar a repetição de certas ocorrências, mas deve

interpretá-las no que elas têm de relevante ou significativo para explicar aquilo que se quer compreender” (SUASSUNA, 2008, p. 366). No caso desta investigação, mais do que buscar explicações em torno das “ocorrências” da educação física na escola, tenho me debruçado no esforço de dialogar com os acontecimentos que as alunas-professoras narram em suas memórias e os sentidos em circulação, almejando exercitar minha “intuição” e meu “faro” com “rigor flexível”. Tarefa difícil, mas que nos convoca a assumir a dimensão dialética da vida na pesquisa, vocês não acham?

Disponho-me então a vasculhar, escarafunchar, farejar, as fontes narrativas deste estudo e, imersa simultaneamente “na riqueza e na fragilidade da memória e do rastro” (GAGNEBIN, 2009), com elas – as cartas –, penetro intuitivamente em lugares conhecidos, reconhecidos e desconhecidos à procura de vestígios do corpo e da gestualidade na escola. Encontro-os e encontro-me nessa busca.

Nessa travessia, li e reli as cartas das alunas-professoras do Proesf várias vezes, no papel e no computador. Como lidar com a seleção dos excertos que comporiam a minha narrativa de pesquisa, as minhas próprias cartas, este livro? Imaginem comigo: os assuntos vão e vêm, vêm e vão... Sinto-me como se estivesse diante do mar com suas ondas vindo e indo, indo e vindo ininterruptamente. E nesse ir e vir, vir e ir, não é possível distinguir cada onda do oceano, elas estão inevitavelmente misturadas, mescladas. As histórias e experiências narradas nas cartas são mesmo como as ondas do mar e aceito que se misturem, que se confundam, que se embaralhem.

Em alguns momentos do percurso, eu desejei trazer todas (ou quase todas) as cartas para o diálogo, no todo ou em suas partes. Acabei me conformando: impossível compartilhar todas as vozes das alunas-professoras; são tantas, são belas, são emocionantes, são inquietantes... Vocês certamente imaginam as dificuldades desse processo. Mesmo assim, fiz minhas escolhas em função dos enunciados que mais me tocam, que são recorrentes ou que movimentam meus pensamentos e sentimentos em relação à educação física, ao corpo e à gestualidade e, de modo mais amplo, à educação do corpo na escola. Algumas cartas, de fato, eu trago na íntegra; outras entram na conversa por meio de seus excertos, ora

maiores, ora menores; e outras não estão literalmente citadas no texto, embora sua presença atravessasse todo o tempo os sentidos em circulação. Não me peçam para restringir os excertos das cartas mais do que já o fiz. A seleção dos enunciados foi um trabalho intenso, prazeroso, difícil e árduo, pois, como contei, os assuntos movimentam-se e entrelaçam-se continuamente nas fontes narrativas. Por isso, feitas as escolhas, decidi partilhá-las com vocês, mesmo que as vozes das alunas-professoras se repitam, sejam reiterativas, assim como tem sido a minha própria narrativa de pesquisa neste livro. Ouçamos, portanto, o que algumas delas têm a nos dizer...

Sublinho, ainda, que os excertos selecionados passaram por um processo de “textualização”, conforme indica José Carlos Meihy (2005), no livro *Manual de história oral*, em que fiz uma revisão ortográfica, gramatical e de termos repetitivos da “fala” expressa nas cartas. Quanto à sua identificação, no final de cada excerto, consta a sigla Proesf, seguida do ano, da letra da turma e do número atribuído à carta da qual foi extraído (por exemplo: Proesf-2005-E-17; ano 2005, turma E, carta número 17). As cartas na íntegra não são identificadas com os nomes das alunas-professoras que as assinaram para preservar suas identidades. No entanto, mantive os nomes das(os) professoras(es) mencionadas(os) nas cartas somente quando remetem a memórias boas e prazerosas.

Depois de escolhidos e organizados ano a ano, turma a turma, fiz novas leituras dos excertos com o intuito de “colorir” as narrativas, pintando temáticas comuns com as mesmas cores. Debrucei-me novamente no texto colorido, com a esperança de filtrar, reorganizar mais uma vez aquelas mais de 100 páginas digitadas com os enunciados que dizem das histórias e experiências vividas por essas mulheres, alunas-professoras do Proesf. A partir daí, continuei tecendo aproximações entre assuntos e construí um encadeamento dos excertos das cartas, que são apresentados todos juntos, em sequência, especificamente em três cartas deste livro: “Carta às alunas-professoras do Proesf”, “Carta às(aos) professoras(es) de educação física” e “Carta para Nadia Comaneci”. Em cada uma dessas cartas, procuro mobilizar a “cadeia ininterrupta da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003), contando COM as alunas-professoras suas histórias e experiências; conto COM elas para continuar

COMtando (permitam-me esse abuso ortográfico) as suas, as minhas e as nossas histórias da educação física, do corpo e da gestualidade na escola.

Esse é o caminho que escolhi para dialogar com as cartas das alunas-professoras do Proesf. Espero ter convencido vocês das razões das minhas escolhas. Ou não... Aprendi com Walter Benjamin (2013), no livro *Rua de mão única: Infância Berlimense: 1900*, que, para os seres humanos, “convencer é estéril” (BENJAMIN, 2013, p. 12). Esterilidades à parte, venham se movimentar conosco! Sintam-se à vontade para eleger os enunciados que mais lhes tocam, que mobilizam suas memórias. Fiquem confortáveis para adentrar nessas histórias e reviver com elas as suas próprias experiências com a educação física e a educação do corpo na escola, com suas paixões e seus desafetos, com suas alegrias e inquietações. Sintam-se convidadas(os) a entrar nessa contação conosco e criar seus próprios movimentos, sentimentos, pensamentos.

Em relação às cartas escritas por mim neste livro, enfatizo que a escolha de uma escrita narrativa pautada no gênero carta tem me permitido experimentar de modo profundo e surpreendente a relação sobre a qual fala Antônio Nóvoa (2015, p. 13), naquela sua carta que já mencionei a vocês: “numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos connosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário”. E, igualmente, Mario Osorio Marques (1998), na *Carta ao Leitor* que abre seu livro *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, realça essa relação com vocês, referindo-se à primeira de suas aprendizagens:

[...] a de que o tive, meu leitor, sempre presente numa presença não apenas suposta, mas real e efetiva, tanto mais exigente quanto mais calada, à espreita. Antes do leitor em que se converte você desde que lhe chegou às mãos meu livro, acompanhou-me o tempo todo o leitor que virtualmente seria você ou um outro, sempre a me espiar por cima dos ombros como um enigma que importava a cada momento decifrar. Sem essa muda e desafiante companhia o escrever não teria sentido. Reconhecê-lo é minha maneira de lhe agradecer pelos estímulos dessa presença assídua e desafiante. (MARQUES, 1998, p. 9)

Vocês e as(os) outras(os) (por mim conhecidas[os] ou não) a quem me dirijo nas cartas que compõem este texto não estão mudos! Posso ouvir suas vozes (princípio dialógico em Mikhail Bakhtin) enquanto espiam-me por todos os lados e, assim, vocês movimentam continuamente a minha imaginação e me convocam a ousar itinerários de escrita que me surpreendem e que se vão fazendo no próprio ato de escrever, “ato inaugural”, como afirma Mario Osorio Marques (1998, p. 9) em sua segunda aprendizagem: “[...] o maior desafio da escrita é começá-la; no seu todo e em cada uma de suas partes. [...] Isso porque só escrevendo se escreve. Não se trata de preparar-se para o escrever. É ele ato inaugural, começo dos começos”. Curioso! Quando teimo em me “preparar para escrever”, a escrita trava, reclama, retrocede, rebela-se. Quando simplesmente mergulho no processo narrativo da escrita das cartas, o texto vai por trilhas, de saída, não imaginadas; conforme vou escrevendo, “inaugurando a escrita”, surpreendo-me com os fios que o texto enrola, puxa, desenrola, enrola de novo... e isso se faz de forma intuitiva, sem muito controle e, quando dou por mim, já estou a dizer de coisas que não tinha previsto. Vocês se sentem assim quando escrevem? Tentem exercitar essa experimentação da escrita como “ato inaugural” durante todo o processo da pesquisa. Garanto que vocês se surpreenderão com a potência criativa que o ato de escrever mobiliza. Pesquisa é processo; escrita é processo; processos dialógicos que se constroem nas relações sociais que somos.

Essa opção pelo gênero carta tem me propiciado experimentar, igualmente, o que André Comte-Sponville (2005a) anuncia em *A correspondência*, no seu livro *Bom Dia, Angústia!*, ao indagar o porquê escrevemos uma carta.

Por que se escreve uma carta? Porque não se pode nem falar nem calar. A correspondência nasce dessa dupla impossibilidade, que ela supera e da qual se nutre. Entre fala e silêncio. Entre comunicação e solidão. É como que uma literatura íntima, privada, secreta – e talvez o segredo da literatura.

As pessoas se escrevem porque não podem falar-se: o mais das vezes por causa da distância, da separação, de um espaço que as falas não podem transpor. Como por ocasião de uma viagem ou de um exílio. Esse foi durante séculos o único meio de dirigir-se aos ausentes, de levar o

pensamento aonde o corpo não podia ir, aonde a voz não poderia ir, e talvez seja o mais belo presente que a escrita deu aos vivos: permitir-lhes vencer o espaço, vencer a separação, sair da prisão do corpo, ao menos um pouco, ao menos pela linguagem, por esses pequenos traços de tinta sobre o papel. (COMTE-SPONVILLE, 2005a, p. 35)

E me lembrei de Paulo Freire no exílio escrevendo para Nathercinha (como contei na carta anterior a esta); pensei mesmo que o que me faz escrever essas cartas, da maneira como as estou escrevendo, está na linha tênue entre a dupla (ou múltipla) impossibilidade (ou necessidade) de falar e calar; escrevo essas cartas, igualmente, para levar meu pensamento para lugares onde meu corpo e minha voz não podem ir; e, assim, correspondo-me tecendo relações com as alunas-professoras do Proesf, com vocês, com outras(os) tantas(os) interlocutoras(es), comigo mesma... com o desejo e a esperança de, como disse André Comte-Sponville (2005a, p. 35), “vencer o espaço, vencer a separação, sair da prisão do corpo, ao menos um pouco, ao menos pela linguagem, por esses pequenos traços de tinta sobre o papel”. O tempo desta escrita está se prolongando e, às vezes, mesmo tentando “sair da prisão do corpo” para, quem sabe, alcançar minhas(meus) destinatárias(os), ficar horas e horas a fio presa à cadeira que me coloca diante da tela do computador, constrange o meu corpo e sua gestualidade. Meu consolo está no intenso prazer que estou sentindo nessa travessura de escrever cartas, ancorando-me nas relações e nos aprendizados que esse processo tem trazido para minha vida. Travessura que me leva à revelação do jogo de Walter Benjamin em *A meia* (BENJAMIN, 2013, p. 101).

O primeiro armário que eu conseguia abrir quando queria era a cômoda. Bastava um pequeno esticão do puxador, e ela abria-se e vinha ao meu encontro. Debaixo das camisas, das calças, dos coletes aí guardados, encontrava-se aquilo que fazia da cômoda uma aventura. Tinha de abrir caminho até o seu canto mais escondido para encontrar o montinho das minhas meias, enroladas e viradas à maneira tradicional. Cada par parecia uma pequena bolsa. Nada me dava mais prazer do que enfiar a mão por elas adentro, o mais fundo possível. Não o fazia para lhes sentir o calor. O que me atraía para aquelas profundezas era antes “o que eu trazia comigo”, na mão que descia ao seu interior enrolado. Depois de a ter agarrado com a mão fechada e

ter confirmado a minha posse daquela massa de lã macia, começava a segunda parte do jogo, que trazia consigo a revelação. Agora, tentava tirar para fora da bolsa de lã “o que trazia comigo”. Puxava, puxava, até que qualquer coisa de perturbador acontecia: eu tinha retirado “o que trazia comigo”, mas “a bolsa” onde isso estava já não existia. Nunca me cansei de pôr à prova esse exercício. Ele ensinou-me que a forma e o conteúdo, o invólucro e o que envolve, são uma e a mesma coisa. E levou-me a extrair da literatura a verdade com tanto cuidado quanto a mão da criança ia buscar a meia dentro da sua “bolsa”.

A escrita destas cartas têm sido assim: ao mesmo tempo, “meia e bolsa”, “forma e conteúdo”, “invólucro e o que envolve”. Quando tento apanhá-las - a “meia” e a “bolsa” -, elas viram *meiabolsa*, *bolsameia*, juntas, em uma só. E como Walter Benjamin (2013), não me “canso de pôr à prova esse exercício” nesta narrativa.

Continuando, eu estava às voltas com a escrita das cartas, quando pedi auxílio ao Guilherme Prado (Gui), à Maria Inês Petrucci-Rosa (Inês), à Márcia Strazzacappa (Marcinha) e ao João Henrique de Araújo Lavôr (João) que gentilmente leram uma parte do texto e trouxeram importantes reflexões e considerações. A maioria de vocês as(os) conhece muito bem, porém, deixem-me apresentá-las(os) às(aos) demais leitoras(es). Como eu já contei em outra carta a respeito do Gui e da Inês, ele e ela são docentes da FE-Unicamp, assim como a Marcinha, parceiras(o) de trabalho e pessoas queridas que fazem parte da minha vida como amigas(o) muito especiais. O João é o meu amor, meu amigo, meu companheiro, com quem compartilho a vida há mais de 30 anos.

Cada uma(um), a seu modo, escutou-me amorosamente, como o Gui anuncia em *O trabalho com narrativas e a perspectiva heterocientífica – uma aposta dialógica!* (PRADO, 2018, p. 137): “[...] a busca de compreensão do vivido é um desejo amoroso de estar na relação com Outro, em uma relação amorosa, de escuta responsiva, não indiferente, participante em cadaço singular”. Cada uma(um), a seu modo, aconselhou-me, diante das minhas tantas perguntas, como o “narrador benjaminiano” que a Inês traz em seus escritos: “o narrador benjaminiano é um conselheiro e seu aconselhamento é compreendido menos como uma forma de saber responder perguntas, mas em dar sugestões” (PETRUCCI-ROSA,

2018, p. 89). E as suas “sugestões” e os seus “aconselhamentos”, forjados em nossos diálogos amorosamente constituídos, estão presentes nesta narrativa, para muito além dos exemplos de alterações realizadas que eu compartilho neste momento.

O João está entranhado nesta escrita, pois o seu apoio incondicional e a sua escuta permanente compõem as linhas e as entrelinhas deste texto. Ele tem me incentivado a buscar uma escrita poética e me alertado para não entrar num processo de ficar me desculpando em relação às lacunas da pesquisa. Até o João Vitor, nosso filho, participando de nossas conversas, logo se apressou em me fazer esse alerta. Como sugeri a Marcinha, optei pelo *post scriptum* (P.S.) no lugar das “notas de rodapé”, mais apropriado ao gênero carta. Os aconselhamentos da Inês levaram-me a remexer na “Carta às alunas-professoras do Proesf”, originalmente endereçada somente “às excluídas”, com a intenção de movimentar mais intensamente os sentidos em circulação produzidos nos diálogos com as alunas-professoras. No caso do Gui, algum tempo antes de eu disponibilizar uma primeira versão do texto para a leitura delas(es), lembro-me que, ao chamá-lo para uma conversa sobre a pesquisa e sua escrita no gênero carta, ele me indagou e me aconselhou (não me recordo com exatidão suas palavras, mas as exponho a seguir como se fossem dele): “Nana, suas cartas têm título, mas para quem você as escreve? Se você optou pelo gênero carta, lembre-se de deixar explícito para quem estão endereçadas, mesmo que as pessoas possam ler todas as cartas...”. Esse aconselhamento do Gui fez toda a diferença na escrita destas cartas, que se transformou, mobilizando relações e a produção de sentidos outros nesse processo dialógico em que me debruço para produzir eticamente a minha narrativa de pesquisa, tomando como fontes narrativas as cartas cedidas pelas alunas-professoras do Proesf.

O Gui e a Inês, como contei na “Carta às(aos) formadoras(es) de professoras(es)”, têm me impulsionado a conhecer a perspectiva narrativa no contexto da pesquisa qualitativa. Alguns trabalhos de orientandas do Gui, que adotam o gênero carta como produção da narrativa de pesquisa, têm sido inspiradores (FUJISAWA, 2010; SOLIGO, 2007), os quais já foram citados em outras cartas deste livro. Em nossas conversas, o Gui me alertou, igualmente, para estar atenta ao movimento reflexivo e dialógico com as cartas das alunas-professoras. Concordo com ele que,

mais interessante do que analisar o que dizem as fontes narrativas desta investigação, é primordial pensar no que é possível contar em diálogo com os enunciados das cartas, como explicitarei em páginas anteriores.

Na leitura do livro *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*, de Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), também encontrei reflexões que repercutiram no processo de escrita desta minha narrativa de pesquisa. Jean Clandinin e Michael Connelly (2015) pontuam que a experiência se caracteriza como um conceito básico em seu trabalho, o qual está fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey.

Experiência é um termo chave nessas diversas pesquisas. Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30; grifo da[o] autora[or]).

Na pesquisa narrativa, Jean Clandinin e Michael Connelly (2015, p. 77) ressaltam que “[...] as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas [...], as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais”. Desse modo, as histórias e experiências das pessoas são tomadas como importantes e estão sempre num espaço “entre”, são cocriadas. Adentrar nesse “entre” dos espaços cocriados torna-se extremamente desafiador para aquelas(es) que pretendem atuar narrativamente como educadoras(es) e pesquisadoras(es). A autora e o autor defendem, ainda, que a “experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 49). E acentuam que,

para nós, fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver. Viver em seu sentido mais geral e ilimitado. As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Essa noção é

incorporada à ideia de recontar histórias e reviver experiências de vida. Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 129)

Que instigantes proposições, vocês não acham? Uma vez que nossas experiências como seres humanos, como docentes e como pesquisadoras(es) são abertas e constituem-se em narrativas, Jean Clandinin e Michael Connelly (2015) encorajam-nos a atuar, estudar e pesquisar narrativamente, como “forma de viver”... Caminhemos mais um pouco nessas reflexões.

No texto *Pesquisa narrativa em três dimensões*, Rosaura Soligo e Vanessa Simas (2014), cujos estudos dialogam com as proposições de Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), explicitam o seguinte:

Nosso pressuposto é que as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas **fontes de dados**, no **registro do percurso** e no **modo de produção de conhecimento** – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. (SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 416; grifo das autoras)

Como eu disse acima, as conversas com o Gui auxiliaram-me a visualizar aproximações desta investigação com a pesquisa narrativa: de um lado, porque tomo as narrativas das cartas das alunas-professoras do Proesf como fontes de pesquisa; de outro, porque adoto uma escrita narrativa no texto da pesquisa como forma de produção de conhecimento. Portanto, o primeiro movimento consiste em considerar as histórias e experiências das alunas-professoras do Proesf narradas em suas cartas como importantes (CLANDININ; CONNELLY, 2015), marcantes, transformando-as em fontes narrativas desta investigação. O segundo movimento relaciona-se ao que Rosaura Soligo e Vanessa Simas (2014) denominam de “modo de produzir conhecimento narrativamente no contexto da pesquisa”, a respeito do qual elas sublinham que “o exercício permanente de construção por desconstrução ocorre também nesse

caso, porque essa escolha implica aceitar a deriva como movimento inevitável na travessia” (SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 420). Tenho me sentido “à deriva” nesta travessia... E, para mim, tem sido intenso aceitar que uma certa desorientação faz parte do processo, sobretudo numa pesquisa que se pretende narrativa, como a minha.

Enfim, construir um diálogo profundo com as fontes de pesquisa (neste caso, narrativas), com as autoras e os autores, com as tantas vozes que nos constituem, é certamente o principal chamamento de nossas pesquisas, sejam elas narrativas ou não. Será que vocês concordam comigo? Vamos conversar pessoalmente sobre isso em nossa próxima reunião de orientandas(os)?

Chegando quase ao final desta longa carta, preciso contar um fato curioso. Sei que vocês irão me entender.

Nesse processo qualitativo de pesquisa, de repente fui tomada por um “desejo de quantificação”: passei a inventariar os assuntos contidos nas cartas, com a ânsia de transformar as fontes narrativas em dados quantificáveis.

Minha principal curiosidade era saber se predominavam memórias mais positivas ou mais negativas em relação às aulas de educação física no conjunto das cartas.

Para isso, criei uma planilha no programa Excel e, conforme ia lendo as cartas, eu inseria novas colunas na tabela de acordo com os temas que surgiam nas narrativas das professoras, realizando um trabalho quase artesanal de leitura e releitura de cada trecho, a fim de não perder nenhum detalhe do que ali estava escrito.

Para quem as cartas são destinadas? Suas memórias indiciam boas lembranças, más lembranças ou ambas? Narram qual período de sua vida escolar? Contam de suas experiências docentes? Falam de quais temas da cultura corporal (jogo, ginástica, esporte, dança, luta, outros)? A ginástica, temática que acompanha minhas pesquisas, está presente em suas memórias? Quais jogos e esportes aparecem? Mencionam dança ou luta nas aulas de educação física? E o uniforme, o apito e as incessantes sessões de condicionamento físico? Todas(os) as(os) alunas(os) participam das atividades? Como meninas e meninos relacionam-se nas

aulas e como os(as) professores(as) lidam com as relações de gênero? As narrativas contam histórias de participação ou de exclusão? Como elas concebem a educação física na escola? Enfim, assuntos e mais assuntos que se mesclam nas narrativas.

Tão logo iniciei esse processo de catalogação, começando pelas turmas de 2005, percebi que esse não deveria ser o caminho da pesquisa. Ao me preocupar em verificar acuradamente cada informação contida na carta, percebia que a noção do todo se dissipava por entre minhas reflexões.

Novas indagações passaram a habitar meus pensamentos: qual o sentido de quantificar os assuntos narrados nas memórias das professoras? Eles necessitavam ser mensurados para que eu atingisse as intenções desta pesquisa? Ou perguntando de outra forma: necessito preencher informações em tabelas do Excel para refletir a respeito da educação física, do corpo e da gestualidade na escola, a partir das narrativas das alunas-professoras?

Foi quando, após a análise das primeiras quatro turmas de 2005 (120 cartas), “caí pelas tabelas” com a tal planilha e cessei com o seu preenchimento. Voltei então ao meu itinerário de leitura das cartas, buscando apurar o meu olhar como uma “detetive” em busca de pistas, sinais, indícios, como propõe Carlo Ginzburg (1989).

Mesmo assim, compartilho alguns achados dessa aventura quantitativa. Das 120 cartas, 119 eram de mulheres e somente uma era de homem. Quanto aos sentidos em circulação, apenas para assinalar um aspecto mais geral, eu tinha a impressão de que as memórias de experiências negativas eram mais presentes, mas me surpreendi com a prevalência de boas lembranças. Vejam só: identifiquei 51 cartas com memórias boas, 31 com memórias ruins, 20 que expressam boas e más lembranças e 18 que não são explícitas ou que eu não consegui identificar mais claramente.

Entretanto, embora o processo rememorativo revele muitas lembranças boas e prazerosas das aulas de educação física na escola, prevalece a minha escolha por evocar, logo de saída, as histórias de exclusão e discriminação que são compartilhadas nas cartas das alunas-professoras. Sinto-me duramente afetada por essas histórias – traços de minha

educação familiar e da formação escolar religiosa de orientação católica que tive no colégio Imaculada, somados à formação acadêmica e profissional desde os tempos da graduação na Unicamp.

Portanto, conduzirei vocês, queridas(os) orientandas(os), e as(os) demais leitoras(os), a um encontro com as memórias da educação física na escola presentes nas fontes narrativas desta pesquisa, iniciando pela “Carta às alunas-professoras do Proesf”, na qual apresento especialmente essas tristes e duras histórias. Vocês observarão que o tom dessa carta é o da minha indignação, o da minha recusa em aceitar que a educação física, a escola e, mais amplamente, a educação, sustentem práticas tão perniciosas e constrangedoras. Como pessoas sensíveis que vocês são, espero que não se frustrem em demasia. Anseio, igualmente, que suas memórias sejam distintas das reveladas na “Carta às alunas-professoras do Proesf”.

Contudo, essa é tão somente uma das demais cartas. Como disse antes, escrevi outras em diálogo mais direto com as narrativas das alunas-professoras: “Carta às(aos) professoras(es) de educação física” (endereçada, também, a muitas[os] de vocês) e “Carta para Nadia Comaneci”. Nessas cartas, outras histórias virão compor a nossa prosa.

Minhas(meus) queridas(os) orientandas(os), mais uma vez agradeço a escuta, as partilhas e a convivência amorosa e inspiradora.

Abraços carinhosos,

Nana.

P.S. - As obras de Lev Vigotski no Brasil trazem o nome do autor com diferentes grafias: Vygotsky e Vigotski. Neste estudo, adotei a grafia Vigotski, exceto quando cito o livro *Metodologia do ensino de educação física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), no qual o nome do autor está referenciado com a letra “y” – Vygotsky.

Quarta, feira, 22 de janeiro de 2004

Querida e Amada mãe

Quero lhe contar algumas experiências que tenho vivido na escola atualmente com meus alunos. A primeira se refere ao tempo em que me havia para a escola, e eu mesma de vigília das aulas de Ed. Física por causa da minha ausência física, mas lembro ali hoje como eu chorava e a distância tornava triste e preocupada comigo.

Campanas, 03 de março de 2005

Querido prof. João,

É com grande prazer que estou escrevendo esta carta para você, por ter observado suas aulas e vejo como está de frente. Aquelas aulas de Ed. Física que eu tive na escola na época em que eu era estudante. Na cidade de 10 a 15 anos não havia

Campanas, 7 de março de 2005

Lutuos professores de Educação Física

Quando nessa disciplina, acho interessante em trabalhar com vocês momentos de minha infância e também momentos de minha prática pedagógica, pois que sou professora.

Americana, 07 de março de 2006

Querida amiga Esperança, é com grande alegria que lhe escrevo com o intuito de contar algumas experiências e ter as recordações a respeito das nossas aulas de educação física.

CARTA ÀS ALUNAS-PROFESSORAS DO PROESF

“O Que Será (À Flor da Pele)”

Campinas-SP, outubro de 2018 a setembro de 2019.

O Que Será (À Flor da Pele)

*O que será que me dá
Que me bole por dentro, será que me dá
Que brota à flor da pele, será que me dá
E que me sobe às faces e me faz corar
E que me salta aos olhos a me atraindo
E que me aperta o peito e me faz confessar
O que não tem mais jeito de dissimular
E que nem é direito ninguém recusar
E que me faz mendigo, me faz suplicar
O que não tem medida, nem nunca terá
O que não tem remédio, nem nunca terá
O que não tem receita
O que será que será
Que dá dentro da gente e que não devia
Que desacata a gente, que é revelia
Que é feito uma aguardente que não sacia
Que é feito estar doente de uma folia
Que nem dez mandamentos vão conciliar
Nem todos os unguentos vão aliviar
Nem todos os quebrantos, toda alquimia
E nem todos os santos, será que será
O que não tem descanso, nem nunca terá
O que não tem cansaço, nem nunca terá*

*O que não tem limite
O que será que me dá
Que me queima por dentro, será que me dá
Que me perturba o sono, será que me dá
Que todos os tremores me vêm agitar
Que todos os ardores me vêm atizar
Que todos os suores me vêm encharcar
Que todos os meus nervos estão a rogar
Que todos os meus órgãos estão a clamar
E uma aflição medonha me faz implorar
O que não tem vergonha, nem nunca terá
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem juízo
Chico Buarque
(O Que Será [À Flor da Pele], 1976)*

Caras alunas-professoras do Proesf,

Como vocês estão? Continuam atuando como professoras nas escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas?

Nossa! O tempo passa depressa demais! Faz anos que vocês cursaram o Proesf na Faculdade de Educação da Unicamp e que eu fui coordenadora da equipe pedagógica da disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”, a qual contava com a participação das assistentes pedagógicas Ieda, Marilda, Marilise, Paulete e Roselene. Vocês se recordam? Bons tempos aqueles, não acham? Apesar das dificuldades de estudar à noite, equilibrando-se para conciliar as tantas jornadas de trabalho que nós, mulheres, vivenciamos cotidianamente.

Bem, vocês se lembram daquelas cartas sobre as suas memórias da educação física escolar que escreveram logo no início da disciplina? As cartas que vocês leram umas das outras durante a aula, em seguida conversaram em pequenos grupos sobre os pontos que mais chamaram sua atenção e depois debateram com toda a turma os sentidos em circulação a respeito da educação física, do corpo e da gestualidade na escola? Vocês se recordam daquela ideia que as assistentes pedagógicas mencionaram a respeito da realização de uma pesquisa sobre a educação física na escola considerando as histórias e experiências narradas nas suas cartas? Vocês

se lembram também que, ao final da disciplina, a maioria de vocês cedeu suas cartas para essa possível investigação, deixando-as com as assistentes pedagógicas? Pois bem, vocês sabem onde essas cartas foram parar? Imagino que saibam... Vou contar (ou confirmar suas suspeitas).

Essas cartas estão comigo desde aquela época! As queridas Ieda, Marilda, Marilise, Paulete e Roselene deixaram as cartas de vocês aos meus cuidados, pois sabiam dos estudos que eu vinha fazendo acerca das memórias da educação física escolar e minha intenção de aprofundá-los. E foi isso que aconteceu. De lá para cá, em minhas andanças investigativas, chego a esse momento de (in)conclusão da minha pesquisa, na qual as cartas de vocês foram tomadas como fontes narrativas. Meu objetivo consiste em refletir a respeito da educação física, do corpo e da gestualidade na escola, a partir das suas histórias e experiências narradas nas cartas. Além disso, a própria escrita da pesquisa está sendo feita por meio de um texto narrativo no gênero carta.

Portanto, esta carta que escrevo para vocês faz parte de um conjunto de cartas que compõem este livro. Se vocês tiverem interesse em conhecer mais detalhes sobre todo esse processo, ou mesmo sobre algumas de minhas próprias histórias e experiências como aluna e professora, sugiro que leiam as outras cartas, pois, mesmo que estejam endereçadas a destinatárias(os) específicas(os), elas podem ser lidas por todas(os). Em três cartas, especialmente, eu compartilho trechos do que vocês escreveram, nos quais vocês poderão se reconhecer mais diretamente: nesta carta a vocês, na “Carta às(aos) professoras(es) de educação física” e na “Carta para Nadia Comaneci”.

Vocês certamente têm dimensão da riqueza das narrativas que compõem este acervo de cartas, pois conheceram e refletiram sobre parte delas durante as aulas do Proesf. Ao ler suas memórias, eu pude conhecer bem de perto suas histórias e experiências, que são diversificadas, intensas, ora prazerosas, ora desastrosas, que movimentam todo tempo nossas compreensões acerca da educação física e da escola. Por onde começar o diálogo com suas memórias? Pergunta que me afligi (e ainda me aflige) ao longo do entretecimento desta pesquisa.

Minha escolha foi iniciar pelas suas memórias de exclusão, frustração, desencanto em relação às aulas de educação física, pois essas histórias

e experiências me deixam literalmente “à flor da pele”. São histórias que me comovem, me tocam e que, até mesmo, me deixam muito incomodada e indignada com a conduta de algumas(uns) colegas de profissão.

Minha formação como profissional da educação física na Faculdade de Educação Física da Unicamp ocorreu numa perspectiva crítica no que concerne aos percursos educativos (ou “deseducativos”) que vocês nararam em suas cartas. Procurei exercer essa profissão na educação básica com uma postura especialmente atenta às possibilidades e dificuldades de minhas(meus) alunas(os), porém compartilho com vocês o conhecimento de que muitas dessas histórias que vocês contam, infelizmente, ainda persistem em nossas escolas. Como docente da FE-Unicamp, essa postura de atenção e acolhimento vem se intensificando. Como já anunciei em outras cartas, meu trabalho tem se ancorado num modo de pensar o corpo, a gestualidade e as práticas corporais no contexto da cultura corporal, buscando compreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e defendendo que todas(os) nós temos o direito de conhecer, estudar, experimentar as práticas corporais em toda sua plenitude, sendo respeitadas(os) e valorizadas(os) em nossas possibilidades.

Fico perplexa ao reconhecer que as marcas desse passado permanecem tão presentes em suas vidas e afetam substancialmente a maneira como significam o corpo e gestualidade nas suas próprias práticas como professoras. De fato, não há como apartarmos nossas experiências pessoais de nossa ação profissional, como enfatiza Maurice Tardif (2011) em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*. Ao ressaltar a natureza social dos saberes docentes, ele afirma que esses saberes são plurais e heterogêneos, oriundos de diferentes processos de socialização. Para Maurice Tardif (2011, p. 64)

[...] pode-se constatar que os saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. [...] Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula,

é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Portanto, tendo em vista a natureza social dos saberes docentes e a importância de se reconhecer suas relações com as histórias de vida das(os) professoras(es), considero que trazermos os saberes provenientes da socialização escolar, nesse caso relacionados com as suas memórias da educação física, pode nos auxiliar a nutrir significativas reflexões sobre o corpo e a gestualidade na escola. A respeito da importância das histórias de vida e abordagens (auto)biográficas na educação, referencie, em outra carta, os trabalhos de António Nóvoa (1995a e 1995b) e Ivor Goodson (1995), cujas elaborações nos auxiliam a considerar a relevância de ouvir as histórias que as(os) professoras(es) têm a nos contar.

As experiências vividas nos constituem, existem em nós, cooperam no exercício de nossa profissão. Sob essa ótica, nós tínhamos a intenção de possibilitar experiências outras com o corpo, a gestualidade e as práticas corporais nas aulas da disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”. Será que conseguimos? Tenho centelhas de esperança de que talvez tenha sido possível, pelo menos para algumas de vocês. E essa esperança foi alimentada pelas assistentes pedagógicas do Proesf (suas professoras) em nossas reuniões de planejamento das aulas e compartilhamento de experiências e, igualmente, nas cartas finais da disciplina que vocês escreveram. Como vocês sabem, propusemos que a escrita das cartas abriria e fecharia o trabalho realizado na disciplina. E os indícios de possíveis transformações foram encontrados por nós e partilhados na citação abaixo, que consta num artigo coletivo de autoria da nossa equipe pedagógica.

As primeiras cartas, escritas nos primeiros encontros [...], fundaram um lugar para o registro de memórias pessoais sobre a educação física escolar, nas quais a linguagem escrita registrou [...], histórias de silenciamento do corpo vividas por professoras em suas práticas como alunas. Já as últimas, produzidas nos encontros de fechamento do curso, revelaram o crescimento vivido no contato com a disciplina, na descoberta da ginástica geral e da expressão corporal como linguagem e na possibilidade de mudanças das práticas escolares. Marcadas

pelo tom pessoal, essas cartas registraram o movimento, as transformações vividas em um grande - embora curto - encontro de linguagens. (AYOUB *et al.*, 2011, p. 91)

Vocês narram “transformações vividas” em suas cartas finais, assim como muitas de minhas alunas da disciplina “Educação, corpo e arte”, do curso de Pedagogia da FE-Unicamp, na qual também trabalho com cartas. Em minha prática docente, tem sido possível compreender essas possibilidades de transformação e de construção de outras memórias. Caso tenham interesse e disponibilidade, proponho a leitura de um artigo em que compartilho algumas dessas experiências (AYOUB, 2012), pois certamente vocês se reconhecerão nas narrativas presentes no texto.

E nas cartas iniciais? Vocês se lembram o que contam sobre as memórias da educação física escolar? Eu trouxe alguns fragmentos para cá e por vezes as cartas na íntegra. Vejam quanta vida em acontecimento... Porém, como eu disse acima, são trechos que remetem às suas histórias de exclusão, de discriminação, constrangedoras. Aludem, também, a outros assuntos, mas nesta carta eu me voltarei para essas histórias.

Ah! Não estranhem o fato de eu ter suprimido seus nomes das cartas. Pensei que seria indelicado da minha parte expor publicamente momentos difíceis por que passaram. Em se tratando de uma pesquisa acadêmica, mesmo no caso daquelas que relatam experiências boas, optei por um jeito específico de identificar as cartas, como explicitiei anteriormente na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”. Portanto, ao final de cada excerto, constam o ano, a turma e o número que atribuí a cada uma das cartas. Saibam que, para mim, vocês jamais serão um número! Cada uma, com seu nome e sua história, conduziu-me a espaços-tempos recheados de sentimentos, pensamentos, movimentos... Reparem que eu suprimi, igualmente, os nomes de professoras(es) que as remetem a memórias tristes, constrangedoras, discriminatórias. Não pretendo expor essas(es) profissionais, cujas histórias de vida que desconheço certamente nos impactariam e, igualmente, possibilitariam que pudéssemos compreender o que as(os) levava a agir daquela forma. Por outro lado, vocês irão notar que mantereí os nomes daquelas(es) professoras(es) que marcaram lindamente suas vidas. Podemos chamá-las(os) inclusive de “professoras(es) inesquecíveis” (como as[os] do livro

organizado por Fanny Abramovich [1997], já citado em outra carta): inesquecíveis em sua gentileza e amorosidade; inesquecíveis em sua escuta e seu respeito para com suas(seus) alunas(os); inesquecíveis em sua capacidade de nos fazer querer aprender as coisas do mundo e de nos tornar mais cada vez mais curiosas(os); tão inesquecíveis que parecem encarnar os “saberes necessários à prática educativa” que Paulo Freire cuidadosamente apresenta em sua “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1997a). E nós? Será que somos essas professoras inesquecíveis para nossas(os) alunas(os)? Imagino que se trate de um desejo que habita nosso horizonte de possibilidades.

Faço, então, um convite carinhoso: venham sentir comigo (e com Chico Buarque) “à flor da pele”, “o que será que me dá; que me bole por dentro, será que me dá; que brota à flor da pele, será que me dá; e que me sobe às faces e me faz corar”. Já estou em lágrimas, pois, apesar das lindas memórias que tenho da minha educação física escolar, solidarizo-me com as de vocês... Quero ser “testemunha” de suas histórias de sofrimento na perspectiva da(o) ouvinte apontada por Jeanne Marie Gagnebin (2009), a qual não é somente a de quem estava lá e viu os acontecimentos com seus próprios olhos.

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2009, p. 57)

Ficaremos “bulidas” e “coradas” juntas, assim poderemos acolher em nossos colos aquelas crianças e jovens que fomos (e que ainda vivem em nós) e que passaram por momentos nada fáceis. Sintam-se amparadas, pois suas histórias singulares de sofrimento e desalento narradas abaixo não são somente suas, são nossas, são de todas nós! E, quem sabe, poderemos juntas “ousar esboçar uma outra história e inventar o presente” (GAGNEBIN, 2009).

As lembranças das nossas aulas de educação física fizeram os meus olhos encherem de lágrimas, pois, a forma como você era excluída pela professora e por nossas “amigas”, sempre foi algo que me incomodou muito. Lembra quando a professora pedia para as “melhores alunas” montarem os times de vôlei? Você nunca era escolhida. Ficava só assistindo ou buscando a bola, quando caía longe. Eu sempre sua amiga, ficava revoltada com as demais garotas, quando pedia para elas te escolherem e elas me diziam: - A [nome]? Nem pensar. Você quer que percamos o jogo?

Fico feliz hoje, ao lembrar que pelo menos uma vez, tive a coragem de tomar uma atitude diante da situação. Foi aquele dia, quando pedi à professora que me deixasse escolher o time. Como eu tinha uma certa habilidade para jogar vôlei, eu sempre era escolhida pelas “meninas melhores”, mas neste dia, quando eu comecei a escolher, elas certas de que seriam chamadas, ficaram surpresas ao observar que a primeira pessoa que eu chamei foi você. E além de você, todas as demais que nunca eram escolhidas. A professora me olhava, sem entender nada. Tomara que aquela situação tenha feito ela pensar sobre a vida. A experiência foi maravilhosa. Como nos divertimos. Jogamos sem nenhuma regra, mas com tanto prazer e alegria, que valeu por todas as outras vezes que joguei.

Hoje sinto saudades de você. Tomara que na sua vida, você não esteja sofrendo a exclusão que um dia sofrera. Mas se isso acontecer, não permita amiga. Esperneie, grite, reaja. Eu estarei sempre aqui torcendo por você, porque você fez parte da minha vida, da minha história. (Proesf-2005-E-17; destinatária - amiga da época)

Cursando faculdade de Pedagogia, “último semestre”, terá aula sobre Educação Física e já está muito preocupada, pois essa vilã a perseguirá novamente. (Proesf-2005-A-05; destinatário - Momento de Desabafo da Rádio Pirata FM)

Ari, quando eu era criança, criança não, pré-adolescente, tinha verdadeiro pavor dessa matéria. Lembro-me da professora [nome], uma mulher alta, reforçada, que só de olhar eu ficava apavorada. E a roupa então, shortinho vermelho com elástico nas pernas, mais parecia um balão inflável quando colocava. Naquela época atravessava a cidade para chegar na escola, morria de vergonha.

No horário estabelecido, [nome da professora] fazia a chamada e escolhia as melhores da classe para montar um time de vôlei. Eu era a última a ser escolhida e por falta de opção melhor. Errava todos os saques, detestava, me sentia totalmente excluída dessas aulas. (Proesf-2005-A-13; destinatário - amigo)

Sabe, confesso que minhas recordações escolares de educação física, não são nada agradáveis; pois começou no ginásio; camiseta branca com o nome em vermelho na frente, saíinha curta, short bufante horrível por baixo, meias brancas e conga branca.

Para piorar usava óculos, tinha que tirar e não enxergava nada, além de ser gorda e extremamente tímida, o que ainda sou.

É claro que não tinha o mesmo desempenho que as outras mais magras e era sempre deixada de lado, principalmente nas atividades que envolviam competição e jogos, não contava com nenhum estímulo da professora, que reforçava o desempenho e a capacidade dos outros, detestava; aquilo, para mim não tinha sentido nem porquê, era obrigação e nos últimos anos preferia trabalhar ou tentar conseguir dispensa, pois eu era uma boa aluna em sala de aula; tinha boas notas, mas não conseguia na Educação Física. (Proesf-2005-A-17; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Me lembro do nosso tempo de colégio. Eu odiava fazer educação física, era muito pequena em estatura (e ainda sou), não tinha forças para ficar correndo em volta da quadra, dar saques que ultrapassavam a rede e muito menos acertar uma bola na cesta de basquete. Como todos me chamavam, eu era a “Catatau”, lembra? (Proesf-2005-C-13; destinatário - amigo da época)

Professora [nome],

Olá tudo bem? Há quanto tempo não nos vemos! Calculo que esteja fazendo uns 17 anos que não recebo notícias suas. Você deve estar se perguntando quem será esta pessoa que está te escrevendo? Não sei se você vai se recordar, mas fui sua aluna nos anos de 89 e 90, na disciplina de educação física. Acredito que você não se lembre de mim, pois durante suas aulas eu procurava ser invisível, fazia de tudo para me esconder e que você não notasse a minha presença!

E sabe por quê? Eu detestava as suas aulas onde o conteúdo era sempre o mesmo: futebol para os meninos e vôlei para as meninas.

Nunca consegui ir bem em atividades físicas como o vôlei, era desajeitada, e nunca nenhuma equipe me escolhia para ser uma das jogadoras, sempre ficava por último. Era horrível aquela sensação de rejeição e você nunca percebeu isso. Me sentia uma pulga diante daquela rede, gigante e dentro de uma quadra maior ainda, onde a bola sempre insistia em cair longe do meu alcance, e aí era só grito das meninas brigando comigo.

Hoje me pergunto que formação foi a sua que só sabia ensinar vôlei e futebol!

Como sentia saudades da época do primário em que a educação física era atividades livres e que com certeza eu praticava muito mais, nunca procurei me esconder!

Vou te contar uma novidade, hoje também sou professora, trabalho na educação infantil e, para mim, trabalhar a educação física é movimentar o corpo, não sei se por influência sua ou não, nunca me atrevo a fazer atividades que envolvam bolas, acho que fiquei um pouco “traumatizada”.

Espero que durante esses anos você tenha revisto sua prática profissional.

Um forte abraço! (Proesf-2007-H-17; destinatária - professora de educação física da época)

Hoje, sinto-me feliz de saber que aquele tempo se foi, mais feliz ainda de reconhecer que minha autoestima sobreviveu ao massacre dos que não sabiam jogar vôlei.

[...] deste passado o que é mais marcante é relembrar que nenhum grupo me absorvia, nenhuma equipe me aceitava, eu nunca era escolhida, sempre sobrava e o professor obrigava um grupo a me aceitar, tudo porque eu não conseguia entender as regras, não sacava bem... tristes aulas eram aquelas, eu passava o tempo inteiro tensa. (Proesf-2005-C-30; sem destinatária[o])

A professora era enérgica e não aceitava falhas, acho até que isso é que me “desestimulava” cada vez mais, não tinha prazer algum, tão diferente das aulas atuais, que nossos alunos contam os minutos para sair da sala e irem para a quadra com tanto entusiasmo. (Proesf-2005-E-03; destinatário - professor de educação física atual)

Sabe que tudo isso fez me lembrar das minhas horríveis, chatas e intermináveis aulas de Educação Física de short vermelho, camiseta branca, tênis e meia tínhamos que correr o quarteirão, jogar vôlei, basquete, aeróbica, ginástica, nossa... era um verdadeiro inferno para uma gordinha sedentária que era obrigada a fazer coisas que odiava. Mas, tinha a parte boa quando a professora [nome] (que acompanhou minha turma da 5.^a a 8.^a série) marcava prova escrita, pois enquanto todos xingavam eu delirava. Seria a minha única chance para obter nota, pois era um fiasco no restante. [...]

Mas também tive muita sorte, pois a professora [nome] percebeu o meu ódio pela disciplina e me colocava todas as aulas (ou a maioria das aulas) para marcar os pontos obtidos durante as partidas de vôlei, basquete e outros, isto era a minha salvação!!! (Proesf-2005-E-30; destinatária - mãe)

Lembra-se do frio na barriga nas aulas de educação física? É extremamente vergonhoso a professora chamar sempre os mesmos quatro alunos para escolher os times de vôlei. Já sabíamos que, fatalmente, sobrariam as duas medrosas. Mas, que enorme satisfação quando a professora falava as notas das provas teóricas: as duas desengonçadas tiraram dez, e com mérito. (Proesf-2007-I-03; destinatária - amiga da época)

Lembro-me como hoje que Educação física mesmo só na 5.ª série em diante, pois geralmente as professoras não dispunham de tempo para esta disciplina antes dela.

Esperávamos ansiosos por esse momento, pena que se transformou em uma verdadeira decepção, pois as aulas eram resumidas ao famoso vôlei, vôlei e mais vôlei e só jogavam os ditos mais “habilidosos”. (Proesf-2005-F-18; destinatária - filha)

Durante os jogos de vôlei e basquete a professora escolhia as capitãs do time: (sempre as mais bonitas e ricas) e elas iam escolhendo as outras componentes do time. As que tinham maior dificuldade ficavam sempre por último na escolha, inclusive eu, que só errava as manchetes e saques.

Ninguém me queria no time porque eu era “ruim” de jogo. (Proesf-2007-J-01; sem destinatária[o])

Você se lembra que não víamos a hora de irmos para a 5.ª série, pois só o ginásio fazia educação física e usava a quadra da escola? Só que quando chegamos na quinta série percebemos que não eram tão divertidas assim as aulas, a professora dava a bola para jogarmos vôlei ou basquete, escolhia as capitãs do time e elas escolhiam quem ia jogar, o restante das alunas ficavam sentadas assistindo, a professora sentava na sombra e ia ler e assim passamos juntas os quatro anos do ginásio, ainda bem que hoje não é assim, não é mesmo? (Proesf-2005-F-33; destinatária – amiga da época)

A nova professora ensinou basquete, mas o tamanho da “pequena aqui” não ajudava, a bola não chegava na minha mão (que graça tinha? Eu gostava das aulas, mas elas eram de exclusão). (Proesf-2006-A-22; sem destinatária[o])

Só fui fazer Educação Física no Magistério no 3.º ano ou 4.º não me lembro direito. Foi uma experiência ruim, pois devido aos exercícios de abdominal acabei rasgando o músculo da barriga e segundo o médico quase tive que ser operada devido à inflamação.

Fiquei 15 dias de repouso com bolsa de água quente e eu só levantava da cama para ir tomar injeções na farmácia. Além da dor na barriga também doíam as nádegas devido às picadas.

Esse trauma ficou marcado e até hoje não gosto de fazer ginástica. Acho que fazer exercícios é importante, mas desde que sejam exercícios livres. Adoro dançar livremente sem marcação de passos. (Proesf-2006-B-21; sem destinatária[o])

Revendo tais aspectos da minha vida, busquei o porquê tenho tanta ojeriza a atividades físicas! Pudera, aquele colégio tradicionalíssimo, rodeado de freiras por todos os lados, com uma professora de Educação Física que tornava aquelas aulas enfadonhas e sem graça e para completar ouvia sempre que não tinha muito jeito para esportes! Pois é, e não é que eu acreditei piamente nisso! Nem sequer me dei o direito de mudar de ideia, sempre que iniciava uma atividade física ou um esporte, logo desistia e dizia: “- Realmente não nasci para isso”! (Proesf-2006-G-13; destinatário - amigo)

Na aula de educação física a professora me obrigou a virar cambalhota, sendo que morria de medo. No momento que eu estava realizando a atividade eu machuquei a minha coluna, foi uma experiência péssima que até hoje eu tenho pavor de virar cambalhota e por isso perdi o gosto por esta disciplina. (Proesf-2006-H-03; destinatária - cunhada)

Sempre lhe contei o fato de que no meu período de escolarização não houve sequer um professor que me instigasse a gostar desta. Sempre me considerei “atrapalhada, desajeitada” para desenvolver as atividades propostas pelos professores.

As aulas me traziam tanto receio, que não me recordo sequer do nome de um professor de Educação Física que tive. Lembro-me apenas do olhar de reprovação de cada um destes quando me viam desenvolver as atividades, das quais não gostava, por não despertarem meu interesse e ou necessidades. [...]

Muitas atividades não eram adequadas às minhas dificuldades, especificidades. Sofria desesperadamente quando os professores propunham vôlei e/ou basquete, pois minha estatura (1,48m) não permitia que eu tivesse um bom desempenho. Você sabe que considero que o que me entristece nesse fato, é a forma como eu era tratada pelos professores. Era sempre motivo de risos por parte dos colegas, pelo fato destes me ridicularizarem na frente de todos. (Proesf-2007-A-04; destinatário – professor de educação física atual)

Gostava de jogar basquete, mas o professor tirava sarro dizendo que era muito baixinha e então desisti. Quem não queria ou não correspondia ao padrão do professor podia fazer o que queria. (Proesf-2005-C-03; destinatários - futuros professores de educação física)

Apesar da tristeza da saudade das amigas que tínhamos, às vezes fico triste, pois naquela época como eu era muito baixinha eu nunca era colocada no time de vôlei, pois eu era considerada do grupo fraco e não sabia jogar. Eu sinto muito por aquela época, pois eu me considerava uma excelente jogadora, mas nunca tive oportunidade de jogar no time “titular”. Apesar disto que me entristece, sinto muitas saudades daqueles dias à tarde em que nos reuníamos para jogar vôlei, das competições com as outras escolas e apesar da decepção de não estar no

time o que me importava era o fato de poder torcer pelo nosso time que sempre era vencedor. (Proesf-2007-E-15; destinatária - amiga)

Sabe, pelo que me lembro a educação física nunca valorizou o ser como um agente integral de sua história e também da história do seu corpo. Ao contrário, nas aulas as pessoas que se destacavam nas aulas de vôlei e de handebol eram sempre chamadas a participar as demais ficavam sempre de escanteio. E é incrível, eu com todo esse tamanho nunca consegui, por mais que me esforçasse, ter um bom desempenho nem no vôlei e muito menos no basquete, mas eu me sentia muito mal por isso, pois as pessoas sempre me cobravam isso. (Proesf-2006-B-30; sem destinatária[o])

Lembra quando participamos [ginásio] de uma coreografia para ser apresentada na abertura dos jogos regionais? Pois eu me lembro, como poderia esquecer daquela professora estressante que não conseguia treinar todas aquelas meninas “eufóricas”, o pior que nem ao menos gostava daquilo, e apenas participava pois valeria nota para a disciplina; hoje, pensando bem, acho que nunca gostei muito de apresentações pela experiência vivida naquela época (1980), pois onde já viu uma professora chamar sua aluna “atrapalhada” nas coreografias de “tanajura”, só porque sempre tive um popozão isto não justifica. Você se lembra da minha cara no ensaio geral com mais ou menos 300 alunas reunidas, vindas de várias escolas, ao ouvir ser chamada no microfone de “ô menina, você tanajura, arruma a fila.” Sinto raiva só de lembrar. (Proesf-2007-E-14; destinatária – amiga da época)

Eu estou bem, muito atarefada, trabalhando em período integral e no último semestre do Proesf. Aí fico cansada só em te contar. Por falar na Proesf, sabe que disciplina tenho nas terças-feiras? “Educação Física”. Lembra-se o quanto me

desesperava nas aulas dessa disciplina no ginásio? Tudo por causa da professora [nome], que exigia perfeição nos movimentos, e chamava atenção na frente de todos e é claro que as crianças riam e colocavam-nos apelidos. (Proesf-2007-H-10; destinatária - amiga da época)

A cada dia a professora [nome] nos treinava para diferentes modalidades de jogos, ela gritava muito e sempre usava o apito para me chamar atenção. Que raiva! Todo mundo ria e curtia com os colegas que eram repreendidos. (Proesf-2008-E-29; destinatária - amiga)

O que mais me marcou foram os jogos esportivos: futebol, handebol, vôlei, basquete. Sempre fui uma menina magrinha e franzina e as bolas eram um terror na minha vida. Tinha horror desses jogos, pois as meninas da minha turma eram enormes e um tanto quanto agressivas. Parece que iam passar sobre mim como verdadeiros tratores. Eu não conseguia jogar nada, só pensava em fugir das bolas que pareciam umas bombas e das meninas que pareciam tratores. (Proesf-2007-C-22; destinatária - assistente pedagógica do Proesf)

Querida Bia!

Estava arrumando o guarda-roupas, umas caixas, quando encontrei um álbum, com fotos nossas na escola, de campeonatos, aulas na quadra, que saudades ... nem tanto!

Lembro como se fosse hoje, da sua recusa em participar das aulas de educação física, também ter que participar das aulas em outro horário era chato, e também era só vôlei e nós duas não éramos as melhores atletas, rs... aliás éramos as últimas a serem escolhidas, magras, pequenas, sem força e jeito com esse esporte, fazia com que fosse um suplício participar das aulas, nada estimulante.

Hoje, é super diferente, tem aula no mesmo horário, aulas diferentes como capoeira, judô.

Há professores que são tão criativos, tornando suas aulas interessantes com atividades físicas, simplesmente através de jogos, brincadeiras, sem que os alunos percebam que estão praticando uma atividade física.

Na nossa época era chato, pois era só aquilo e pronto, e o que é nítido é que as crianças que não tinham facilidade, coordenação com o vôlei, eram discriminadas, pelo menos nós nos sentíamos ETs, no meio daquelas meninas superatletas.

Fico feliz, pelas coisas terem mudado e as crianças não sentirem constrangimento em fazer exercícios.

Beijos (Proesf-2007-H-05; destinatária - amiga da época)

Eu sempre aquela garota gordinha, desajeitada tinha enorme dificuldade em realizar o que era proposto, corridas para aquecer, queimada, vôlei etc.

O vôlei era um tormento, pois devido a minhas qualidades físicas sempre era escalada para o time ruim ou ainda reserva do time.

Acho muito importante essa mudança que com o passar do tempo ocorreu dentro desta disciplina, as mudanças pedagógicas trouxeram contribuições importantes nesta área, os alunos são incentivados e diferenças quase nunca são visíveis. (Proesf-2008-A-09; destinatária - professora de educação física da época)

Porém Fátima, você deve entender que por eu ser tímida nunca consegui ir muito bem nas aulas. Morria de vergonha quando tinha que fazer alguma coisa e eu era sempre uma das últimas a ser escolhida nos times. (Proesf-2008-A-16; destinatária - amiga)

Ilma. Sra. Secretária da Educação,

O motivo desta é pedir-lhe que conceda um minuto do seu tempo para pensar sobre a possibilidade de contratação de um profissional da área de Educação Física para atuar junto a nossas crianças do Ensino Fundamental.

Sei que somos contratadas como polivalentes, mas por não termos formação adequada, deixamos a desejar, e quem perde são nossas crianças. Um profissional específico teria muito mais a oferecer.

A esta conclusão cheguei, pensando na dificuldade que encontro ao preparar as aulas semanais. São quase sempre as mesmas brincadeiras (morto e vivo, corre-cutia, gato e rato, alerta e queimada); por falta de conhecimento e por serem estas as que fizeram parte da minha infância.

Fico tentando relembrar das minhas aulas de Educação Física e só consigo lembrar-me que eventualmente a professora da 4.^a série nos levava para brincar na quadra, das anteriores nem isso consigo recordar. A professora da 5.^a série só dava futebol para os meninos e queimada para as meninas, portanto, eu já era craque, mas às vezes me enchia e acabava dando “relaxo”, afinal jogar várias partidas não era tão prazeroso assim e como castigo era obrigada a dar 10 voltas na quadra correndo. Na 6.^a série, mudei-me para o interior de Goiás e neste município não havia professor específico, sendo dispensados todos os alunos. Já na 7.^a série, onde as aulas de educação física aconteciam junto com a 8.^a foi um pouco mais complicado, ou se jogava vôlei ou se fazia exercícios de solo. Adivinhe? Eu ficava nos exercícios, pois o professor não treinava as desajeitadas como eu. O professor da 8.^a série até tentou me colocar no basquete, no handebol, mas como o pessoal já era bastante experiente, eu não aguentei a pressão e voltei para os exercícios de solo.

Perceba então a senhora, como poderei eu ter uma boa atuação com meus alunos se nunca tive quem realmente me ensinasse.

Pensando sobre mim, nas minhas não tão boas experiências é que me preocupo com estas crianças. Não gostaria que carregassem, como eu carregue experiências fracassadas.

Atenciosamente (Proesf-2008-B-05; destinatária - secretária de educação de Arthur Nogueira-SP)

Odiava as aulas, pois não conseguia correr para ganhar as competições e me sentia com muita, muita vergonha do meu corpo. O meu físico e a falta de agilidade que ele me trazia estava diretamente relacionado com o que representava para mim as aulas de educação física => fracasso => vergonha => timidez => insegurança => humilhação. [...]

Você se lembra da escadaria da quadra? Se lembra do que acontecia com o time que perdia? É isso mesmo! Subir e descer dezenas de vezes aquelas enormes escadas.

Eu não gostava de fazer cooper e nem circuito, porém apreciava o vôlei, o basquete e o handebol. Mas, como ainda era gorda não me saía muito bem nos jogos. Os melhores alunos eram os capitães e podiam escolher quem queriam para seus times. Eu sempre ficava por último porque ninguém me queria no time.

Ah, Cris as coisas nas aulas educação física só foram melhorar na 8.^a série (mais ou menos em 1977). Não precisávamos mais usar aquele uniforme horroroso, eu emagreci, tornei-me mais ágil, gostava cada vez mais dos jogos, o vôlei foi sendo o predileto e eu agora era capitã. Não era mais “escolhida”. Eu, agora, podia escolher. Me sentia poderosa e fazia sucesso com os meninos. (Proesf-2008-B-13; destinatária - amiga da época)

Estou lhe escrevendo para contar algumas coisas, que durante a época de escola, na década de 90 não foi possível falar.

Sempre achei as aulas de educação física uma tortura, aqueles exercícios repetitivos e aqueles jogos que eram escolhidos pelos

alunos que se destacavam, me faziam ficar a semana inteira pensando em uma desculpa para escapar da educação física.

Eu tremia só de pensar nos gritos que iria ouvir se fizesse alguma besteira durante uma partida. E como eu era uma aluna que não tinha muito jeito para jogar, sempre acabava levando uma bronca. (Proesf-2008-C-05; destinatário - professor de educação física da época)

Querida professora,

Estive pensando; já que neste semestre trabalharemos com a disciplina de produção de conhecimento em educação física, gostaria de lhe contar como vivenciei desde a infância as “tão esperadas” aulas de Educação física.

Estudei dos três aos quatorze anos em uma escola particular aqui em Campinas, na qual aulas de educação física fazem parte do currículo a partir da 1.^a série.

No meu caso, essas aulas não eram esperadas com “entusiasmo”, tinha verdadeiro “pavor”, diferente da maioria dos alunos.

No início, me recordo, as aulas aconteciam sempre com cordas, bambolê e bolas; para mim, “temidas e horrorosas bolas”; eram quase que um pesadelo quando tinha que ficar em uma fila tentando acertar a bola na cesta, enquanto não acertássemos não poderíamos ir para o fim da fila. Eu sentia tamanho constrangimento que chegava a fingir que estava passando mal para não ter que fazer.

Havia dias em que as aulas eram de jogos, brincadeiras, circuito e queimada, nestes dias eu gostava; mas quando era atividade com a bendita bola de basquete eu ficava apavorada!

Por todo período de 1.^a a 4.^a série as aulas seguiam este ritmo...

Então, de 5.^a a 8.^a série, para mim ficou tudo mais difícil, agora eu teria que enfrentar a bola de basquete, handebol, futebol e vôlei!!

Me lembro em que várias vezes eu ia para escola de calça jeans, só para ser dispensada da aula. Era um alívio não ter que jogar.

Eu gostava mesmo quando as aulas eram de treinamento; ginástica e dança.

Na 7.^a e 8.^a série, tínhamos aulas de atletismo, que eu também não gostava muito, sempre a mesma história; todo mundo olhando e gritando! Eu ficava superenvergonhada, já nas apresentações de fim de ano, e festa junina eu me saía muito bem! Gostava muito!

Infelizmente, na maioria das vezes acontecia da mesma forma, o professor escolhia duas meninas que por sua vez apontavam quem seria do seu time.

Basicamente minhas lembranças nas aulas de educação física são cheias de constrangimentos e vergonhas.

Já no Magistério, passei a levar na brincadeira minha falta de habilidade em jogos, e também era bem mais tranquilo pois aprendíamos mais os jogos, circuitos e brincadeiras; para trabalharmos com as crianças.

O que vejo hoje em dia na escola em que trabalho é mais ou menos isso, jogos competitivos que acabam por evidenciar a competitividade e possíveis constrangimentos.

Um abraço (Proesf-2008-E-13; destinatária - assistente pedagógica do Proesf)

Estou no último semestre do curso de Pedagogia, hoje se iniciou a disciplina educação física e não tive como não lembrar de você.

Como você está? Continua “enfrentando” alunas desajeitadas como eu?

Não tenho lembranças de educação física antes do ginásio. As aulas no turno contrário... Como eu sofria...

Como era terrível ser sempre a última a ser escolhida para o time de vôlei; ficar em um canto, separada de todo mundo “lutando” com uma bola de basquete; e ser a primeira a desistir do teste de resistência. Que humilhação!

A única lembrança boa foi o ano em que, no último bimestre, tivemos que fazer uma apresentação de ginástica. Sonhei (de verdade!) com uma coreografia e ensaiei as outras colegas excluídas. Arrasamos! Pela primeira e última vez. (Proesf-2008-F-03; destinatária - professora de educação física da época)

Lembro-me que a pratiquei em algumas séries do ensino fundamental e médio e não trago boas recordações. Lembro-me que durante os jogos competitivos, que aliás, eram só isso que os professores pediam, eram sempre disputados com agressividade por boa parte dos alunos. Sendo assim, comecei a me desinteressar e nunca trazia rendimento para o time. Com isso, durante a escolha dos integrantes das equipes, era sempre uma das últimas a ser escolhida pelo “líder”. (Proesf-2008-F-18; destinatário – amigo professor de educação física)

Quero aproveitar o momento propiciado pela disciplina de Produção de Conhecimento em Educação Física para comunicar a vocês que durante toda a minha trajetória, do antigo primário, até o antigo ginásio, minhas aulas de Educação Física foram muito chatas. Só havia espaço para as garotas ágeis e de corpo atlético, como eu não me enquadrava em nenhum desses grupos... já viu né?!

Toda aula era puro desgosto, rezava para não me chamarem para fazer parte de times, e não me chamavam mesmo...

Que pena, só havia jogos competitivos, não havia grupos de ginástica rítmica, ou qualquer outra modalidade parecida com dança; essa seria uma excelente oportunidade de me sentir segura e de não detestar a aula que me matava de vergonha.

Espero que esse desabafo sirva para que alguém repense o planejamento das aulas, pois aqui na minha cidade, o que percebo com minhas alunas no horário da aula é bem semelhante, ou elas adoram e esperam ansiosamente a educação física, ou elas pedem para professora se podem ficar comigo, me ajudando, ou seja, apenas o grupo de quem “joga bem” gosta da aula. Nada mudou. (Proesf-2008-F-21; destinatária - Secretária da Educação de Santo André-SP)

[...] hoje, me sinto preparada para dizer que o fato causador da minha ineficiência, estava em mim mesma, era um bloqueio causado pela “deficiência física” que possuía, não era nada grave, apenas obesidade infantil.

Lembro-me que na mesma época, estava entrando na puberdade e desenvolvia seios, que logo se mostraram exuberantes, como aliás, ainda o são, os “colegas” zombavam, principalmente quando precisava pular. Este fato me deixava triste, envergonhada, me sentia diferente e não conseguia me aceitar, logo pensei que a situação para resolver seria o afastamento das atividades e dos “colegas” também, então me isolei um bom tempo.

Quando cheguei ao magistério, nas aulas de Educação física, voltadas à criança, consegui superar o meu trauma. Ainda sou obesa, mas consigo aceitar a situação, logo, aceitar a mim mesma.

Hoje, agora como professora, faço o possível para não deixar nenhuma criança, passar pelo que eu passei. É inevitável, não olhar as crianças praticando atividades físicas, que na verdade também são psicológicas e sociais, de uma maneira totalmente diferente, pois eles brincam, interagem uns com os outros e também com o professor, então penso, por que comigo não foi assim? (Proesf-2008-B-17; destinatário - professor de educação física da época)

Querida e Amada Mãe,

Quero lhe contar algumas experiências que tenho vivido na escola atualmente com meus alunos. A Senhora se recorda do tempo em que me levava para a escola e eu morria de vergonha das aulas de Educação Física por causa da minha obesidade? Pois é, me recordo até hoje como eu chorava e a deixava tão triste e preocupada comigo.

O que mais me aborrecia mãe era o aquecimento. Tínhamos que dar duas voltas na quadra e depois 10 polichinelos e isso fazia meus seios subirem e descerem que vergonha para mim. Por isso lutei tanto ao seu lado para me esquivar dessas aulas. E quando eu lhe contava das cambalhotas no colchão que não conseguia fazer? Mãe isso foi um horror.

Hoje querida mãe também dou aulas de Educação Física para meus alunos. Eu respeito aqueles que não querem. Na verdade, inicio a aula eu mesma fazendo os exercícios de correr, pular, rolar no colchão. Mostra o quanto é difícil, mas como é prazeroso. Quando alguém ri de um amigo que não consegue, eu logo converso com a turma toda e no fim todos acabam ajudando.

Teve um dia mãe que dei como atividade passar por baixo das pernas dos amigos e formamos um minhocão. Me recordei daquele dia em que fiquei entalada pelo traseiro nos tambores azuis. Olhei e percebi que havia alguns alunos que não caberiam dentro de algumas perninhas. Então não quis traumatizar ou humilhar ninguém e orientei que todos levantassem as pernas para ajudar os amigos. Foi o máximo.

Ah Mãe, hoje eu trabalho com Educação Física na escola sem traumas graças ao seu apoio sempre presente em minha vida.

Beijos nesse coração que tanto amo e admiro.

Sua filha!! (Proesf-2007-J-18; destinatária - mãe)

Minhas queridas, como vocês se sentem com a leitura dessas histórias? Vocês se reconhecem? Espantam-se, conformam-se, indignam-se? Estão “coradas”, “bulidas por dentro”? “O que será” que estão sentindo, pensando... “O que será” que as outras pessoas que lerem esta

carta sentirão, pensarão, intuirão? Compreendem o porquê estou “à flor da pele” com suas histórias? Entendem a minha indignação e as minhas lágrimas anunciadas logo no início desta carta?

Nesse apelo rememorativo, ao colocarmos tantas experiências de “sofrimento” e “frustração” juntas, minha intenção não é aumentar o “suplício” que aparece em suas narrativas. Ao contrário, é lembrar que vocês não estão sós e que, como educadoras, podemos unir forças para transformar nossas escolas, seja nas aulas de educação física ou em outros espaços-tempos, num lugar de acolhimento ao diferente, de aprendizados múltiplos, de partilha de experiências éticas e estéticas com amorosidade (FREIRE, 1997a). Quero acreditar que continuaremos juntas, de mãos dadas, em roda, olhando umas para as outras, como vocês fizeram tantas vezes nas aulas da disciplina de educação física do Proesf.

Portanto, peço que não se chateiem comigo por fazê-las reviver mais uma vez essas experiências “ruins”, “péssimas”, “fracassadas”. As histórias peculiares que vocês narram carecem ser conhecidas, alardeadas, alcançadas por outras(os) educadoras(es), quer sejam da educação física ou de outras áreas. Sim! Infelizmente, nossas escolas estão repletas de histórias de exclusão e fracasso, não somente no contexto da educação física. Por outro lado, sabemos que, felizmente, não são somente essas histórias que são vividas na escola. Como “espaço sociocultural” (DAYRELL, 1996), a escola é constituída por uma complexa trama de relações humanas nas quais nós, como seres históricos e sociais, podemos criar e recriar continuamente outros modos de agir, interagir e produzir cultura. Entretanto, não posso guardar somente comigo essas suas histórias. Necessito compartilhar o “que me salta aos olhos”, o “que me aperta o peito”, o “que me perturba o sono”, “o que não tem vergonha”, apesar do sentimento de “vergonha” tantas vezes confessado em suas cartas.

Suas experiências contam a respeito das “aulas horríveis, chatas, intermináveis” de uma área que muitas vezes pode se transformar na “vilã” na escola. Quem diria!? A educação física, que muitos pensam (ou, como eu, pensava) ser a aula mais adorada pelas crianças e jovens sedentas(os) por experiências lúdicas e por mover-se na escola, transformando-se em “verdadeiro inferno”, “horror”, “tormento”, “pavor”, “massacre”,

“tortura”, “lágrimas”. Foram essas as palavras usadas por vocês ao se referirem a ela. Demasiado preocupante escutá-las de professoras que estão cotidianamente com as crianças, enfrentando os laboriosos caminhos (e descaminhos) do processo educativo. Fico pensando como as experiências que vocês viveram em seu tempo de escola afetam (afetarão) suas experiências atuais (e futuras) na esfera pessoal e profissional. Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), baseando-se nas ideias de Dewey, chamam a atenção para a continuidade da experiência.

[...] Dewey entende que um critério da experiência é a *continuidade*, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* - o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro - cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30; grifo da[o] autora[or])

Vejam bem, “continuidade” e não inexorabilidade. Esse *continuum* não significa determinismo, impossibilidade de transformação; ao contrário, entender nossas experiências como processo, como encadeamento do vivido, como produção de conhecimento, pode ser uma das chaves para projetarmos mudanças a partir dos próprios aprendizados. Por isso me junto aos que defendem a potência do trabalho com a experiência na formação docente.

Voltando às suas memórias que escolhi contar nesta carta, inquietante também imaginar o “sofrimento” que vocês passaram, causado por posturas tantas vezes naturalizadas, como se pertencessem ao jogo educativo da educação física, por exemplo, a utilização do “apito”, os “gritos” e “correções públicas” durante as aulas, além das “clássicas” formas de escolha dos times ou equipes.

Estive alguns anos na quadra, e o espaço aberto realmente requer uma comunicação mais efusiva. No entanto, sei que é possível não jogar somente esse jogo. Certa vez, um aluno da 6.^a série (atual 7.^o ano) da Escola Curumim em Campinas-SP (onde lecionei por alguns anos), ao perceber que eu me esforçava em vão para chamar as(os) alunas(os) para perto de mim, exclamou: “Nana, é só apitar!”. Como vocês sabem,

meu nome é Eliana, mas as pessoas costumam me chamar pelo meu apelido, inclusive minhas(meus) alunas(os). Bem, eu sempre relutava em usar aquele apito que às vezes carregava comigo pendurado no pescoço, um presente que ganhei de um colega professor de educação física. Incomodava-me soprar aquele objeto sonoro que me remetia ao exército e aos juízes em jogos esportivos. O apito reavivava em mim as tantas críticas a um modelo militarizado e esportivizado de educação física que me acompanharam ao longo do curso de graduação. Esse foi um dia em que, mais uma vez, relutei, pedindo ao aluno que me auxiliasse na tarefa de juntar a turma. Deu certo! Deu mais certo ainda, quando substituí aquele apito estridente, por um “apito de pássaro” (sugestão do professor de música da escola). Mesmo assim, eu continuava relutando em assoprá-lo... Por essa e por diversas outras histórias compartilhadas nesses mais de 30 anos como professora, carrego comigo a convicção de que é possível criarmos possibilidades de mudanças em nossa ação educativa, “mesmo que seja um pouquinho”. Isso me lembra uma passagem da introdução do texto *A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino* de Ana Lúcia Guedes-Pinto *et al.* (2006, p. 6; grifo das autoras), no qual as autoras perguntam “[...] *por que fazemos o que fazemos do jeito que o fazemos?*”, com a intenção de refletir sobre “[...] possibilidades de **modificar** nosso modo de trabalhar e o modo de funcionamento da escola, mesmo que seja um ‘pouquinho’ [...]”. Ao final do texto, elas nos acalmam, ao afirmar: “E esse pouquinho pode fazer toda a diferença...” (GUEDES-PINTO *et al.*, 2006, p. 30). Pergunto a vocês e a mim mesma: será que estamos atentas para distinguir quais são esses “pouquinhos” que “podem fazer toda a diferença”? Penso que seria fundamental refletirmos um “pouquinho” sobre isso... Sigamos adiante.

Quando confabulamos acerca da naturalização dos “gritos” e das “correções públicas”, parece-me que a situação se torna mais problemática! Às vezes considerados como formas de incentivo, especialmente durante os jogos esportivos, tão hegemônicos como conhecimento nas aulas de educação física, difícil não os significar como momentos que podem gerar profundo “constrangimento”, “vergonha”, “medo de errar”, “amargura”, “reprovação”, “trauma”, “ojeriza”, “frio na barriga”, “ansiedade”, “insegurança”, “desgosto”, “humilhação”, “desespero”. Inconcebível pensar que essas práticas

autorizam o “riso das(os) colegas”, não aquele riso frouxo, solto, que rimos “com” o outro, típico de quando estamos compartilhando juntas(os) momentos de prazer e alegria; ao contrário, esse riso “do” outro está envolvido em atitudes de “tirar sarro”, “ridicularização”, tanto por parte das(os) colegas como lamentavelmente dos(as) professores(as), com a justificativa de que se trata de uma aula divertida, de um espaço-tempo com maior liberdade na escola, em que podemos “brincar” uns(umas) com os(as) outros(as), em que somos autorizados(as) a sermos mais livres, espontâneos(as). A educação física tem se configurado historicamente como um espaço possível para maior liberdade de expressão. Em seu artigo *Educação física escolar: conhecimento e especificidade*, Carmen Lúcia Soares (1996, p. 7; grifo da autora) sublinha:

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola.

Essa “presença adorável” que remete a uma desordem (ou ordem) peculiar da educação física, que pode criar uma outra ordem (ou desordem) na escola, tem sido significada de modos diversificados na cultura escolar. Vocês nos contam em suas histórias de exclusão que, em muitas situações, a liberdade que se manifesta nessa desordem-ordenada (ou ordem-desordenada) pode constranger, intimidar, humilhar.

E quando os “xingamentos” são ignorados, permitidos ou até mesmo ditos pelas(os) próprias(os) professoras(es) de educação física? Será que ouvimos bem? Professoras(es) “tirando sarro”, “ridicularizando” alunas(os), ignorando, permitindo, enunciando “xingamentos”? Revolto-me! Nós somos professoras! Professoras(es) podem agir assim com suas(seus) alunas(os)?

Porém, como eu já disse, vocês não estão sozinhas. Ouçam o que Roseli Fontana (2001) narra em seu texto *O corpo aprendiz*, rememorando suas aulas e o eco da voz de sua professora:

“Cação Fontana!!!!”

Mais uma vez ecoava pelo ginásio de esportes a voz de minha professora de Educação Física. Do outro lado da quadra, seu olhar escrutinador, examinando e corrigindo constantemente a conduta e postura física de cada estudante, flagrava sempre, por mais que eu tentasse me ocultar, os desacertos de meu corpo desengonçado de adolescente tímida. (FONTANA, 2001, p. 41)

E continua:

Meu corpo, tornado visível em sua negatividade, parecia não obedecer às exigências de minha professora. Exposta às correções públicas, sentia todos os olhos sobre mim, ouvia os risos de minhas colegas de classe. Olhos baixos, embaçados, o choro sufocado engasgando-me, coberta de vergonha ansiava pelo fim daquele suplício que se repetia duas vezes a cada semana.

De forma dolorosa, tomei consciência, naquele ritual avaliativo constante, de que tinha um corpo atrofiado: desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência, sem conserto...

Então, o desejo de aprender foi definhando. A cada aula fortalecia-se em mim a certeza de que eu detestava aquela mulher, as bolas e boladas, as cambalhotas, corridas e saltos sob o sol escaldante com a mesma intensidade com que adorava os livros. (FONTANA, 2001, p. 42)

Esse “corpo desengonçado de adolescente tímida”, flagrado pelo olhar afiado de sua professora, soa familiar? E o “choro sufocado”, a “vergonha”, o “suplício”, a “certeza de que detestava as bolas, as boladas e as cambalhotas”? O que dizer do “corpo atrofiado”, “sem conserto” e do “desejo de aprender definhando”? Sentiram-se acompanhadas?

Fico realmente impactada com as histórias narradas por Roseli Fontana. Ela revela ainda: “Aprendi a olhar para meu corpo com desgosto e a me conformar com ele” (FONTANA, 2001, p. 44). Não é impressionante? Parece que suas palavras foram recolhidas das narrativas de vocês e meticulosamente combinadas. Memórias que expõem tensões vividas nas aulas de educação física, as quais delineiam um desejo de se “ocultar”, de se tornar invisível, justamente num contexto em que a visibilidade está por toda parte: no corpo, na aula, na conduta da(o) professora(or), no espaço etc. Pensar nas múltiplas visibilidades da aula de

educação física e na produção de sentidos em circulação por conta disso consiste numa provocação a ser despertada. No dossiê intitulado *A visibilidade do corpo* da revista *Pro-Posições*, organizado por Carmen Lúcia Soares (2003), são discutidas diversas faces do fenômeno da visibilidade do corpo, tendo em vista sua importância para o campo da educação. Reflexões provocativas que nos auxiliam a entender a complexidade que envolve essa temática.

Nas aulas de educação física, as quatro paredes cedem lugar para a quadra, o pátio, o campo, às vezes para o terreno baldio, o corredor, o canto... Espaços abertos, aparentes, onde estão todas(os) em nítida exposição, alunas(os) e professoras(es). Muitas vezes, como vocês nararam, sentindo-se “desajeitadas”, “desengonçadas”, acuadas em sua “timidez” que parece se configurar como um muro intransponível, em particular nos jogos com as “temidas e horrorosas” bolas, que causam “medo” e “terror”. Delineia-se, assim, um cenário em que, sobretudo, as meninas-mulheres desejam ser invisíveis, justamente num contexto em que a visibilidade dá a cor da paisagem. E podemos indagar as razões das meninas-mulheres demonstrarem tanto “medo da bola”. Talvez uma delas esteja relacionada aos primeiros brinquedos que, geralmente, uma menina e um menino ganham quando crianças: a boneca e a bola, respectivamente. Apesar de serem ambas palavras femininas que começam com a mesma sílaba, essas semelhanças transformam-se quase em um abismo que separa as experiências corporais e lúdicas de meninas e meninos durante a infância, impondo limitações para suas vidas. Sei que estou exagerando ao colocar esse “abismo” entre as experiências, afinal nossas práticas sociais não se constroem de forma tão apartada, estanque, dicotômica. Porém, carregamos em nossas relações sociais as marcas de uma cultura assentada em estereótipos de gênero que agem sobre nossa formação e nossas condutas, inclusive na escola. E dentre esses estereótipos, a imagem de meninos jogando “bola” – leiam “futebol” – e de meninas com “medo da bola” são muito frequentes, apenas citando a bola como um dos ícones da educação física e da manifestação desses estereótipos.

Os estudos de gênero no campo da educação são fartos e despertam meu interesse desde os tempos da graduação, época em que conheci o livro *Os papéis sexuais e a escola*, de Sara Delamont (1985). Nele, as

discussões acerca dos papéis sexuais, gênero e escola são repletas de exemplos cotidianos, inclusive no âmbito da educação física. Sara Delamont (1985), ao abordar as relações entre natural e cultural na constituição humana, faz uma interessante provocação, afirmando que para “[...] descobrir se os homens são realmente mais agressivos que as mulheres por causa da sua constituição biológica, da sua natureza, teremos de ir buscar à nascente de um grande número de rapazes e educá-los como se fossem raparigas, e vice-versa” (DELAMONT, 1985, p. 23). Logicamente, realizar um “experimento” como esse não é necessário para compreendermos que nós, seres humanos, constituímos-nos nas relações sociais, que são históricas e culturais, como venho pontuando em outras cartas deste livro.

Guacira Louro (1999), em seu artigo *Pedagogias da sexualidade*, reafirma o nosso entendimento de que “a inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 1999, p. 11). Ela assinala que “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 1999, p.14), e que a escola participa desse processo como uma das instâncias sociais que exercitam cotidianamente diferentes pedagogias da sexualidade. A autora faz ainda um alerta:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 1999, p. 21).

Vocês narram em suas cartas esses “efeitos de verdade” que constituem suas histórias pessoais, especialmente as vividas na escola e, mais especificamente, na educação física, os quais, assim como Guacira Louro (1999), penso que não nos determinam de “forma definitiva”, pois sempre temos espaços de resistência e reinvenção a construir.

No contexto dos estudos da educação física, várias(os) autoras(es) têm se dedicado a compreender as relações de gênero que atravessam o corpo, a gestualidade e as diferentes práticas corporais, considerando

a construção cultural do corpo como um princípio. Posteriormente, na “Carta às(aos) professoras(es) de educação física” retomarei esse assunto.

Helena Altmann (2015), no seu livro *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*, apresenta um conjunto significativo de referências para “ampliar o olhar”, as quais incluem sugestões de literatura infantojuvenil, filmes, vídeos, entre outras. Ela afirma que “a literatura infantil está repleta de bons livros que podem inspirar um trabalho pedagógico em torno de temas variados. [...] oferecendo outras referências de corpo, gênero, sexualidade, homem, mulher etc.” (ALTMANN, 2015, p. 149). Com certeza, vocês que atuam na educação infantil e ensino fundamental devem ter também muitas sugestões para compartilhar. Considero realmente importante estarmos atentas para disponibilizarmos materiais diversificados às(aos) nossas(os) alunas(os), que possam auxiliar a “ampliar o olhar” em torno das relações de gênero e, igualmente, de outros assuntos que afetam as relações humanas, sobretudo na escola.

Ah, voltando brevemente ao assunto “bola”, cito ainda dois livros infantojuvenis: *A bola ou a menina*, de Alexandre Gomes (2014), e *A menina da bola rosa*, de Ana Laura Veras (2010). Vocês os conhecem? No primeiro, com um jogo interessante de imagens e escolhas que vão e vêm do começo ao fim e do fim ao começo, o autor acentua alguns estereótipos de gênero, ao mostrar os dilemas de um menino que tinha de escolher entre a bola (futebol) e a menina (que não gostava de futebol); um tema que ronda de maneira enfática e estereotipada, sobretudo aqui no Brasil, as relações entre homens e mulheres na idade adulta. O segundo, escrito por Ana Laura quando tinha 11 anos de idade em 2010, mesmo mantendo o estereótipo da cor rosa para a bola da menina, afirma outras possibilidades, ao declarar a sua paixão pela bola e ao colocar o futebol aos seus pés (e aos das amigas) na escola e na vida. Lembrei-me até de uma carta que uma de vocês escreveu declarando sua “paixão incontrolável” pela bola, a qual poderá ser conhecida na “Carta às(aos) professoras(es) de educação física”. Talvez algumas (ou a maioria) de vocês fiquem espantadas com tamanho encantamento de meninas-mulheres pela bola, um dos brinquedos mais

antigos, como afirma Walter Benjamin (1984), em suas reflexões sobre a história cultural do brinquedo. Para ele, “[...] muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais, só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p. 72). Fico pensando na força da nossa imaginação quando éramos crianças e quero acreditar que, agora, como mulheres adultas e professoras, podemos intensificá-la e imaginar espaços-tempos para que as crianças na escola, meninas e meninos, possam experimentar o brincar de forma livre, criativa, seja com a bola, com a boneca ou com outros tantos brinquedos. Aliás, sugiro que vocês assistam a dois documentários da Maria Farinha Filmes: *Tarja Branca - a revolução que faltava* (2014) e *Território do Brincar* (2015). Ambos nos inspiram a refletir sobre a dimensão urgente do brincar na vida humana, seja na rua, no quintal, na areia, no rio, no mar ou na escola, trazendo para a cena gestos que contam histórias e revelam narrativas de meninas e meninos, mulheres e homens de várias partes do Brasil.

Retomando suas histórias narradas nas cartas das memórias da educação física escolar, entra em campo mais uma cena visivelmente embaraçosa: a famosa escolha dos times pelas(os) alunas(os) mais habilidosas(os), as(os) “capitãs(ões)”, reafirmando que o espaço da aula de educação física deve ser dominado pelas(os) mais “ágeis e atléticas(os)”. Uma de vocês denuncia: as capitãs são “sempre as mais bonitas e ricas”. Como isso é sério! Quais modelos de corpo e de status social estão sendo visibilizados, valorizados, veiculados nas aulas de educação física, na escola, enfim, na sociedade? A resposta a esse questionamento, muito longe de ser simples e direta, pode interligar-se com outras indagações a respeito do corpo e sua visibilidade (tema que tocamos linhas acima). E chamo Carmen Lúcia Soares (2001b) novamente para a prosa, mencionando o livro *Corpo e história*, organizado por ela. Na apresentação da obra, a autora pontua:

Território construído por liberdades e interdições, e revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria

disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento. [...]

Esta coletânea de artigos tece, com palavras e imagens, recortes do tempo determinados pelo presente e, dessa forma, revela olhares múltiplos e singulares sobre esse texto incompleto que as sociedades escrevem: o corpo. (SOARES, 2001b, p. 1)

Esses “textos incompletos que as sociedades escrevem” têm, do mesmo modo, sido rascunhados, redigidos, editados na escola e nas aulas de educação física. A maneira comumente utilizada para escolha dos times caracteriza-se como mais um desses “textos” e, seguramente, reforça a visibilidade de processos discriminatórios: as(os) alunas(os) mais habilidosas(os) (ou as[os] “boas[bons] de bola”) são colocadas(os) à frente da turma para iniciar a escolha dos times; cada uma(um) delas(es) vai chamando alternadamente outra(o) aluna(o) para fazer parte da sua equipe, sendo que as(os) alunas(os) ficam aguardando a sua vez para serem chamadas(os), até que toda a classe seja dividida. Nesse processo, aparentemente adequado para equilibrar a disputa entre os times, vêm à tona muitos sentimentos de humilhação, principalmente para aquelas(es) que são as(os) últimas(os) escolhidas(os). Vocês sabem muito bem do que eu estou falando: dos preconceitos e das exclusões que marcam algumas propostas esportivas na escola. Essa divisão das(os) alunas(os) em habilidosas(os) e não habilidosas(os), em coordenadas(os) e descoordenadas(os), é algo muito presente nas memórias de vocês.

Algumas(uns) das minhas(meus) colegas professoras(es) de educação física, quando questionadas(os), alegam que se trata de um modo de organizar as equipes para que o jogo fique mais equilibrado e, portanto, mais interessante para as(os) participantes. Até compreendo o argumento do equilíbrio dos times, mas não aceito essa forma de escolha. É humilhante, discriminatória, “massacrante”, expõe cicatrizes de uma história escolar constrangedora. Será que minhas(meus) colegas já passaram por essa situação de serem as(os) últimas(os) escolhidas(os)?

No meu tempo de educação física escolar no colégio Imaculada, essa prática não era normalmente utilizada. Mesmo assim, lembro-me que, nas raras vezes em que ela ocorria, eu não demorava para ser escolhida e talvez tenha sido “capitã” algumas vezes. Eu era aquela menina

apaixonada por bola, atirada nos jogos. Eu vivia na rua jogando futebol e queimada, subindo em muros e “soltando papagaio”, como a menina da música *Teco Teco* (1975), de Pereira Costa e Milton Vilela, cantada na voz vibrante de Gal Costa. Aventurava-me também em piruetas, diferentemente de algumas de vocês que tiveram experiências de medo ou mesmo de “pavor de virar cambalhota”. E logo fui me arriscar nas aulas de ginástica artística (na época denominada ginástica olímpica) na escola, e depois no clube Regatas. Minhas aulas de educação física no colégio Imaculada com as professoras Vilma e Beth eram maravilhosas, diversificadas, planejadas. Elas são “professoras inesquecíveis”, e como contei na “Carta às(aos) escritoras(es)”, anos mais tarde, elas se tornaram minhas professoras no Curso de Graduação em Educação Física da Unicamp e criaram o Grupo Ginástico Unicamp. Imaginem só, uma colega de vocês, cujas lembranças das aulas de educação física também são felizes como as minhas, escreveu sua carta para a Vilma.

Bem, voltemos à pergunta: será que minhas(meus) colegas professoras(es) de educação física já passaram por essa situação de serem as(os) últimas(os) escolhidas(os)? Talvez não, pois certamente se recordariam do martírio que envolve esse procedimento e não o colocariam em cena novamente. Talvez sim, e apesar disso, pode ser que tenham caído na armadilha da naturalização das práticas e que não vislumbrem outros modos de ação mesmo reconhecendo a inadequação dessa dinâmica. Nem sempre nossas práticas educativas estão afinadas com nossas concepções, pois as relações entre ação e reflexão envolvem condições para o ato de pensar sobre a prática, que não estão dadas. Ao contrário, como enfatiza Paulo Freire (1997a, p. 43), “[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” é um processo contínuo que se vai construindo ao longo da formação docente e que exige condições objetivas e comprometimento ético das pessoas envolvidas.

Temos ainda a situação que aconteceu com uma de vocês que nos conta a passagem de experiências nas quais “odiava as aulas” porque era “gorda”, “não se saía muito bem nos jogos” e “ficava por último” na escolha dos times, para experiências prazerosas em que, após emagrecer, passou a jogar melhor, especialmente o vôlei, e tornou-se “capitã”. Percebo a sua satisfação quando anuncia para sua amiga que “não era

mais ‘escolhida’. Eu, agora, podia escolher. Me sentia poderosa e fazia sucesso com os meninos”. Vejam que curioso: do lugar de “não escolhida” passou a “fazer escolhas” e a se “sentir poderosa”. Seria essa uma passagem do lugar de “oprimida” à posição de “opressora” – o que me remete à obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1987)? E continuo com mais perguntas: que dinâmica é essa que instaura “um ritual avaliativo constante” (FONTANA, 2001), que fomenta relações hierarquizadas entre as(os) alunas(os), apartando-as(os) em “boas(bons)” e “fracassadas(os)”, em “opressoras(es)” e “oprimidas(os)”? Que estratégias são essas que produzem disputa, antes mesmo do jogo ter início, deslocando o embate que mobiliza o jogo, que impulsiona o grupo a agir conjuntamente, para uma disputa fincada na “humilhação”, no “massacre”? O que nossas aulas de educação física têm ensinado às crianças, jovens e adultos(as)? Seria possível, como destaca Tarcísio Mauro Vago (2012b), no texto *Educação física e cultura escolar: notas de reflexão*, ao se referir às práticas da educação física na cultura escolar, “[...] extrair lições, ainda que dolorosas, dos tantos usos perversos que fizemos delas, colocando-as contra nós mesmos” (VAGO, 2012b, p. 63)? Claro que sim! Penso que, novamente com Tarcísio Mauro Vago (2012b, p. 63), “a história está aberta à permanente (re)construção de nossas experiências, então temos boas chances de (re)inventar maneiras de fazer a Educação Física na escola [...]”.

Trago, contudo, um contraponto que me emocionou – vejam como esse pernicioso processo de escolha dos times potencializa sentimentos contraditórios: a carta cuja narrativa conta sobre uma experiência marcante, na qual, por solidariedade à amiga, uma de vocês, quando teve a chance de selecionar as participantes da equipe, escolheu em primeiro lugar a amiga que sempre ficava por último, e também outras colegas que nunca eram escolhidas, surpreendendo a professora e as alunas. Vemos estampado nesse episódio o princípio da alteridade, essa capacidade humana de colocar-se no lugar do outro.

Algumas(uns) poderiam dizer: “Você está exagerando Nana, qual o problema de escolher os times dessa forma?”. E eu respondo: o “problema” é imenso, “vergonhoso”! Ouçam as histórias desoladoras que estão sendo narradas por essas professoras e confiem: eu escuto histórias como essas em todas as turmas e contextos com os quais trabalho, sem

exceção. Por isso, estou exagerando sim, no sentido de aumentar, ampliar essas práticas que trazem com certeza inúmeros constrangimentos e dificuldades de relacionamento entre as(os) alunas(os) nas aulas e para além delas, assim como entre professoras(es) e alunas(os). Estamos mesmo vulneráveis a esses processos coletivos, sobretudo quando somos crianças e jovens. Portanto, criar mais um contexto educativo em que as relações humanas giram em torno da comparação e da classificação, instaurando ritos avaliativos injustos e restritivos, cuja visibilidade “grita”, acentua, lamentavelmente, o círculo vicioso das condutas excludentes e intimidadoras que já se encontram tão presentes no âmbito das diversas práticas avaliativas na escola. Gera, igualmente, o que expressa uma de vocês: um sentimento de poder e até mesmo de “vingança” em relação à experiência de exclusão anteriormente vivida. Não a estou culpando por essa atitude, tão pouco quero julgar as(os) professoras(es) que agem dessa forma. Compreendo e conheço esse cenário. Todavia, fiquemos alertas para não incentivar em nossa prática educativa que nossas(os) alunas(os) que um dia foram “oprimidas(os)” passem a fazer parte do jogo naturalizado do “opressor”.

De fato, estamos, todas(os) nós, imersas(os) num sistema educacional cujos mecanismos de exclusão atravessam as nossas práticas cotidianas. Luiz Carlos de Freitas (2002), no artigo *A internalização da exclusão*, discute a avaliação escolar e nos fornece elementos fundamentais para a compreensão da complexidade dessa temática na relação com o contexto mais amplo das políticas públicas neoliberais em vigor na educação. Ele afirma que a avaliação escolar ocorre tanto no plano formal quanto no informal.

No plano formal estão a nota, o conceito ou a aprovação social verbal, *como resultado* do processo de ensino. No plano informal estão os juízos de valor que se configuram *durante* o processo de ensino/aprendizagem – e *não estamos* falando aqui da avaliação formativa destinada a reorientar a aprendizagem. Estamos falando de juízos de valores dos atores – professores e alunos – que são desenvolvidos no processo de ensino(a) aprendizagem e que afetam as próprias estratégias de ensino(a) aprendizagem em nível encoberto – tanto estratégias do professor como dos alunos.

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. (FREITAS, 2002, p. 313-314; grifo do autor)

Considerando a visibilidade das práticas da educação física, penso ser ainda mais grave os modos como os “juízos de valor” afetam as relações entre todas(os), alunas(os) e professoras(es). Tudo está muito exposto, à vista, uma exposição que é constitutiva da própria aula. O “medo de errar” invade o espaço, já que os erros ficam à mostra e podem ser enxergados de longe ou de perto, com certa nitidez que nem sempre pode ser disfarçada, diferentemente da intimidade do caderno, na sala de aula, que mantém em “segredo” os possíveis desacertos.

Nas aulas de educação física, estamos diante de estratégias que não se fazem em um “nível encoberto”; ao contrário, o “plano informal da avaliação” que se afirma na suposta informalidade da educação física, ganha contornos sofisticados de visibilização do fracasso ou do sucesso das(os) alunas(os), impactando substancialmente as interações sociais.

Enfim, ao trazer esse tema para a nossa conversa, não pretendo apontar culpadas(os). Porém reafirmo: estou exagerando, sim! O que intenciono, a partir das histórias que vocês nos contam, é posicionar uma lente de aumento nesse ferrenho “jogo de exclusões” vivido na escola e dar um zoom, a fim de colocarmos em movimento nossas ações educativas, de nos questionarmos acerca de como temos lidado com nossas(os) alunas(os) e do que temos construído em nossas aulas.

Algumas de vocês revelam, outrossim, o que qualifico como tática de sobrevivência ou de compensação para suportar os processos aviltantes vividos durante as aulas, calcados na acentuação das dificuldades que conduz à resignação, à conformação, ao enfraquecimento da vontade de aprender (FONTANA, 2001). Estou me reportando às excelentes notas tiradas nas provas teóricas, nas quais vocês “deliravam” enquanto as outras “xingavam”. Refiro-me, ainda, a outros modos de participação na aula,

como por exemplo, ficar “marcando os pontos” nos jogos esportivos, revelado como “salvação” em alguns casos. As formas de envolvimento numa atividade podem ser variadas; no entanto, cristalizar a participação, engessando os papéis sociais no contexto da aula, empobrece as experiências e as possibilidades de conhecimento e aprendizado.

Quanto às notas excelentes nas provas teóricas, seria a vez das outras passarem pelo “fiasco” a que vocês estavam rotineiramente submetidas? Certamente, não tem comparação tirar uma nota baixa numa prova teórica com ser sistematicamente “discriminada”, “humilhada”, “massacrada”, sendo alvo de “correções públicas”, ouvindo gritos das(os) professoras(es) e colegas, sendo a “última pessoa a ser escolhida” pelas(os) capitãs(ães) dos times, escutando que “não tinha jeito para os esportes”, acreditando que a “ineficiência estava em você mesma” ou que “não nasceu para isso”. Tranquilizem-se, pois ninguém “nasceu para isso”: não nascemos prontas(os) para isso ou aquilo; somos seres históricos e culturais que nos constituímos nas relações com o mundo, somos um conjunto de relações sociais, como nos ensina Lev Vigotski (2000). Portanto, as nossas experiências nos compõem, dizem de nós, transformam a gente. E as aulas de educação física podem ser um espaço-tempo de aprendizados, de reinvenções, de recriações.

Nós, mulheres, não nascemos sem habilidades corporais para jogar bola; é a nossa falta de experiência com a bola e com jogos com bola que nos converte, muitas vezes, em pessoas menos habilidosas nessas atividades. E retornamos aos primeiros brinquedos que uma menina ganha quando pequena. Como já falei em páginas anteriores, reafirmo que não é de se estranhar que a bola se transforme nesse objeto assustador para grande parte de vocês. Mas é, ao mesmo tempo, encantadora para tantas pessoas. Vocês acreditam que até criaram uma bola quase “indestrutível”, a *one world futbol*? Vocês querem conhecê-la? É só acessar o site *One World Play Project* (disponível em: <https://www.oneworldplayproject.com/>; acesso em: 16 ago. 2019) e ver do que uma bola pode ser capaz, além, é claro, daquilo que vocês já conhecem por experiência própria.

Refletindo sobre as polarizações entre a aula “prática” e a prova “teórica”, o corpo e a leitura, a bola e o livro, narradas por vocês e por Roseli Fontana (2001), lembrei-me do poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, publicado no livro com o mesmo nome. Ela conclui dizendo:

“Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo” (MEIRELES, 2002, p. 39). Chego a um arremate distinto de Cecília Meireles: que o melhor não é um “ou” o outro, “isto ou aquilo”, senão um “e” outro, isto “e” aquilo. Não precisamos escolher entre a bola e o livro, o corpo e a leitura, a aula “prática” e a prova “teórica”. Aliás, vimos lutando há algum tempo no campo da educação física para evitar essas dicotomizações. Redigo: não se trata de optar entre um ou outro, isto ou aquilo; experimentar e experimentar-se em ambos pode proporcionar experiências sensíveis e enriquecedoras, aprendizados e transformações.

As narrativas de vocês, do mesmo modo, mobilizam-me a pensar que a educação física, de supostamente amada por todos(as), pode ser transformada na “vilã” da escola. Quem diria! Não me entendam mal as(os) demais leitoras(es). Como vocês veem, essas alunas-professoras estão compartilhando histórias muito duras, tristes, graves, contundentes, que as fizeram “tremar” só de pensar nos “gritos”, nas “cobranças” e nas “broncas” da(o) professora(or); que narram a “humilhação” de serem as “últimas escolhidas” para participar dos times; que as entristece, pois foram ignoradas por suas(seus) professoras(es) por serem “desajeitadas”, incorporando a crença de que a incapacidade as constituía; que contam dos “castigos” sofridos nas aulas, com exercícios difíceis, sem significado, exaustivos, estafantes, como as voltas intermináveis “ao redor da quadra” e os “abdominais”; que as levaram a “chorar” de “desgosto” por se sentirem desajustadas em relação a um modelo de corpo imposto e estereotipado; que as deixaram intimidadas com as “zombarias” das(os) colegas durante exercícios que movimentavam para cima e para baixo seus “seios exuberantes”; que as fizeram acreditar que eram “gordas demais”, “magras demais”, “baixinhas demais”, “franzinas demais”, ou até mesmo “altas demais”, configurando diferentes facetas de uma mesma exclusão; que... que... e outros tantos “quês”, paradoxais e complexos, os quais não caberiam nesta escrita.

Certa vez, durante uma aula da disciplina “Educação, corpo e arte” do curso de graduação em Pedagogia, pedi para que as alunas se organizassem em fila por ordem de altura, da menor para a maior. Costumo compor grupos utilizando diferentes formas de organização: dia de aniversário, cor preferida, altura, numeração aleatória, entre outras. Quando a fila estava sendo organizada, uma das alunas brincou com a que estava em primeiro lugar na fila, chamando-a de baixinha. A aluna “baixinha” ficou

extremamente chateada e foi visível a sensação de incômodo que tomou conta da aula. O que aparentemente consistia numa “simples brincadeira” entre pessoas que se conheciam, trouxe à tona constrangimentos que, segundo ela, lembravam, ao mesmo tempo, seu passado nas aulas de educação física e o presente na faculdade, já que a sua estatura de 1,45m era frequentemente motivo de comentários. Vi-me diante da oportunidade de colocar na roda o que estava acontecendo para que pudéssemos refletir sobre diversas situações que intimidam, magoam, embarçam, quando o corpo e a gestualidade assumem a centralidade da cena. Em termos de formação docente, esse episódio foi muito interessante, pois permitiu que enfrentássemos juntas(os) uma situação concreta de sala de aula. É a aula em acontecimento que mobiliza nossa ação educativa. Admito que depois dessa experiência, tenho evitado usar a altura como elemento para formar grupos nas minhas aulas, com o receio de provocar desconforto e apreensão. Entretanto, procuro trazer essa situação vivida como um dos exemplos para pensarmos na visibilidade do corpo.

Problemas com a altura mexem comigo, porque estou acima da estatura média das mulheres brasileiras. Quando me tornei jovem e alta, sentia-me totalmente fora do padrão, ainda mais como atleta de ginástica artística, em que, geralmente, são pessoas com estatura baixa que praticam. Apelidos variados sempre fizeram parte da minha vida (“espanador da lua” e “girafa” são os que mais me lembro). Não sinto que tudo isso tenha me trazido grandes traumas, pois essa estatura não impediu que eu me saísse bem na ginástica, nos jogos e esportes, assim como na dança, que comecei a praticar mais sistematicamente a partir dos 15 anos de idade. Tive a oportunidade de fazer aulas de “jazz e dança moderna” na Academia *Atletic Center*, em Campinas-SP, de 1981 a 1985. Além disso, como parte do treinamento de ginástica artística no clube Regatas, tínhamos aulas de balé. Contudo, o fato de ser alta, muitas vezes me “cristalizou” no “fundão” de coreografias. Mas me possibilitou também carregar a bandeira do clube Regatas em alguns eventos esportivos e levar a bandeira brasileira no desfile de abertura da 9th *World Gymnaestrada 1991* (9.^a *Gymnaestrada* Mundial 1991), realizada em Amsterdã-Holanda, quando o Grupo Ginástico Unicamp participou pela primeira vez desse importante evento mundial de ginástica para todos(as). Posteriormente, na “Carta para Nadia Comaneci”, entrarei mais um bocadinho nesse tema. Por enquanto, fico com a imagem da boa lembrança de uma de vocês

contando da apresentação de ginástica que fizeram na escola, na carta para a professora de educação física da época: “Sonhei (de verdade!) com uma coreografia e ensaiei as outras colegas excluídas. Arrasamos! Pela primeira e última vez”. Encontro, nesse relato, indícios da ginástica para todos(as) na escola. No entanto, inquieta-me imaginar que foi “a primeira e a última vez”.

Na profusão de histórias narradas por vocês, percebo que elas deixaram marcas profundas em seus modos de conceber o corpo e a gestualidade. Na escola, a educação do corpo, cuja noção emprestamos de Carmen Lúcia Soares (2014), não ocorre somente na educação física, mas tem, sem dúvida, uma condição privilegiada nessa aula.

Então faço mais uma pergunta: de um lugar de “amargura”, seria possível pensarmos numa educação física acolhedora, amorosa, como espaço-tempo em que amarCura? Sim! Claro! Nosso papel como educadoras passa sempre e inevitavelmente pela amorosidade, como defende Paulo Freire (1997a).

E volto ao “o que será” de Chico Buarque, para pensarmos juntas “o que será” da educação física escolar nos próximos anos, o que “está sendo” da educação física escolar na atualidade ou, ainda, “o que ela vem sendo e o que pode ser”, como nos incentiva a refletir Valter Bracht (2019), no seu livro *A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)*.

Acalento esperanças! Histórias outras, experiências outras, em que o respeito, a amorosidade, o conhecimento, a diversidade, a superação, a alegria e o companheirismo estiveram (estão) presentes nas aulas de educação física, também são narradas por vocês em suas cartas. Histórias outras, igualmente, vêm sendo construídas em muitas de nossas escolas em diferentes cantos do Brasil. Vamos conversar mais um pouco sobre isso na “Carta às(aos) professoras(es) de educação física”. Nesta correspondência, vocês sabem que escolhi dialogar mais diretamente com as suas dores e os seus sabores. Convido-as, novamente, a ler as outras cartas que constituem este livro, para que relembrem igualmente a pluralidade das memórias compartilhadas durante as aulas do Proesf.

Reitero: acalento esperanças! Tenho aprendido a esperar com tantas pessoas. Amigas, amigos, família, colegas de trabalho, artistas, poetas, escritoras, escritores, autoras, autores... Tenho aprendido a

esperançar com Paulo Freire (1992), em sua *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o qual anuncia: “não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). Imperativo que nos mira como educadoras.

Faço um parêntese: permitam-se desabafar. Custo a acreditar (me belisquem bem forte, preciso sentir no corpo) que Paulo Freire vem sendo atacado, há alguns anos, por nossos(as) compatriotas e, mais recentemente, pelo governo brasileiro. Peço que me belisquem de novo! Deve ser um pesadelo... O que dizer sobre o fato de que setores ignorantes da sociedade brasileira estejam desejando retirar dele o título de “patrono da educação brasileira”? Opto pelo silêncio, aquele do “um minuto de silêncio”: luto! Com toda sua polissemia: LUTO! LUTAMOS! E lá vamos nós, conjugando o verbo lutar em todas as suas possíveis formas: nas aulas, nas pesquisas, nas universidades, nas escolas, nas ruas, nas cantorias, nas danças, nos encontros, nas festas... E com essa força do coletivo e da democracia, tenho uma efusiva novidade para compartilhar, que é fruto dessa luta que nos constitui como educadoras(es): o prédio principal da Faculdade de Educação da Unicamp, desde maio de 2019, passou a se chamar “Professor Paulo Freire”! Mais do que antes, agora me sinto trabalhando num local vivamente “esperançado”...

Continuando nossa prosa, quando vocês indagam aos profissionais da educação física qual formação tiveram, pois as aulas se resumiam à queimada e ao vôlei para as meninas e ao futebol para os meninos ou, ainda, ficavam restritas ao que costumamos chamar de “quarteto fantástico” (vôlei, basquete, futebol e handebol), esse questionamento ecoa de forma contundente em todas(os) nós, “esperançosas(os)”, que atuamos em cursos de formação docente.

Vocês narram que presenciam ainda hoje situações muito semelhantes a essas que nos causam enorme indignação. Saibam que temos lutado incansavelmente para subverter essa conjuntura. Existe um grupo significativo de profissionais da educação física que trabalham em universidades, sobretudo nas públicas, buscando formar profissionais altamente qualificados para atuar nas escolas, que possam acolher nossas crianças, jovens e adultas(os) em sua diversidade, respeitando-as(os) em suas diferenças e saberes e cuidando para que todas(os) tenham o direito de aprender os vários conhecimentos que compõem a área da educação

física; profissionais que possam assumir *A aula como acontecimento*, nome do livro de João Wanderley Geraldi (2010), no qual o autor enfatiza que “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (GERALDI, 2010, p. 100); e, ainda, profissionais que adotem uma postura que “[...] não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2010, p. 95), impulsionando novas possibilidades de experiências.

Nem sempre temos conseguido alterar esse quadro, até porque mudanças na área da educação não dependem unicamente da formação docente, como muitos(as) insistem em alardear, acusando especialmente as universidades públicas que formam profissionais da educação como as “culpadas” pelos sérios problemas que o sistema educacional brasileiro enfrenta em todos os níveis. Um absurdo, dentre tantos que temos visto sistematicamente em nosso país. Contudo, teimo em acreditar que “outros outubros virão, outras manhãs, plenas de sol e de luz”... como diz a música *O Que Foi Feito Deverá* (1978), de Milton Nascimento e Fernando Brant.

Minhas caras, reforço mais uma vez o convite: será um grande prazer a permanência de vocês junto comigo e com as(os) demais leitoras(es) nesta travessia.

Abraços esperançosos,

Nana/Eliana.

P.S.¹ - Paulo Freire (1921-1997) foi reconhecido como patrono da educação brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13/04/2012, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, originada de um projeto apresentado pela deputada, à época, Luiza Erundina (PSOL-SP). Para mais informações, consultar o site do Ministério da Educação – MEC (disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira; acesso em: 26 ago. 2019).

P.S.² - A linda imagem que transforma amarGura em amarCura conheci por meio de um presente trocado entre as minhas queridas amigas Inês (Maria Inês Petrucci-Rosa) e Marcinha (Márcia Strazzacapa).

P.S.³ - Há um conjunto significativo de autores(as) que se dedicam ao estudo da história da educação física no Brasil em suas relações mais amplas com a sociedade, os(as) quais trazem, em suas produções, importantes reflexões acerca da influência das instituições militar e esportiva na constituição da área. Dentre eles(as), consultar: de Carmen Lúcia Soares, *Educação Física: raízes européias e Brasil* (SOARES, 1994) e *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX* (SOARES, 1998); *Educação física no Brasil: a história que não se conta*, de Lino Castellani Filho (1988); e *Educação física e aprendizagem social*, de Valter Bracht (1992).

P.S.⁴ - Vários são os estudos que discutem a avaliação na escola como um todo e na educação física mais especificamente. Dentre tantos, menciono alguns relacionados aos seguintes temas: avaliação escolar na relação com as políticas públicas – de Luiz Carlos de Freitas, *A internalização da exclusão* (FREITAS, 2002) e *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas* (FREITAS, 2003); práticas avaliativas no cotidiano escolar – *A avaliação no cotidiano escolar*, de Maria Teresa Esteban (1999); avaliação no âmbito da educação física escolar – *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas*, de Marcílio Souza Júnior (2004) e *Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido*, de Marina Matsumoto e Eliana Ayoub (2018).

Americana, 07 de março de 2006

Saudações
"o passado vive em mim"

Tenho atualmente 31 anos de idade, considero-me bem jovem, alida, serena... umaterna criança. Foi-me proposto escrever esta carta, explicando minha educação escolar na disciplina de Educação Física, espero clarificar a todos aquilo que fiz em meus pensamentos.

No ano de 1981, ingressar na 1ª série em uma instituição

Campanas, 03 de março de 2005

Querido profº João,

É com grande prazer que estou escrevendo essa carta para você, pois fico observando suas aulas e vejo como era diferente aquelas aulas de Ed. Física que eu tive na escola, na época em que eu era estudante. Na verdade de 1ª a 4ª série não havia

Americana, 28 de Fevereiro de 2007

Querida Eliana,

Esperar de ainda não te conhecer pessoalmente, fiquei feliz por ser sua aluna. Obrigado por suas informações de sua pessoa, por sua competência e afabilidade.

Gostaria de compartilhar contigo minha ex-

CARTA ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“E sonhos não envelhecem”

Campinas-SP, janeiro a setembro de 2019.

Clube da Esquina Nº 2

*Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, aço, aço....
Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmos, calmos
E lá se vai mais um dia
E basta contar compasso
e basta contar consigo
Que a chama não tem pavio
De tudo se faz canção
E o coração
Na curva de um rio, rio...
E lá se vai mais um dia
E o rio de asfalto e gente
Entorna pelas ladeiras
Entope o meio fio
Esquina mais de um milhão
Quero ver então a gente, gente, gente...
Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges
(Clube da Esquina Nº 2, 1979)*

Estimadas(os) professoras(es) de educação física,

Ao escrever esta carta para vocês, especialmente às(aos) que estão na escola pública, é como se também a estivesse escrevendo para mim, para minhas(meus) orientandas(os) novamente, para minhas(meus) ex-alunas(os) da FEF-Unicamp e para as(os) tantas(os) amigas(os) que partilham conosco essa profissão.

Fui professora de educação física na escola durante nove anos (de 1989 a 1997), atuando principalmente na educação infantil e no ensino fundamental em escolas consideradas “alternativas” da cidade de Campinas-SP, que se pautavam (e ainda se pautam) em propostas educacionais que poderíamos chamar de não tradicionais. Dentre elas, gostaria de mencionar a primeira onde atuei, a Escola do Sítio (site disponível em: <https://escoladositio.com.br/apresentacao/>; acesso em: 16 ago. 2019), e também a Escola Curumim (site disponível em: <https://www.escolacurumim.com.br/>; acesso em: 16 ago. 2019), que foi a última em que lecionei antes de ingressar no quadro docente da Unicamp, às quais me referi em algumas histórias contadas em cartas anteriores. No Sítio e na Curumim, tínhamos como horizonte buscar construir coletivamente, cooperativamente, uma educação libertária e emancipadora, na qual as(os) alunas(os) são reconhecidas(os) como sujeitos históricos, que produzem conhecimentos, cujas necessidades e anseios precisam ser ouvidos, partilhados e considerados em suas diferenças, tensões e contradições.

Na Curumim, conheci as ideias de Célestin Freinet e sua pedagogia. Paulo Freire era estudado, igualmente, nas reuniões pedagógicas, pois uma educação libertária e emancipadora tem nesse educador endereço privilegiado. No livro organizado por Gláucia Ferreira, denominado *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet* (FERREIRA, 2003a), são apresentados relatos das(os) professoras(es) da escola acerca do trabalho realizado com as crianças e jovens, inclusive algumas(uns) delas(es) foram minhas(meus) parceiras(os) de travessia quando eu fui professora da Curumim. A Gláucia é diretora da Curumim desde os tempos em que lá trabalhei e recordo-me com alegria dos tantos aprendizados que tive com ela, com as(os) professoras(es), alunas(os), funcionárias(os) e a comunidade da escola em geral. Imagino que vocês gostarão de conhecer esses “causos” narrados no livro, mesmo aqueles que não são especificamente relacionados à área da educação física. São

narrativas que contam da vida em acontecimento numa escola que se propõe a trabalhar com as ideias centrais da Pedagogia Freinet como “a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho” (FERREIRA, 2003b, p. 24), conforme anuncia Gláucia Ferreira no texto *Uma conversa inicial*, que compõe o livro organizado por ela. Outro aspecto importante a destacar é que foi na Curumim que eu vivenciei de modo intenso como professora o aprendizado freinetiano de que é fundamental assumir as necessidades de cada criança no processo educativo, que “[...] são, em linhas gerais, as seguintes: exprimir seus sentimentos e ideias; comunicar-se com os outros; criar, agir, conhecer; organizar-se; avaliar-se” (FERREIRA, 2003a, p. 28-29). Aprendizado freinetiano, e porque não dizer também freiriano, que vivenciei na minha vida de professora na escola e que tem constituído minha ação profissional na universidade, uma vez que essas “necessidades de cada criança” podem ser concebidas como necessidades humanas.

Emocionante saber que algumas(uns) de vocês, que foram minhas(meus) ex-alunas(os) da FEF-Unicamp, tornaram-se professoras(es) no Sítio e na Curumim. Que alegria para mim! Além, é claro, de parcerias que temos feito com várias(os) de vocês que atuam em diferentes escolas, especialmente públicas, nas quais vocês têm acolhido alunas(os) da Unicamp no âmbito dos estágios supervisionados, inclusive de outras áreas, por conta das nossas turmas integradas de estágio da FE-Unicamp.

Em relação à escola pública, minha passagem por ela como professora de educação física foi breve, apenas alguns meses no primeiro semestre de 1997, para exercer o cargo de professora de educação física na rede municipal da cidade de Paulínia-SP, após ter sido admitida via concurso. Como eu já estava na etapa final do desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado, não foi possível conciliar a pós-graduação com a carga horária da escola e acabei solicitando exoneração do cargo.

Como aluna da educação básica, eu não tive contato direto com a escola pública, pois estudei em escolas particulares. No entanto, a aproximação com a escola pública vem se fazendo há muitos anos, desde que cursei a graduação na FEF-Unicamp (de 1985 a 1989), cuja formação acadêmica sempre teve como horizonte a educação pública, sobretudo nas disciplinas relacionadas à formação de professores, com destaque para os estágios supervisionados.

O meu curso de graduação, como aluna da primeira turma, foi vivido, desfrutado, saboreado, degustado, apreciado com muita intensidade e prazer do começo ao fim! Eu vivia na FEF-Unicamp e vivia a FEF-Unicamp. Nas aulas, nas reuniões, no Centro Acadêmico da Educação Física (CAEF), nas greves, nas festas, nas cantorias ao violão, nas contemplações do pôr-do-sol... Era assim que eu me sentia: intensamente presente e desfrutando prazerosamente o presente de poder estar ali vivenciando uma formação humana ética, crítica, reflexiva e, sobretudo, democrática. Aprendi profundamente o exercício da democracia como estudante da Unicamp e minha participação ativa no movimento estudantil abriu novos horizontes de possibilidades. Lembrem-se comigo: década de 1980; momento intenso (e frágil, muito frágil, como bem sabemos na atualidade) de redemocratização da sociedade brasileira; a Unicamp, um polo de discussão democrática; a área da educação física em pleno diálogo com as humanidades e as(os) docentes da FEF-Unicamp e da FE-Unicamp fervilhando em suas interlocuções conosco. Esse era o cenário, ao mesmo tempo desafiador e encantador, em que eu estava inserida. A partir daí, aquele deslumbramento pela educação física e pela ginástica que já me acompanhava desde os tempos de aluna na escola, aprofundou-se na minha relação com a educação física como profissão, a qual foi se constituindo com muita entrega e paixão nos diferentes contextos em que me formei (e me formo) e em que atuei (e atuo), tendo na educação em diálogo com a escola pública sua centralidade.

Antes de entrar na Unicamp como docente, tive a oportunidade de ministrar cursos e assessorias na área da educação física para professoras(es) de diferentes redes públicas de ensino, sendo que minha investigação de doutorado envolveu ações colaborativas em torno do tema da ginástica para todos(as) com professoras(es) de educação física da rede pública de Campinas-SP, a quem igualmente me dirijo com saudades nesta carta. Passados mais de 20 anos desde que me tornei professora da Unicamp, tenho me equilibrado com um pé na universidade e um pé na escola pública, às vezes também com uma mão em cada lugar. Um equilíbrio (desequilibrado) que me constitui como professora e como pesquisadora da área da educação, procurando interligar ensino, pesquisa e extensão na relação com a escola pública, tanto nas disciplinas de graduação, prioritariamente nos estágios supervisionados, como nas pesquisas, nas orientações, nos cursos de extensão e nos projetos institucionais (por

exemplo, o Pibid-Unicamp). Já falei antes sobre essas frentes de atuação. Fiquem à vontade para ler as outras cartas que compõem este livro, assim vocês poderão conhecer mais detalhadamente esses percursos, assim como traços das outras histórias que insisto em retomar.

Vocês devem estar se perguntando o porquê de eu estar contando tudo isso... Confesso que não foi premeditado, assim como tem sucedido nas outras cartas: assunto puxa assunto e quando percebo já estou a escrever, ler, reescrever, reler, sem parar, divagando vagarosamente... Talvez seja porque “[...] a experiência de escrever – e de ler – nos pode fazer melhores, muito melhores”, como dizem Rosaura Soligo e Guilherme Prado (2005, p. 37), em seu artigo *Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador*. Quiçá seja uma tentativa de me reencontrar com essas histórias e com algumas(uns) de vocês que viveram esses momentos inesquecíveis que me constituem. Talvez seja, ainda, para compartilhar com vocês, minhas(meus) colegas de profissão, “meus sonhos que não envelhecem”, passados mais de 30 anos daqueles espaços-tempos de graduação na Unicamp em que comecei a conhecer de maneira mais profunda a profissão que eu abraçaria por toda a minha vida.

E a música *Clube da Esquina Nº 2*, de Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges, permanece ressoando dentro de mim: “Porque se chamavam homens [e mulheres], também se chamavam sonhos e sonhos não envelhecem”! Música que me fascina desde sempre e que, da mesma forma, me inspirou na escrita do posfácio do meu livro *Ginástica geral e educação física escolar*, quando foi publicada a sua segunda edição (AYOUB, 2007).

Mas de quais sonhos estou falando? Dos meus, dos seus, dos nossos? Quais são os seus sonhos? E os nossos? Imagino que sejam tantos, diversos, múltiplos... Pressinto encontros potentes entre nós... Quero crer que estejamos juntas(os), unidas(os), reinventando-nos cotidianamente, sobretudo aquelas(es) que vivem dia a dia esses “tempos difíceis, mas não impossíveis” para a educação pública, seja ela na escola ou na universidade. Ataques e mais ataques, por vários lados, de modo sistemático e bem articulado, é o que temos assistido cada vez mais intensamente desde 2016, com requintes políticos e mercadológicos ardilosos, apoiados por diversos setores da sociedade brasileira, inclusive sob influência internacional como sucede corriqueiramente nas políticas públicas.

Diante desse cenário, no ano de 2017, quando a Faculdade de Educação da Unicamp comemorava os seus 45 anos de existência, foi realizado o seminário “Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis”, do qual tive o prazer de participar. Era um momento político que já acesnava para o descabro que estamos vivendo, mais precisamente, desde janeiro de 2019. Como um dos resultados desse evento, foi publicado um livro com o mesmo nome do seminário, *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*, organizado por Nora Krawczyk (2018), tanto impresso como em formato de e-book gratuito, uma obra importante que traz significativas reflexões de autoras(es) que se dedicam a pensar a escola pública democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada nos possíveis desses tempos.

Silvio Gallo (2019), remetendo-se aos “tempos difíceis, mas não impossíveis”, no editorial da revista *Pro-Posições*, em comemoração aos seus 30 anos de existência, faz referência a esse evento e reitera:

[...] os tempos são difíceis, mas não impossíveis. Pro-Posições reafirma sua defesa da multiplicidade de perspectivas no campo da Educação, a afirmação das diferenças, da democracia, do livre debate de ideias. Continuaremos a ser um veículo de publicação de artigos de alta qualidade nas mais variadas áreas que compõem o amplo campo da Educação, convictos de que a produção rigorosa do conhecimento científico e filosófico é a arma mais eficaz contra a ignorância, o obscurantismo, o dogmatismo, o conservadorismo de um pensamento único, que não aceita objeções e quer se impor sobre o conjunto da sociedade brasileira, apagando as diferenças, recusando o múltiplo e descartando toda a discordância sob a estúpida pecha de “ideologia”. (GALLO, 2019, p. 4)

Mais à frente, convida-nos a não esmorecer:

Recusamo-nos a esmorecer frente a estes tempos difíceis. Enfrentando as adversidades de todas as ordens, seguiremos fazendo todos os nossos esforços para a criação de possibilidades de pensamento e de ação, agindo em favor da inteligência e contra a pregação da ignorância. Nesta cruzada, contamos com o apoio e o empenho de todos os nossos autores e leitores. (GALLO, 2019, p. 5)

Em voz alta, meus “sonhos que não envelhecem” cantam não ao “pensamento único”, não à “recusa do múltiplo”, não ao “dogmatismo”; cantam, em voz mais alta ainda, sim ao “livre debate de ideias”, sim à “produção rigorosa do conhecimento científico e filosófico”, sim à “criação de possibilidades de pensamento e de ação”, sim “à democracia” (GALLO, 2019). E insisto para que estejamos juntas(os) “nesta cruzada”, apoiando-nos mutuamente e alimentando com esperança “a convicção de que a mudança é possível” – um dos “saberes necessários à prática educativa” anunciado por Paulo Freire (1997a, p. 88): “mudar é difícil, mas é possível”. E os possíveis para a educação física na escola? Considero relevante e necessário pesquisarmos sobre esse tema.

Antes disso, mais um compartilhamento. De 2002 a 2013, fiz parte da comissão editorial da revista *Pro-Posições* e para esse dossiê comemorativo dos 30 anos, em parceria com Carmen Lúcia Soares (que faz parte da comissão editorial), escrevemos o artigo *Estudos e pesquisas do e sobre o corpo: a produção da Pro-Posições (1990-2018)* (AYOUB; SOARES, 2019). Nele, identificamos um conjunto significativo de produções relacionadas a essas temáticas, o que revela que a *Pro-Posições* é “[...] um periódico sintonizado com temas emergentes, originais e/ou pouco considerados, podendo ser reconhecido como uma publicação da área da educação fortemente aberta ao diálogo amplo e qualificado” (AYOUB; SOARES, 2019, p. 1). No acervo completo da revista que está on-line (disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/a-fe/publicacoes/periodicos/pro-posicoes>; acesso em: 20 ago. 2019), podemos consultar todas as publicações desde a sua criação. Tenho certeza de que vocês ficarão surpresas(os) com a riqueza dessas produções.

Seguindo ainda mais um pouco na conversa sobre dos “tempos difíceis, mas não impossíveis”, Paulo Carrano (2018), no artigo *A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática*, que faz parte da obra anteriormente citada (KRAWCZYK, 2018), problematiza a escola como lugar de livre pensamento e de formação cidadã num mundo de múltiplas referências educadoras. O autor pondera que,

ainda que a escola não seja, nem de longe, o único canal para o acesso ao saber, todavia, ela ainda é insubstituível como

espaço-tempo institucional para a experiência da pluralidade de pensamento que não se pode realizar senão entre diferentes que se reconhecem e se põem em relação de diálogo. O papel do professor como mediador – e não apenas transmissor de conhecimentos e valores – de processos de elaboração compartilhada do pensar e do agir sobre a complexidade do mundo é indispensável.

É neste sentido que, no lugar de nos intimidarmos com as prescrições morais e políticas dos que querem estabelecer novos “index” de livros e assuntos proibidos na escola, devemos ampliar o escopo de nossas práticas educativas e colocar todos os conteúdos em discussão. (CARRANO, 2018, p. 78-79)

A escola e a universidade públicas, de fato, constituem-se como lugares insubstituíveis para a “experiência da pluralidade de pensamento”, como já explicitiei antes. Justamente por isso, assumindo nosso papel como mediadores de “processos de elaboração compartilhada do pensar e do agir sobre a complexidade do mundo” (CARRANO, 2018), visualizo a potência de colocarmos em discussão os conhecimentos historicamente produzidos e que são, continuamente, como salienta Tarcísio Mauro Vago (2012b), (re)produzidos, (re)interpretados e (re)inventados na escola. Indo ao encontro dessas elaborações, compartilho o trecho abaixo de Tarcísio Mauro Vago (2012b, p. 59; grifo do autor), posicionando-me junto com ele:

Posiciono-me entre os que pensam a escola como lugar de circulação, de crítica, de (re)interpretação, de (re)produção e de (re)invenção de culturas. Nem poderia ser diferente, pois a escola é envolvida diariamente por seres humanos de diferentes experiências de cultura: cultura infantil, cultura juvenil, cultura adulta, incorporada pela condição de classe, pelo pertencimento étnico, pelo gênero, pela escolha de sua sexualidade - marcas de histórias de vida. [...]

Ao mesmo tempo, a escola tem como sua a responsabilidade de realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido. Trata-se de um lugar de circulação, de acesso, de mediação e de fruição dos conhecimentos produzidos pelos humanos. Conhecimentos que vêm das diversas ciências, das artes, além do conhecimento produzido pelos humanos *na experiência de seu corpo*.

Chegamos, assim, a um tema caro à nossa área, que consiste em reconhecer, considerar e compreender os “conhecimentos produzidos pelos humanos *na experiência de seu corpo*” (VAGO, 2012b) em suas relações com outros conhecimentos, para que nós, como mediadoras(es) privilegiadas(os) desse processo, possamos colaborar para torná-los possíveis na escola pública nesses tempos difíceis. Escutem bem: colaborar! As condições sociais de produção do trabalho na escola não dependem unicamente das(os) professoras(es), embora sua atuação profissional possa fazer toda a diferença na vida das crianças, dos jovens e dos adultos. E esse processo se faz sempre por meio do diálogo. Considero desafiador o que Paulo Carrano (2018) expõe, ao propor uma regra básica para o diálogo assentada em três pontos:

- O primeiro: precisamos nos ouvir; o desafio da escuta é também o de compreender que o silêncio possibilita entrar em contato com as representações do outro sem urgência classificatória;
- O segundo ponto: é preciso argumentar afugentando a tendência de tentar ganhar a discussão – “lacrar”, diriam em jargão das redes sociais da internet – utilizando-se de categorias do senso comum;
- Por fim, e não menos importante: é preciso reconhecer a diferença e respeitar os princípios básicos dos Direitos Humanos, sem o que a “liberdade de expressão” pode significar a anulação do direito do outro de ser diferente e pensar de forma alternativa. (CARRANO, 2018, p. 79)

O que vocês pensam sobre essas ponderações do autor sobre o diálogo? Será que temos nos escutado? Será que temos escutado nossas(os) alunas(os)? Como também enfatiza Paulo Freire (1997a, p. 127), “ensinar exige saber escutar”. Será que estamos preparados para respeitar as diferenças e os direitos humanos? Será que continuamos querendo sempre ganhar a discussão, como se estivessemos numa competição, lembrando do quanto o ato de competir seduz a nossa área? Enfim, como eu disse antes, proponho dialogarmos sobre os possíveis da educação física na escola, de modo que possamos escutar mais, respeitar mais e cooperar mais.

Nos diálogos das cartas deste livro, as vozes de alunas-professoras do Proesf participam da roda de conversa, por meio de suas histórias e experiências narradas em cartas que elas escreveram sobre suas memórias da educação física escolar. Vocês topam entrar comigo nessa prosa, nesse jogo, nessa dança, nessa ginástica para todos(as), nessa luta? Vocês encaram entrar conosco nessa comunicação discursiva, na qual circulam e são produzidos diferentes sentidos acerca da educação física, do corpo e da gestualidade na escola? Espero que sim, até porque, mesmo sem saber ou desejar, vocês já estão participando da constituição desse percurso dialógico, especialmente a partir do momento em que enderecei esta carta a vocês.

Penso que, assim como eu, vocês ficarão impactadas(os) com as histórias narradas nessas cartas das alunas-professoras. Admito que, ao ler algumas de suas histórias de exclusão e discriminação vividas na escola, fiquei muito frustrada e envergonhada como professora de educação física. De certa forma, eu já conhecia esse cenário devido às minhas experiências docentes contadas anteriormente, tanto na escola como na universidade. Mas, ler suas palavras nas cartas, escritas tantas vezes com forte emoção – algo que esse gênero narrativo impulsiona –, conduziu-me a sentimentos contraditórios, tensos e intensos. Foi quando decidi começar a escrita das cartas que dialogam diretamente com as histórias das alunas-professoras justamente por essas experiências amargas de exclusão e discriminação e o fiz na “Carta às alunas-professoras do Proesf”. Minha intenção é mesmo chocar, incomodar, abalar, para que, ao escutarmos essas histórias, possamos, quem sabe, remexer o contexto das práticas escolares da educação física, ou até mesmo da escola.

Por acaso, vocês tiveram curiosidade e tempo para ler as outras cartas que eu escrevi neste livro: a “Carta às alunas-professoras do Proesf” e a “Carta para Nadia Comaneci”? Nelas, em que compartilho trechos das cartas das alunas-professoras, nós estamos lá, presentes, citadas(os), lembradas(os), marcadas(os) como professoras(es) inesquecíveis, e nesse “inesquecíveis” cabem muitos sentidos... Estamos desnudas(os), com nossas práticas escancaradas, aparentes no contexto da visibilidade das aulas de educação física. Nudez que ora constrange, envergonha, embaraça, acanha; ora encanta, canta, liberta, brinca, cria, subverte.

Nesta carta que escrevo a vocês, também estamos presentes nos enunciados das alunas-professoras que narram suas experiências com a educação física, o corpo e as práticas corporais na escola. Estamos presentes, lecionando, falando (às vezes, gritando), brincando, ensinando, aprendendo, imersos na cultura escolar, em suas práticas que nós todas(os) que participamos da comunidade escolar exercemos e que, portanto, estão sempre em tensão permanente com outras práticas sociais. É bom sempre lembrar que a escola está inserida na sociedade, caracterizando-se como “uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de se organizar e de se relacionar com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos” (VAGO, 2012b, p. 60). Sob essa ótica, não falamos numa escola única, universal (apesar de defendermos a universalização da escola pública), uma vez que, ainda em diálogo com Tarcísio Mauro Vago (2012b, p. 60), “[...] em cada escola há também singularidades, peculiaridades, especificidades, movimentos e ritmos próprios, produzidos por seus protagonistas”. E, desse modo, também não falamos numa educação física única, mas dos muitos modos de se fazer educação física nas escolas.

Meu convite, nesse momento, é para que ouçamos mais algumas das histórias e experiências narradas pelas alunas-professoras do Proesf em suas cartas sobre as memórias da educação física escolar, além das que eu já compartilhei nas outras correspondências deste livro.

Querida Eliana,

Apesar de ainda não te conhecer pessoalmente, fiquei feliz por ser sua aluna. Obtive boas informações de sua pessoa, por sua competência e afetividade.

Gostaria de compartilhar contigo minha experiência com a disciplina e receber indicações de leitura para fundamentar minha prática. [...]

Em minha experiência como professora polivalente, penso que me esforço muito para desenvolver o aluno de forma global e os movimentos são valorizados. Sou inclusive a professora polivalente de minha escola que mais sai para brincar com os

alunos, mas sinto necessidade de maiores leituras e, portanto, ficaria extremamente feliz se receber suas indicações de leitura. (Proesf-2007-J-05; destinatária – para mim – Eliana Ayoub)

Comecei a estudar no Cefam [Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério] de Campinas, e as aulas com professor Alberto eram maravilhosas, com jogos como queimada, handebol, campeonato de peteca e outros, sempre adorava participar de suas aulas, ele era superanimado e nos incentivava a participar com prazer das aulas, embora passássemos 10 horas dentro da escola. (Proesf-2005-A-24; destinatária – professora da filha)

Olha Silvia, vejo o quanto o professor Alberto foi importante para minha formação no magistério; foi ele quem me ensinou que Educação Física não é preparação de atletas e sim momentos de expressão corporal, de deixar o corpo falar. Tento colocar isso em prática no dia a dia, mesmo porque seria um absurdo deixar (ou tentar deixar) crianças tão pequenas paradas, só obedecendo regras. (Proesf-2006-C-02; destinatária – amiga)

Lembrei-me do tempo do magistério, de nossas aulas, professoras, colegas de sala. Claro que esta lembrança foi feita pela ordem das aulas que mais gostava e pensar nas delícias das atividades que fazíamos nas aulas de Educação Física com o professor Alberto, foi maravilhoso. [...]

E é com saudades que lembro de nossos jogos, brincadeiras, atividades corporais, ministradas por Alberto. Talvez não haja uma única atividade, todas nos mostravam a importância de se trabalhar o corpo como forma de aprendizagem. (Proesf-2007-E-27; destinatária – amiga da época)

Querida professora Mara,

É com grande prazer e saudade que começo a lhe escrever, estava me lembrando das nossas aulas no magistério ouvindo a música do pato pateta, virando piruetas, fazendo ginástica olímpica. [...]

Como você sabe, você foi a melhor professora de educação física que eu já tive, na verdade segundo o que aprendi você foi a única que colocava o título em prática. Pois os outros apenas nos ensinavam a jogar os jogos que já existiam: vôlei, queimada, rouba bandeira, futebol, handebol, deixando as aulas chatas e monótonas. (Proesf-2008-D-33; destinatária - professora de educação física da época)

Cara professora Hermínia,

Hoje me lembrei de você, então resolvi te escrever. Lembra-se “Culto à Ciência”, 1989. Talvez você não se lembre, mas você foi minha professora de Educação Física no magistério.

Que época maravilhosa, suas aulas eram superlegais, dinâmicas, envolventes, até hoje pratico o que você ensinou. (Proesf-2006-A-04; destinatária – professora de educação física da época)

Hoje as crianças brincam de tudo, o ano todo, quando cursei o magistério tive uma disciplina denominada educação física infantil, a professora Telma nos chamava a atenção para que trabalhássemos os movimentos de formas variadas, não somente na dança ou em jogos ou em exercícios sem contexto, aprendi muito com ela. (Proesf-2005-C-12; destinatária – amiga da época)

Prezada professora Roselene dos Anjos,

Na qualidade de aluna das escolas particulares de Campinas, Colégio Progresso Campineiro [...] gostaria de demonstrar, por meio desta, como foram as minhas aulas de Educação Física da 2.ª série ao 4.º magistério, período de 1974 a 1985.

Cara professora, fui uma menina privilegiada, minhas aulas de Educação Física eram ministradas em um 1.º momento pelo professor [nome], o qual me acompanhou da 2.ª a 8.ª série.

Lembro-me que as aulas iniciavam com aquecimento e terminavam geralmente com exercícios de volta à calma.

Na escola, professora, havia uma infinidade de material esportivo: bolas de vôlei, de futebol, de borracha, de meia etc. Bambolês, pesos, tanque de areia para saltos, quadras, colchões, banco sueco, jogos de xadrez, dama, dominó...

Roselene, acredito terem sido explorados todos os recursos disponíveis. Em virtude de todo o planejamento que era organizado ano a ano.

Veja você, no aniversário da escola costumávamos desfilar nas redondezas do colégio apresentando nossas habilidades com fita, bambolê, bastões...

Cara professora, havia também a tradicional festa junina, a qual geralmente ensaiávamos no período oposto das aulas, no caso o vespertino.

Roselene, o nosso professor, tornou-se amigo confidente, lembro com carinho que na minha 1.ª decepção amorosa, por conta de pequenos olhares, foi com ele que chorei.

Prezada professora, eu sempre apreciei as aulas de atletismo, principalmente salto em distância.

Professora, acredito que foi nesta época, que me entrosei com relação às regras dos jogos: futebol, vôlei, basquete, handebol, xadrez, mas eu gostava era de jogar queimada.

Cara Roselene, já no magistério, vi a necessidade da Educação Física nas escolas, tive a oportunidade de participar de vários cursos relacionados à disciplina, e no decorrer do magistério, além de estudar e me inteirar de vários recursos que poderíamos utilizar nas aulas, produzi materiais alternativos, participei e ministrei aulas de Educação Física.

Veja você, na semana da criança organizávamos gincanas e teatros para crianças carentes da periferia de Campinas e sentíamos de perto a carência de nossas escolas públicas: de material, recursos, pessoal disponível, espaço...

Certa de que você participa do processo de formação dos professores e vai contribuir para um trabalho de sensibilização com eles, agradeço sua atenção.

Abraços. (Proesf-2006-B-02; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Lembro-me que os professores viviam rodeados de alunos e eram especialistas em dar conselhos. Dona Edna e Seu João eram verdadeiros amigos. Acho que a maioria dos professores de Educação Física são especialistas em aconselhar. [...]

Pena que esse tempo não volta mais, e é por isso que acredito que devemos dar oportunidade para que nossos alunos joguem, brinquem e movimentem o corpo nas aulas de Educação Física. Acredito que deva ser um momento de prazer. (Proesf-2006-I-03; destinatária – amiga da época)

Só tenho boas lembranças da educação física na minha vida. Desde o “primário” tive esta disciplina muito bem exercida por uma professora chamada [nome]. Ela era “enérgica”, dava os limites e as regras e também nos elogiava nas atividades.

Aprendi brincadeiras e jogos que me lembro até hoje e aplico com meus alunos. [...]

Durante o “ginásio” vieram os jogos de vôlei e ginástica. Sempre fui “gordinha” e sempre participei de tudo o que envolvia educação física.

Na minha adolescência, jogar vôlei era a minha vida, ainda morava em cidade de praia e tínhamos campeonatos entre as escolas estaduais, não querendo me “gabar” nossa escola sempre ganhou e particularmente nosso time.

Pena que hoje em dia, nós professoras do ensino fundamental somos “POLIVALENTES” temos que trabalhar a educação física e muitas vezes vejo na minha escola pessoas – professoras que ODEIAM educação física e dão bola, futebol sem nenhuma orientação ou ainda corda, apenas corda.

Na verdade, não há uma preocupação do governo com professores contratados para ministrar as aulas no ensino fundamental e isso é muito triste. (Proesf-2008-J-17; sem destinatária[o])

Rememorar o passado não é nada tão fácil quanto parece ser, uma vez que, posso recordar, o ensino da época não abria margem para tanto. [...]

Lembro das aulas de Educação Física, embora sem muitos detalhes. Esta por sua vez, assim como as demais disciplinas fundamentava-se no mecanismo da repetição desenfreada, classificatória e eliminatória. Os exercícios propostos teriam que ser realizados com a mesma eficácia “sugerida” pela professora. Eu não estava “ali” para entender o que se passava ao meu redor, mas para repetir... assim, automaticamente eu perdia o interesse pela disciplina.

Eu hoje com um outro olhar, um olhar mais profundo, crítico prefiro acreditar que a culpa não deve estar centrada exclusivamente ao profissional (direto) da educação – o professor.

Naquela época, o mesmo era lido como “polivalente”, porém sem bagagens... na verdade suas ações eram reflexos da educação que tiveram também... (Proesf-2008-J-26; sem destinatária[o])

É de conhecimento de Vossa Excelência que a Lei maior da Educação LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] prevê que todo profissional de educação deve ser qualificado para trabalhar com crianças em sua totalidade. [...]

Depois desta reflexão, proponho que também vossa Excelência possa refletir no seu compromisso com nossa classe, dando-nos o merecido reconhecimento e concordando com nossas reivindicações, para que possamos trabalhar com mais garra, acreditando que nosso fazer pedagógico na vida daqueles que nos têm em sua primeira infância, seja com qualidade movida por nosso compromisso em ensiná-los. (Proesf-2008-A-03; destinatário – prefeito)

Você lembra das aulas de educação física da nossa escola? Eram muito animadas, também eu era “viciada” em jogar vôlei e dei a sorte de ter você como professor, que também tinha o mesmo gosto, e incentivava a participação da nossa turma tanto nas aulas, quanto em campeonatos na nossa cidade. Foram momentos que valeram a pena, e que me trazem muitas saudades. [...]

Você professor, nunca nos subestimou, ensinando-nos as regras e exigindo de nós comprometimento, dedicação e principalmente vontade.

Hoje, na escola em que trabalho, os alunos têm educação física desde a alfabetização, mas percebo que muitas vezes as aulas são utilizadas mais como recreação, pois não somos qualificadas para tais funções, procuramos da melhor maneira suprir as necessidades de nossos alunos, porém sentimos muita falta de um apoio nessa disciplina, pois como tenho boas lembranças

da minha educação física, gostaria de proporcionar aos meus alunos também. (Proesf-2006-E-14; destinatário – professor de educação física da época)

Tudo bem?! Espero que esteja. Nos comunicamos muito por telefone e agora como perdi seu telefone, tive que recorrer a este meio de comunicação que também é muito eficaz, e pouco utilizado, pois na correria do dia a dia, não achamos tempo para parar e escrever para alguém, apenas mandamos mensagens via SMS ou pelo Orkut, mas as palavras quando são escritas de próprio punho são mais tocantes. [...]

Me lembro das cartas e bilhetes que nós trocávamos nessas datas, tenho todas elas até hoje, coladas em um caderno de recordações, lembra? Aqueles dos nossos tempos de ginásio, 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a séries, dos nossos “diplomas” de melhor amiga! Como aqueles tempos eram bons, mas já se passaram dezoito anos.

Hoje sou professora da rede municipal de Piracicaba; trabalho em uma creche e vejo como o ensino mudou da nossa época para os dias de hoje. Lembra das nossas aulas de Educação física com a Dona Marlene? Nós nos divertíamos muito jogando vôlei, queimada, câmbio, basquete etc. [...]

Posso dizer que na minha escola, por ser educação infantil, não tem um professor específico para educação física, então acabam as professoras assumindo esta responsabilidade (mais uma). Procuro trabalhar através de músicas, jogos trabalhando a parte motora e os movimentos; posso dizer que é um dos momentos que eles mais gostam. (Proesf-2008-G-14; destinatária – amiga da época)

Estou te escrevendo porque ao fazer algumas atividades hoje pela manhã com meus alunos, lembrei-me das aulas que você dava a nós, seus alunos na 3.^a série do Ensino Fundamental lá em 1985. Ah! Como eram boas suas aulas.

Recordo-me que as atividades eram sempre desenvolvidas com a turma toda, não havia essa separação de meninos e meninas, aprendíamos muitos jogos e brincadeiras, pois no meio e no final do ano a escola desenvolvia um campeonato que a escola toda participava e cada sala formava vários grupos cada um participava na modalidade que mais se destacava, como queimada, cabo de aço, rouba bandeira, salva latinha, vôlei, barra manteiga, circuito, e também algumas atividades como gincana (pula corda, corrida do saco, mordida na maçã etc.). (Proesf-2007-E-03; destinatária – professora de educação física da época)

Naquele tempo, as meninas tinham uma professora só para elas, ficavam em lugar isolado, fazendo na maioria das vezes exercícios localizados ou apenas jogando queimada, vôlei ou handebol de maneira livre, porém obrigatória. Já os meninos, tinham outro professor que lhes davam aulas sobre futebol, basquete, vôlei, havia campeonatos e vocês conheciam bem as regras dos jogos. (Proesf-2006-A-17; destinatário - cônjuge)

Professora [nome],

Escrevo-lhe esta carta para propor que nos reportemos ao passado, anos 80, aula de Educação Física, horário oposto ao de aula, meninas separadas dos meninos.

Pois é, quanto tive que me reportar à minha vida escolar nas aulas de Educação Física, o seu nome me veio à mente na hora e espero que você esteja muito bem, curtindo sua aposentadoria. Só sinto que as aulas que você pôde nos oferecer na época não tenham sido as mais memoráveis para uma ex-aluna, pois eram seletivas, excludentes. O papel do professor de Educação Física resumia-se em descobrir talentos para participar dos jogos promovidos entre as escolas estaduais, onde uma aluna como eu, pequena e raquítica e sem o menor talento para os esportes, logo ficava de lado, junto com os gordos e asmáticos.

Ah! Tinham também os tímidos, os míopes e aqueles que não possuíam uniformes e calçados adequados para brilhar nos esportes.

Felizmente, pude, ao longo dos anos, superar esta sensação de fracasso, no magistério por exemplo, as aulas de Educação Física do professor Moacir eram muito significativas, todas participavam, aprendemos muito.

Posso também ficar tranquila hoje em relação às aulas de Educação Física que meus alunos têm com um professor especialista, preocupado com a criança como um todo, procurando desenvolver as habilidades que são objetivos da disciplina nas crianças de maneira lúdica. Considero também muito importante o contato que eles estabelecem conosco (professores do núcleo comum), pois trocamos informações e experiências importantes para o desenvolvimento do nosso aluno.

Um abraço! (Proesf-2006-E-28; destinatária – professora de educação física da época)

Eu estava na 5.^a série e tinha aulas de educação física sempre às 2.^{as} feiras, às 7hs da manhã, com meu lindíssimo uniforme e a delicada saia de pregas.

Ainda posso ouvi-la com aquele seu apito estridente e a sua voz mandando-nos correr em volta da quadra infinitas vezes. [...]

Algo me deixa muito feliz no momento: saber que você já está aposentada e que meus alunos vão felizes todas as 2.^{as} feiras para a aula de educação física com os instrutores. Vejo prazer estampado nos seus olhinhos.

Bem diferente da experiência que um dia eu tive. (Proesf-2008-A-13; destinatária – professora de educação física da época)

Sabe, pelo que me lembro a educação física nunca valorizou o ser como um agente integral de sua história e também da

história do seu corpo. Ao contrário, nas aulas as pessoas que se destacavam nas aulas de vôlei e de handebol eram sempre chamadas a participar as demais ficam sempre de escanteio. E é incrível, eu com todo esse tamanho nunca consegui, por mais que me esforçasse, ter um bom desempenho nem no vôlei e muito menos no basquete, mas eu me sentia muito mal por isso, pois as pessoas sempre me cobravam isso. [...]

Ah, você acredita que além do esporte algumas vezes éramos obrigadas a fazer ginástica localizada sem um aquecimento adequado para isso. (Proesf-2006-B-30; sem destinatária[o])

Desde a 1.^a série até a 8.^a, a senhora sempre foi minha professora de educação física no Sesi [Serviço Social da Indústria], lembra? Ah! Que gostoso, os exercícios, as danças, natação (aprendi a nadar com a senhora), competições (corrida, arremesso) e jogos (vôlei, basquete, queimada etc.), que saudades sinto, que falta sua presença me faz, sempre alegre e sorridente e disposta a nos passar seus conhecimentos, nos empurrando para frente e dizendo para nunca desistirmos de lutar por nossos ideais.

Quantas vezes eu estava cansada e sem ânimo, e a senhora ali, me fortalecendo e me dando conforto com palavras e gestos.

Não sei por onde andas hoje, nunca mais a vi, nem sei se continua dando aulas de educação física, mas tenho a certeza de que hoje essas aulas não são com as que tive, deixam a desejar, é tudo muito jogado e livre, sei disso pois minha filha está na 7.^a série e me conta tudo. (Proesf-2007-I-06; destinatária – professora de educação física da época)

Recordo-me de uma professora que dava aula para minha segunda série ano passado que todos os dias dava a mesma coisa nas suas aulas futebol para os meninos e bambolê para as meninas, nunca inovava; alguns alunos nem queriam mais participar, no entanto ela nada fazia para mudar a situação.

Refletindo, percebo o quanto perdemos e o quanto alguns alunos continuam perdendo. É uma pena que alguns professores não percebam a infinidade de atividades que poderiam trabalhar para desenvolver ainda mais a capacidade de seus alunos. (Proesf-2008-F-09; destinatária – amiga da época)

Aqui na minha escola, por ser rural, essa atividade é a mais esperada pelos alunos, eles adoram e se divertem muito.

O professor é superdinâmico, está sempre mudando de atividade, trabalha com jogos, flexibilidade, noção de espaço etc.

Ainda bem que ele gosta do que faz, pois sabemos que muitos não têm essa disposição e passam a maior parte do tempo enrolando. (Proesf-2005-F-31; destinatária – amiga da época)

Caro amigo Pedro, venho através desta, cumprimentar-lhe por mais uma conquista, a tão sonhada faculdade de Educação Física.

Fico feliz por ter conseguido conquistar seus objetivos, depois de tantas dificuldades. Espero que possa honrar o seu diploma e mudar a história da Educação Física escolar.

Recordo-me dos nossos dias na escola, fazendo as aulas com o professor [nome]. Eram aulas gostosas, as quais fazíamos com alegria e entusiasmo, jogando vôlei, futebol, brincadeiras de correr e também os alongamentos e forçadas abdominais.

Sinto saudade dessas aulas, pois eram encontros onde nos descontraíamos, mas por outro lado foi repetitivo, pois passamos desde a 5.^a até a 8.^a série fazendo a mesma coisa, duas vezes por semana, no período inverso ao da aula.

Hoje, como professora de pré-escola, tento fazer as atividades lúdicas com as crianças da melhor forma, procurando fazer com que exercitem seus corpos, e também a mente, mas como

não sou formada na área, acho que um professor especializado poderia desenvolver um trabalho melhor, por ter mais conhecimento.

Penso que, com sua formação, você tenha refletido sobre as aulas desenvolvidas no nosso tempo, e também concorda que a Educação Física é algo mais que partidas de vôlei, futebol e abdominais.

Sucesso nessa nova etapa!

Um abraço de sua amiga. (Proesf-2006-C-32; destinatário - amigo professor de educação física)

Meu querido lutador,

Inspirada por suas fabulosas histórias sobre os esportes radicais, e seus famosos relatos das lutas “psicodélicas” das quais você participou, resolvi me remeter ao passado e resgatar minhas próprias histórias referentes ao meu contexto com a linguagem corporal, e, no caso, a educação física!

Estava recordando minha tenra infância no colégio “Carlos Gomes”... Lembro que na primeira série tinham duas professoras a [nome da professora] e a “tia” Lúcia!

A [nome da professora] era aquela chata que enchia a gente de lição da cartilha, agora a “tia” Lúcia nos levava para a quadra e dava bola, corda, giz... é óbvio que era a preferida da classe! (rs!)

Até a quarta série sempre brincamos com bola, pega-pega, amarelinha e similares. Somente a partir da quinta série foi que comecei a ter contato com esportes tais como o vôlei, basquete, handebol etc. Nesta época, descobri minha paixão por basquete e mergulhei nela... e, como você bem sabe, não me dei muito bem!

Era emocionante saber que o “dia da educação física” estava próximo, eu podia faltar em qualquer outro dia da semana

menos nesse! A única coisa que não gostava era da prova... avaliação de resistência... nunca fui boa nisso!

Nesta jornada ao passado, acabei por me dar conta que após o colegial não tive mais nenhum contato com esse tipo de expressão...

Hoje, trabalhando com educação infantil, percebo que muito do que vivenciei naquela época, embasa meu posicionamento profissional! Percebo ainda que tive pouca instrução e uma construção muito lúdica da educação física.

Portanto, sinto-me obrigada a deliciar-me com todo o universo da educação física, a fim de apreender tudo aquilo que ela oferece, e conto com a sua ajuda!

Ninguém melhor que um “lutador” pra lá de criativo e que adora um assunto ligado à educação física para ampliar meus horizontes... hehehe!!!

Assim que receber esta carta, me procure e pode deixar que o “suco de açaí” é por minha conta hein!

Bjimm. (Proesf-2005-E-08; destinatário – Lutador)

Olá! Quanto tempo, hein?!! Estou escrevendo para contar-lhe algumas situações que ficaram gravadas em minha memória durante a época escolar e também atualmente, em minha vida profissional.

Gostaria de contar tudo o que lembro da disciplina de Educação Física, que tanto eu gosto e que me influenciou muito em minha escolha profissional.

Lembro-me do tempo em que tinha seis anos de idade e fui para a pré-escola... Bons tempos aqueles... em que aprendi um pouco de tudo... um pouco de número, letras, lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes após, respeitar o colega, ser solidário, aprendi que comer bolacha e beber leite às três da tarde é uma delícia!!! Mas o que eu realmente gostava era o momento em que aquele objeto redondo, fofinho, que quicava

feito canguru aparecia em nossas brincadeiras... é, estou falando da bola, um objeto que até hoje me acompanha em meu armário...

Quando iniciei na 1.ª série, as brincadeiras de pega-esconde, pular corda, amarelinha, gincanas, A BOLA, tudo acabou. Não consigo me recordar de nada deste período (1.ª a 4.ª série) em que eu tenha praticado alguma atividade física na escola, digo na escola mesmo, pois quando chegava em casa já ia correndo ao encontro dela: A BOLA!

O tempo foi passando e quando vi já estava na 5.ª série. Que delícia!!! Tinha aula de educação física, aquela aula que eu observava os alunos de 5.ª a 8.ª série fazerem na quadra no momento do meu recreio.

Me preparei com tênis, short com “lycra”, cabelo preso (exatamente como os alunos que eu observava). O primeiro dia foi decepcionante, peso, medida e uma corrida em volta da quadra, mas continuava na expectativa das próximas aulas.

Que maravilha as próximas aulas, ela estava lá. Quem? A bola, ora!!! Muitas atividades usando-a, muitos exercícios físicos, regras de jogos... me apaixonei! Não faltava a nenhuma das aulas, que aconteciam no período oposto das outras disciplinas, sempre tirava 10! Foi assim, com minha autoestima bem alta que declarei minha paixão incontrolável por ela (a bola).

Quando estava na 8.ª série, me destaquei em campeonatos escolares e fui convidada a participar da equipe feminina de handebol de Sumaré. Não perdia nenhum treino e frequentava todos os jogos, porém, quando terminou o ano e fui fazer o curso de magistério já não dava mais para conciliar os treinos... foi uma época triste, mas continuei me dedicando nas aulas de educação física na escola, que envolvia bola, pois na dança, na aeróbica, não tinha vontade nenhuma. Terminei o curso prometendo a mim mesma que faria faculdade de educação física. Meu sonho até hoje não se realizou e até me sinto um pouco frustrada por isso.

Quando comecei a lecionar a disciplina de educação física já pertencia ao professor específico da área, foi neste momento que me decepcionei um pouco mais, pois quando decidi abraçar a profissão acreditei que poderia trazer minha paixão para as aulas...

É assim que termino essa carta, feliz por ter me descoberto no esporte, nas aulas de educação física, porém, triste por não exercer isso em minha carreira profissional.

Beijos. (Proesf-2007-G-28; sem destinatária[o])

Sempre tive bons professores, que nos incentivavam e nos ensinavam muitas coisas legais. Adorava quando tinha aulas de ginástica e vôlei. (Proesf-2005-F-06; destinatária – amiga)

Eu jogava de tudo! Câmbio, peteca, handebol, vôlei... e o revezamento 4 x 100 que chegamos a disputar até o Estadual?

Seria difícil resumir tantas aventuras, sentimentos e amizades em poucas linhas.

Mas espero, de coração, que você aproveite intensamente cada momento e principalmente, que sua professora saiba despertar em você o mesmo desejo e euforia que um dia despertaram em mim, pelas atividades físicas. Um “mundo” que me encanta, fascina e traz uma saudade... que me faz sonhar. (Proesf-2008-I-18; destinatário – amigo)

Querida Grazy,

Há tanto tempo não nos vemos, não é mesmo? Como tem passado? E a sua família como vai?

Resolvi escrever, pois hoje lembrei-me das nossas aulas de educação física, lá no Imaculada, lembra?

Estudamos juntas por mais 10 anos e foi um tempo muito bom, anos 70 e 80, quanta água passou por debaixo da ponte!

Fiquei lembrando que nas primeiras séries do fundamental a gente fazia muito “circuito” lembra? “Corre em cima do banco, passa pelos pneus, dá a volta no cone...” e também brincávamos de alerta, ovo choco, queimada.

A partir da 5.^a série, vieram os esportes e nós éramos imbatíveis no vôlei e no handebol, mas, no basquete... Como é duro ser baixinha, né?

Atletismo nós também gostávamos, não é mesmo? Corrida éramos boas, salto em distância também, lembro-me que nos inscrevíamos em muitas modalidades nas Olimpíadas do colégio.

Ginástica olímpica não era seu forte, era minha modalidade, você gostava de balé, pena que não tinha balé na escola, só ginástica.

Na nossa adolescência 87, 88 era moda aeróbica e dança e disso a gente também gostava.

Lembra que nós ensaiamos uma coreografia com a nossa turma de magistério para a abertura das Olimpíadas?

Nós escolhemos a música e coreografamos, lembra?

Esses foram anos muito bons da nossa vida e não me esqueço deles. Como você era a minha amiga “mais esportista” não esqueço de você também.

Precisamos nos encontrar para colocar a conversa em dia.

Beijos. (Proesf-2007-E-10; destinatária – amiga da época)

Querida Ana Lúcia,

Acho que você nem se lembra mais de mim. Fui sua aluna há uns 18 nos atrás... É verdade, o tempo passou, muitas coisas aconteceram em nossas vidas, mas você me faz lembrar algo muito especial de quando me dava suas aulas de educação física.

Como foi maravilhoso passar para a quinta série e saber que iria ter aulas de educação física. Antes eu sempre passava pelo corredor e ficava olhando as outras séries terem aula com você. Tenho um segredo guardado comigo... de todos os dias de aula, o dia que eu nunca queria faltar era os dias de sua aula. Como era gostoso estar naquela quadra da escola, você lembra? No sol, sem cobertura, pura terra... E o dia que chovia? Nossa... era triste, porque a gente tinha que copiar matéria de educação física na lousa, e eu não gostava disso... eu gostava era de pular, correr fazer os exercícios e jogar vôlei. Você se lembra quando mandava a gente correr em volta dos quarteirões da escola? Eu e a Selma éramos as mais magrinhas, acho que era por isso que a gente sempre ganhava as corridas...

Sabe Ana Lúcia, gostaria muito de encontrar você pessoalmente e poder relatar sobre minha vida... Fui criança em suas mãos, hoje sou professora e trabalho com crianças no ensino fundamental. A realidade hoje é diferente... Na escola em que trabalho, os alunos já têm educação física desde a 1.ª série, percebo que nada mudou em relação ao interesse deles em gostar mais da sua disciplina. Você não acredita, mas dia de educação física, ninguém falta! Até penso às vezes de ter escolhido a sua especialidade...

Aguardo comunicação sua!

Um abraço. (Proesf-2006-F-10; destinatária – professora de educação física da época)

Doce Vana,

Estou muito contente com a escolha da Thy, em querer voltar para a escola Antroposófica. Nada melhor do que sentir que ela se encontrou. Que se identifica com a filosofia que permeia as atividades.

Percebi isto em seu comentário quando com muita empolgação contou que estava acertando os saques e fazendo pontos para o seu time. Uma criança que nunca se sentiu à vontade com as

aulas de Educação física e toda aquela exigência, que não anda de bicicleta e teve muita dificuldade para pular corda. E que se escondia nas habilidades cognitivas e artísticas, quase se desculpando por não ser boa em tudo.

O que me lembra nosso tempo em que tudo que íamos fazer tínhamos que competir com todos o tempo todo. Como se fôssemos nos tornar atletas em cada modalidade. Era tanta técnica e tudo tão rigoroso, eu que adorava estas atividades e passei por tantas; como balé, ginástica olímpica, basquete – em que fui retirada do time do clube porque era baixinha. Tenho mais lembranças negativas do que positivas. Era muita cobrança e pouco companheirismo.

Estou vendo que ela está mais solta, seu corpo mais flexível e como está disposta, cheia de entusiasmo. O segredo deste milagre: “o grupo”

Neste grupo não há cobranças, o espírito de equipe está muito presente.

Em todas as atividades, inclusive na atividade física, fica perceptível a condução norteada para a construção de uma atitude mais solidária para com o outro. Ela disse que foi convidada para o grupo de Handebol. Imagine como está sendo importante para a sua autoestima!!!

Ao ser questionada pela avó o porquê desta escolha, afinal a escola fica no meio do mato e tem fama por não preparar nem para o vestibular nem para o mercado de trabalho.

Ela respondeu com segurança:

- Eu não sei explicar o que tem de especial, mas tenho certeza de que vou vivenciar aqui o que não encontro em nenhum outro lugar.

Isto para nós que além de pais, somos educadores é muito legal, partindo espontaneamente dela. Dá um conforto de que estamos seguindo na direção certa. Com coerência nas nossas

escolhas, com nossas crenças e principalmente com liberdade para que eles escolham. E eles optam pelo mesmo caminho.

Me perguntaram se não tinha medo das crianças não se adaptarem com o mundo ao saírem desta escola.

Refleti e descobri que eu nunca quis que se adaptassem com este mundo.

Eu quero mais que almejem algo bem diferente, mais humano e solidário.

Tenho tanta satisfação em dizer que minha certeza está refletida nos olhinhos cheios de vida, nas bochechas rosadas, nos corpos e mentes flexíveis dos meus filhos de mãos e pensamentos ágeis. Estas são as melhores respostas que nossas escolhas foram felizes.

São muitas as novidades que eles trazem todos os dias, mas te conto numa outra oportunidade.

Carinhosamente. (Proesf-2006-I-14; destinatária – amiga da época)

Querida Célia,

Um dia desses na faculdade, minha professora pediu que falássemos sobre nossas memórias, especialmente de educação física. A primeira pessoa da qual me lembrei foi você. Que inveja eu sentia!

Inveja! Isso mesmo, mas inveja boa saudável, se é que isso existe.

Inveja da sua criatividade aguçada, que lhe trazia tantos amigos.

Ah! Já ia me esquecendo... a educação física, que na verdade não existia na época de nossa educação básica. Você se lembra? As poucas atividades físicas que tínhamos se restringiam as brincadeiras na hora do “recreio”: pular corda, jogar queimada, enquanto as mais delicadas faziam suas unhas embaixo do pé de ingá. Eu estava na 3.^a série e não participava nem de

um, nem de outro; apenas assistia. Era tímida, mas e daí? O importante era ter a melhor nota. Não havia educação física ou brincadeira dirigida.

A verdadeira “educação física” ficava por conta de suas brincadeiras de circo à noite, com seus amigos; quando faziam malabarismos, contorcionismo na corda e tudo aquilo que você sabe.

Somente mais tarde a partir da 5.^a série, passei a ter uma educação física mais formal. Inicialmente com a [nome da professora], onde eram promovidas competições interclasses, danças, natações, etc. Eu adorava, mas não me dei bem em nada. Nem aprendi a nadar ou andar de bicicleta. Que desgosto!

Mais tarde na EEPG [nome], com a professora [nome], uma ditadora, que forçava um pouco mais nos exercícios, eu acabei desanimando por ser “ruim”.

Hoje, onde eu trabalho, no ensino fundamental, quem trabalha educação física com as crianças é o professor de educação física.

É claro que eu também faço a minha parte, porque o lúdico, a massagem, o relaxamento, a saúde e higiene, eu imagino que também faça parte da disciplina, e você bem sabe que eu gosto de usar tudo o que aprendo de bom com minhas crianças. Afinal, de que adianta guardar conhecimento e experiência na gaveta.

Hoje eu escrevi para lembrá-la dos bons (e antiquados tempos), mas estou morrendo de saudades e em breve, espero, poderemos conversar muito, assim que terminar a faculdade, daqui a 73 dias. ah! ah! ah!

Ia me esquecendo de lembrar das nossas corridas a cavalo, eu sempre na garupa, claro, apesar de que só uma louca para passar pelas cercas com o cavalo. Lembra que no dia da sua formatura de 4.^a série, você rasgou a calça nova, pulando a cerca com o cavalo?

Quem precisa de educação física num caso desses; não é?

Até breve. Beijos em todos. (Proesf-2008-H-17; destinatária – amiga da época)

Ao me lembrar da quadra que usávamos para as aulas de vôlei, aulas de que gostava por causa da doce professora Ana Maria na 5.^a série. Ela era uma professora cativante e meiga, realmente Marilise, tive o privilégio de ter bons professores dessa disciplina. Esses professores não me forçavam a participar das aulas, se eu não quisesse eu não fazia. A forma como me tratavam me fez gostar muito dessa disciplina. [...]

Lá na minha unidade não temos um professor especializado em Educação Física, nós mesmos temos que fazer as crianças se exercitarem.

Eu faço as crianças se movimentarem através das brincadeiras e danças, pois felizmente sempre gostei muito dessa disciplina e consigo passar para as minhas crianças o gosto por se movimentar, se exercitar. (Proesf-2008-J-28; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Hoje, quando acordei lembrei-me de você e de nosso tempo de escola. Que época boa aquela; recordei-me de nossas aulas de educação física no tempo do ginásio com a professora Malu. Você se lembra de nosso uniforme? Camiseta branca, short com elástico nas pernas vermelho e saia de preguinhas brancas, meia branca e tênis branco. [...] Que época boa! E os jogos, os campeonatos, que delícia, tenho até hoje a medalha de prata do campeonato de Handebol da cidade, aquele mesmo que joguei no gol e defendi várias bolas importantes, e você fez o gol da vitória de nosso time. Nós formávamos uma dupla e tanto. [...]

Atualmente, a minha EMEF [Escola Municipal de Ensino Fundamental] possui professora habilitada para a disciplina. As crianças adoram. Nesse dia da aula ninguém falta, mas quando não havia professor da disciplina nós mesmos professores é quem dávamos as aulas. Confesso que quase sempre arrumava uma desculpa para não sair da sala com os alunos. Hoje me arrependo, sei o quanto é importante para os alunos esse momento que além de prazeroso para eles ajuda o professor a conhecer melhor cada um de seus alunos, suas qualidades e limitações. (Proesf-2006-I-17; destinatária – amiga da época)

Isso foi há muito tempo, eu era uma menina, e não gostava muito da sua disciplina, você se lembra? Vivia faltando nas aulas, inventando desculpas, pois não gostava de praticar nenhum exercício físico. Confesso que hoje ainda não gosto, evito a todo custo, mas quero lhe dizer que me arrependo da minha postura na época, deveria ter me dado oportunidades. [...]

Hoje sou professora na educação infantil um lugar em que se encontram diversas linguagens, principalmente a corporal, e como suas aulas estão me fazendo falta. Ainda não consigo ficar “solta”, “leve”. Utilizar meu corpo, seus movimentos com as crianças, nem pensar. [...]

Hoje estou na faculdade, matriculada em uma disciplina que discute as expressões corporais, suas linguagens e potencialidades, isso me agradou muito e percebo que estou tendo uma outra chance, não perderei! (Proesf-2008-A-05; destinatário – professor de educação física da época)

Hoje a disciplina tem mudado, na escola em que trabalho vejo o professor brincar com os alunos, vários tipos de brincadeiras que as crianças amam, como cabo de guerra, amarelinha, queimada, pega-pega e outras tão divertidas. Muitas vezes ele coloca música para dançarem. As crianças ficam eufóricas, toda hora perguntam, tem educação física hoje? Tão diferente de mim, que fazia de tudo para não ir a essas aulas. Ainda bem que mudou, hoje é prazeroso fazer educação física. Sabe, irmão querido, vou aproveitar bem essas aulas que prometem, pena que você não vai estar aqui, mas, não liga não, vou te manter informado. Garanto que vai morrer de inveja, rsrsrs... (Proesf-2008-F-31; destinatário – irmão)

A senhora lembra do meu primeiro professor de Educação Física? Que por sinal nos acompanhou durante cinco anos, parece que tornam reais os momentos vividos agora. Vamos ver se a senhora relembra de quem estou comentando, Wanderley era

um professor educadíssimo, com uma calma de espantar, porte médio, pele branca, cabelos lisos e negros, barba acirrada, perfumado e o seu charme era seus óculos de sol. Poucas vezes eu o vi sem seus óculos, ele era lindo e tinha olhos verdes, um verde encantador. [...]

Suas aulas eram tão diferentes, que sentíamos vontade de praticá-la mais e mais, não víamos a hora de chegar o dia de sua aula. No dia anterior à aula, meu uniforme já ficava pronto para o outro dia, ele exigia bermuda de cotton, meia, tênis, camiseta da escola, cabelos amarrados e brincos pequenos. O cuidado era enorme para que não nos machucássemos, suas aulas eram planejadas, ginásticas, handebol, basquete, queimada, entre outros, mas sempre com muita animação. (Proesf-2007-G-05; destinatária – mãe)

Foi pensando nisso que me lembrei da nossa 5.^a série, quando fazíamos educação física. Nossa, não me esqueço de nada. Lembro-me do uniforme, era lindo: camiseta branca, short vermelho de elástico na perna e saia branca toda pregueada. Ah! As meias, três quartos e tênis vermelho. O professor era rígido, animado. Ensinou-nos a jogar handebol, futebol, basquete, queimada. [...]

Lembro-me até hoje que tivemos que pesquisar em revistas e colar vários exercícios físicos, foi muito importante, pois aprendi nomes de regiões do corpo que desconhecia e aprendemos a importância da respiração e como respirar corretamente. Eu acho que ele conseguiu passar teoria e prática e também nos orientou como adquirir hábitos saudáveis e mantê-los.

Bem, na época de desfile as aulas eram usadas para treinar a fanfarra e o desfile, mas tinha toda uma lição de cidadania e patriotismo. (Proesf-2006-H-01; destinatária – amiga da época)

As crianças nas aulas aprendem a respeitar as regras, fazem várias atividades físicas, inclusive esportivas. São poucas as crianças que não se entusiasmam pelas aulas pela minha observação, essas crianças em sua maioria são meninas e agem assim devido à sua formação religiosa que não permite o uso de roupas adequadas para as atividades físicas. Diferenças que precisam ser resolvidas com os pais dessas crianças, que precisam ser conscientizados sobre a importância da educação física na vida escolar de seus filhos. (Proesf-2005-C-23; destinatária – amiga da época)

Amado Filho Kaell,

Gostaria de através destas linhas alongar aquele nosso assunto sobre as aulas de Educação Física.

Você me disse que está odiando as aulas, pois não pode jogar futebol porque este esporte será só quando você estiver na 4.^a série, que não poderá jogar basquete porque este esporte será apenas na 3.^a série e que não consegue entender por que tem que cantar o hino nacional e o hino da cidade.

Bom, vou tentar te falar de como foram estas aulas quando eu também estava na 1.^a série ou nas séries iniciais. Não sei se é verídico o que vou te falar, porque usarei a suposição. Imagina que se na sua escola acontece isso, talvez seja porque a professora não quer que vocês entrem cansados e suados, ofegantes e exaustos para as aulas dentro da sala. Lembro que a minha professora ficava muito brava e aborrecida com o cheiro dos “fedidinhos”, isso a incomodava então, nós fazíamos muitas atividades físicas, porém sentados o tempo todo. Estas aulas eram ministradas pela mesma professora, não havia um profissional especializado para tal. Fico imaginando também que talvez seja porque na 3.^a e 4.^a séries os hormônios estão melhor controlados, e o cheiro exalado não será então, tão insuportável! Porém, esta tese precisa ser comprovada dentro da área medicinal.

Outra hipótese que levanto é de que dos sete aos oito anos, talvez as crianças não estejam em pleno vigor físico ou que ainda estas não tenham uma boa coordenação motora para subir, correr, pular etc. Realmente não sei! Pode ainda ser que sua professora seja exímia em ensinar e desenvolver a capacidade intelectual e preocupa-se com a formação da mente, com alunos que são excelentes jogadores de dominó, xadrez, jogo da memória e tantos outros de mesa que você me disse estar saturado! Mas pense bem! Talvez ela não queira que se machuquem, que caiam, chorem e fiquem com isso acabrunhados e a deixem com um baita problemão!! Afinal de contas, 40 alunos numa 1.ª série para controlar não deve ser mesmo fácil e sentados pode ser que seja mais fácil.

Sabe filho já passei por isso, exatamente como você e talvez isto lhe sirva de interesse.

Na época, eu entendi minha professora, eu realmente ficava com um cheiro ruim e eu não queria andar se isto me fizesse suar. Minha professora falava os nomes de quem estava com “cheiro de galinha morta”, eu não gostava deste apelido, então procure entender que talvez isto seja para seu bem! Outra coisa, minha professora também me ensinou, como a sua, que tudo tem seu tempo!! Espere, aprenda a esperar! Quanto ao hino não poderei ajudá-lo, não sei o porquê da exigência. Mas pense que aprender a cantar bem os hinos talvez te torne um cidadão disciplinado, que sabe acatar as leis e viver em harmonia com a sociedade!! Eu acho que com isto ela, a tua professora, conseguirá te fazer um homem sério, compromissado, obediente e batalhador; e você sabe que isto deve ser aprendido aí na escola e desde muito cedo. Minha mãe sempre me falou que o adulto que se quer fazer ou formar tem que ser entortado ou envergado desde cedo, senão mais tarde... poderá ser tarde demais! Pense nisto e talvez suas aulas serão mais gratificantes e conseguirá derivar maior prazer!

Ah! Um detalhe que acho que pode ser fundamental. Na creche onde trabalho, as crianças não param um minuto, não tem

quem as desliguem. Elas têm no máximo três anos e movimentam-se o tempo todo. Têm de tudo, dançam, jogam, pulam, correm demais e sabe o que os pais nos dizem: “meus filhos estão terríveis”, “não aguentamos eles em casa nos feriados prolongados”, “não se concentram em nada”. Comentam que estão preocupados, pois quando forem para a escola, o que será deles. E sabe filho, tua professora deve ter razão mesmo, como hoje vejo que a minha tinha toda a razão, as crianças de hoje precisam aprender a se concentrar, já têm educadoras voltando a atenção para um planejamento que “domestique o corpo e a mente”! Ah, filho! O retorno dos pais será bem melhor e eles verão que trabalhamos mesmo, ficarão eternamente gratos pelo sucesso alcançado que teremos com a EDUCAÇÃO de seus filhos!

“Pense nisto... É para o seu bem... Um beijo da sua mãe que quer sempre o teu melhor e que te ama muito.”

Carta de uma mãe alienada e que só depois da formação no magistério conseguiu perceber a serviço de quem está a educação! (Proesf-2006-A-33; destinatário - filho)

Lembro das recomendações das professoras para que usássemos roupas confortáveis como bermudas, camisetas (preferencialmente da escola e um tênis!). Por falar nisso, você se lembra daquela mocinha na quinta série que sempre ficava sentada no banco lendo algum livro? Falavam que ela não queria participar por causa de sua opção religiosa (não poderia usar aquelas roupas). Isso nunca saiu da minha cabeça. Será que isso era realmente verdade? Será que ela não tinha vontade de participar? Será que Deus ficaria tão bravo assim? Se antes não perguntamos, agora é que não se tem como saber, não é? (Proesf-2007-G-03; destinatária – amiga da época)

Você se lembra quando nós nos conhecemos? Eu espero que sim, pois eu me lembro como se fosse hoje, foi quando entrei na

quinta série, mais precisamente, na primeira aula de educação física. Eu estava muito orgulhosa, pois finalmente estava usando aquele maravilhoso uniforme, com o qual eu havia sonhado tanto. Aquela camiseta branca, aquele shortinho vermelho com elástico na perna e por baixo da sainha branca pregueada, meia $\frac{3}{4}$ e conga branca, dava um certo status, uma certa importância. (Proesf-2005- A-06; destinatária – amiga da época)

Quando nos mudamos para Santa Fé do Sul, entrei na 5.^a série e então comecei a ter aulas de educação física. Uma coisa que foi muito marcante era o uniforme impecável que tínhamos que usar: camiseta branca, short vermelho com elástico na perna, saia branca de pregas (iguais as das tenistas “chiques” de hoje), meia $\frac{3}{4}$ branca e conga (hoje as crianças desfilam tênis de marca). (Proesf-2005-D-12; destinatária – amiga professora de educação física)

O uniforme que usamos era algo inusitado, porém creio que muitos ainda se recordam: camiseta branca, short vermelho e uma sainha de pregas que dava todo o charme, logicamente, tênis e meia. (Proesf-2005-G-15; destinatária - amiga professora de educação física)

Lembra como era muito mais divertido quando íamos às aulas de educação física? Puxa, tudo era alegria!

Bem, nem tudo, lembra da roupa que tínhamos que usar?!

Até hoje, ao me recordar daquela roupa: short vermelho de elástico nas pernas, saia de pregas curtíssima, camiseta branca e meias, também brancas, esticadas até o joelho... Ah, e o tênis, ou melhor, a “conga”!

Que horror! (Proesf-2005-A-04; destinatária – amiga da época)

Quando tinha aula de educação física de 5.^a a 8.^a série era pra fazer prova, tudo a professora avaliava, inclusive o uniforme que era o que mais gostava, era superbonitinho, camiseta branca, saia branca de prega, meia branca, tênis (conga) branco e o short vermelho, quem não tinha perdia nota. (Proesf-2007-A-15; destinatária – amiga da época)

A cada semestre que passa, minhas memórias vão sendo vasculhadas em meu baú, e agora, no 6.^o semestre, lá vou eu novamente procurar mais um pedacinho de minha vida.

Ao falar em Educação Física, me lembro imediatamente do “ginásio”, atualmente chamado de ensino fundamental II, em que após o horário de aula, eu me arrumava para retornar para escola. Arrumava no sentido de trocar de uniforme, que passara a ser um short vermelho, uma saia de pregas brancas, camiseta branca e meias e tênis brancos. Parecia até um desfile, todas as meninas na passarela dos bairros se dirigindo para um mesmo local.

Era engraçado, pois os meninos viravam plateia do lado de fora do muro para nos assistir nas aulas de Educação Física.

O início das aulas era marcado pela aprovação da professora quanto à apresentação dos uniformes, e então, começávamos a correr em volta da quadra. (Proesf-2007-C-18; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Nosso uniforme de Educação Física era impecável e lindo: saia branca com pregas e presa na cintura com colchetes, camiseta branca, short vermelho que deixava nosso bumbum bem fofo e conga branca.

Pouco mais de seis horas da manhã tínhamos que estar na porta da escola esperando nossa professora.

Mesmo em dias frios de inverno não usávamos agasalho, pois suportar o frio fazia parte da aula.

Tínhamos professora para as alunas e professor para os alunos. Achava tudo muito legal em Educação Física: o uniforme, o horário de ir para a aula, a quadra, as bolas, a professora, estar com as colegas...

Só um detalhe me incomodava: me sentia uma péssima aluna. Me achava alta demais, magra demais, desajeitada demais, sensível demais... [...]

Também detestava os gritos que eram dados na hora de praticar os esportes. Era como se eles fossem necessários para se formar um bom atleta. Quando dizia que eu não gostava de tais gritos, diziam os outros que eu era sensível demais e que realmente para se jogar bem, o técnico e quem entendesse melhor do jogo deveria exigir um bom desempenho de quem não estivesse indo bem, sempre na base do berro e da humilhação.

Apesar de tudo isto gostava das aulas.

Quando estava na 8.^a série dei “graças a Deus” por não ter que fazer mais tal disciplina porque comecei a trabalhar e a estudar à noite. Para tanto apresentávamos o comprovante do trabalho para sermos dispensados de tal aula. (Proesf-2008-F-19; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Voltei exatamente às lembranças do professor [nome], homem sério, o qual dava suas aulas em um campo de futebol, ah, como eu detestava tudo aquilo, achava ridículo ter que correr em volta do campo, com aquele short vermelho de elástico nas pernas...

Lembra dos jogos de queimada, “caramba”, eu era baixinha e morria de medo da bola, e o futebol então?...

Na sétima série, a professora era [nome], mulher do [nome do professor anterior], parecia castigo, parecia um general, a única saída que encontrei foi forjar um atestado de trabalho e assim livrar-me das aulas de educação física. [...]

Bem, querida lembrança, paro por aqui, e saiba que sempre a terei guardada em meus pensamentos, pois quem não a tem não sabe o que é viver. (Proesf-2008-E-14; destinatária - Lembrança)

[...] somente parei de jogar porque comecei a trabalhar e não participava mais das aulas de educação física, visto que elas eram em horários opostos aos de aula.

Nestas aulas, além do vôlei, também participava das ginásticas rítmicas, que tinham suas apresentações em vários acontecimentos, desfiles, inaugurações etc. [...]

Usávamos muito, também, fitas, bambolês, bolas etc., como complementos das ginásticas rítmicas.

Hoje em dia observo que algumas aulas se restringem ao vôlei e basquete para adolescentes, e para os menores algumas brincadeiras, corda, bola etc. (Proesf-2007-G-14; destinatária – amiga)

Essa disciplina me marcou por causa do uniforme que era utilizado, um short vermelho de elástico nas pernas, uma saia de pregas brancas e camiseta. E tinha essa disciplina a partir da 5.ª série e as meninas não faziam as aulas com os meninos. Que absurdo!

Quem estudava a noite era dispensado, imagina! Quer dizer que quem trabalha tem menos condições físicas.

Acho que fico inconformada talvez, porque hoje os tempos são outros, mas na época me senti discriminada porque eu trabalhava meio período e tinha condições de fazer as aulas e eles não deixavam. [...]

Bom, vou parar por aqui senão escreverei um livro, ainda mais quando o assunto é sucateamento da educação. (Proesf-2006-E-13; destinatária - amiga da época)

Sabe, confesso a você que o que mais gostava naquelas aulas era da paquera com os meninos do basquete, porque aula de educação física que era bom não tinha. Você se lembra? Um dia o professor faltava, outro a quadra estava molhada e assim

passava o ano. No fundo, eu achava bom porque nunca gostei muito de praticar exercícios físicos, eu era gordinha e cansava-me muito fácil. Na 7.ª e 8.ª série, fui dispensada das aulas, porque a minha mãe precisava de mim em casa para ajudá-la com os meus irmãos menores, já que a educação física era no horário oposto ao da aula. (Proesf-2005-F-35; destinatária - amiga da época)

Não tinha boas lembranças das aulas de Educação Física da época do “ginásio”. A maioria das vezes, jogávamos vôlei, mas o que eu detestava mesmo eram as aulas de ginástica. Nunca tive ritmo para acompanhar os exercícios. Acho que só frequentei as aulas na quinta ou sexta série. Depois passei a treinar basquete no Centro Esportivo, próximo à escola que estudava e então fui dispensada das aulas. (Proesf-2005-E-12; destinatária - assistente pedagógica do Proesf)

Em 1999 entrei no magistério, mas como já era casada e tinha filhos eu era dispensada da educação física.

Então foi isso, nunca fiz e nunca tive a oportunidade de ver. (Proesf-2006-F-15; destinatária - amiga)

Oi amiga, escrevo esta carta para contar uma novidade, estou fazendo pedagogia e no curso hoje tivemos aula de educação física e lembrei o quanto ficamos chateadas por descobrir que como estudávamos à noite não poderíamos usar a aquela roupa linda, aquela saia pregueada e o shortinho vermelho de elástico nas pernas, nós sonhávamos em chegar no ginásio para usá-lo. Mas que decepção, fomos dispensadas não é mesmo.

Sem falar da liberdade que poderíamos ter lá fora na quadra, podendo respirar um pouco de ar puro. Só não usamos o shortinho, mas na 8.ª série pudemos enfim ter nossa 1.ª aula de educação física e embora os exercícios fossem meio maçantes até que a gente se divertiu. (Proesf-2006-G-14; destinatária - amiga da época)

Lembro-me, que as aulas eram no pátio da escola e nós não podíamos fazer muito barulho, pois atrapalhava as demais salas que estavam tendo aula. As atividades eram mais de recreação: pulávamos amarelinha, brincávamos de vivo ou morto, passa anel e algumas vezes, jogávamos bola (vôlei ou basquete). [...]

Já no ensino fundamental, da 5.^a série ao 3.^o ano do ensino médio, as aulas eram divertidas. Fazíamos as aulas numa quadra poliesportiva e eram dadas por uma professora especialista em educação física.

Me parece que existia uma professora que ensinava as meninas e um professor para os meninos. As aulas eram variadas. Tínhamos que participar de todas as atividades desenvolvidas: vôlei, basquete, jogos diversos e ginástica. [...]

Atualmente trabalho numa escola estadual e também numa escola municipal, na escola estadual com crianças, onde as aulas são dadas por uma professora formada em Educação Física. Essas aulas são, na maioria das vezes, jogos, principalmente futebol para os meninos e vôlei ou dança para as meninas. Não que a professora quisesse somente ensinar isto, mas os alunos estão tão acostumados com esta rotina de anos anteriores, que se recusam a participar de outras atividades desenvolvidas.

Percebo que essa professora tem boa vontade e com o tempo, vai conseguir a participação de todos.

Na escola que trabalho com jovens e adultos, a Educação Física não faz parte do currículo e quanto tento introduzir alguma atividade de movimento com o corpo, encontro muita resistência. (Proesf-2007-J-07; destinatária - amiga da época)

Venho através desta carta contar-lhe um pouco sobre a experiência que tive na década de 90 nas minhas aulas de Educação Física. [...]

Minhas aulas aconteciam no horário contrário ao de aula, numa escola estadual bem próxima da minha casa. Os

horários mudavam com frequência e a quadra era descoberta, era horrível!

Os professores, todos sem exceção, não se importavam se o sol estava forte ou não. Ela se sentava numa sombra, de onde ela ficava ordenando: deem voltas na quadra (muitas), pulem corda, façam “abdominais”... No finalzinho da aula, deixava jogar queimada. (Proesf-2007-C-23; destinatária – amiga)

Enfim, o quanto pude, inventava desculpas para não participar das aulas de educação física, mesmo ficando de fora e morrendo de vontade de estar dentro do grupo se divertindo.

O que consigo entender hoje, é que não me lembro de ter sido incentivada por nenhum professor a participar das aulas, pois eles privilegiavam as habilidades específicas de sua área. (Proesf-2006-H-22; destinatária – mãe)

Falando um pouco das positivas, sinto saudades dessas aulas, pois era uma fase da vida muito boa, a adolescência. Nos divertíamos muito entre as colegas nas aulas, paquerávamos os garotos e outras baguncinhas mais... Mas em relação à prática da aula em si, sofria muito, pois nossa professora (que por sinal era obesa), era uma pessoa “amarga” e muito rígida.

Nossas aulas eram penosas, pois além dos jogos convencionais da disciplina vôlei, handebol, queimada, tínhamos que fazer algumas atividades “forçadas”, nas quais sofriamos para podermos obter nota no final dos bimestres. Algumas dessas atividades eram: fazer “muitos” abdominais, ficar batendo, ou seja, treinando toques de vôlei na parede, mas essas possuíam uma exigência de quantidade pela professora.

Também éramos “obrigadas” a jogar partidas de vôlei, competindo com outros times e como misturava-se a sala toda, meninos e meninas, sempre tinham os “craques” e os “meia boca”. Além de não gostar muito, eu não jogava bem, portanto,

durante esses jogos passávamos por situações desagradáveis, porque tanto a professora como os próprios alunos que eram tidos como “bons jogadores”, chamavam atenção e até mesmo xingavam, por exemplo, usando termos humilhantes como: “moleza”, “mão boba” etc. Enfim, eram aulas difíceis e conseqüentemente não gostava muito. (Proesf-2008-B-04; destinatária – amiga da época)

Somente na 5.^a série tive a oportunidade de ter aula de educação física com um professor específico, na verdade uma professora que começou suas aulas tirando a altura e o peso de todos; (detalhe: a educação física era de turma feminina ou masculina). Este dia, marcou minha vida, pois eu era a mais “pesada” e isto foi constrangedor, já que até o momento não me incomodava, mas incomodou a todas as outras colegas. Lembro-me da frase sendo recitada em coro: - “54 quilos!”. A partir daí, comecei a me preocupar, fazendo regimes e participando ativamente nas aulas. Funcionou, pois cheguei aos 18 anos com os mesmos 54 quilos. (Proesf-2006-G-05; destinatário - filho)

Eu não entendia o porquê daquele exame chato e horroroso para poder participar das aulas de educação física, para mim era a “morte” ter que pesar e medir a altura na frente de todos. “A Revoltada da época”. (Proesf-2007-J-09; sem destinatária[o])

As nossas aulas preferidas eram as aulas de educação física. Elas eram muito alegres. Nos divertíamos muito. O meu único receio e acho que o de todo mundo, era o exame médico. Tínhamos medo de que o médico achasse algum problema e não pudéssemos fazer educação física. (Proesf-2005-C-06; destinatária - amiga da época)

Atualmente, observo um grande progresso nessa área, porque a maioria das escolas tem professores habilitados para dar aula de educação física. Onde eu trabalho infelizmente ainda não tem, contrata-se um estagiário, geralmente são muito comprometidos, mas nós temos que acompanhar as aulas já que ele ainda não é formado.

Alguns dias atrás tive uma decepção que envolveu educação física, pois meu filho que estuda em uma escola particular, chegou falando que o professor de educação física foi viajar e que o inspetor de alunos estava dando as aulas de educação física. Pode uma coisa dessas!!!

Mas no geral acho que do meu tempo de escola até agora a prática da educação física evoluiu muito. (Proesf-2007-I-36; destinatária – amigas pedagogas)

Cida,

Olá! Tudo bem? Espero que sim. Aqui tudo continua como sempre. Para nós professoras, o assunto não muda muito; vai de escola para o aluno e do aluno para a família do aluno.

Engraçado, hoje, observando a aula de educação física, senti muito a sua falta e das nossas conversas sobre experiências e educação.

Você está lembrada que sempre dizíamos que em educação as mudanças são lentas, históricas e silenciosas. Será?

Os meus alunos, nesse momento, estão na quadra com o professor de educação física. Vejo os meninos e as meninas juntos, usando o mesmo uniforme, que é usado diariamente e estão juntos decidindo o que jogar e com que regras. Parecem felizes e descontraídos.

Ao contrário das minhas vivências: meninos e meninas ficavam separados. Os meninos tinham aula com professor e as meninas com professora. Existia uniforme próprio para a aula e me lembro como era constrangedor o momento da troca e que nós

meninas ficávamos em bom tempo discutindo quem sairia primeiro do vestiário, caso algum dos meninos estivesse por ali, pois as atividades eram realizadas em quadras separadas.

Lembro-me também que nossas atividades ficavam restritas aos exercícios físicos cadenciados, atividades com corda e algumas vezes, bola, mas só para o vôlei. As meninas que se destacavam já eram separadas para o time da escola e frequentavam os treinos, em horários separados. Ficávamos curiosas para saber por que tanta animação na aula dos meninos, pelo barulho que chegava até nós.

Hoje, vejo meninas e meninos juntos, optando pelas suas preferências e entendidos como capazes e competentes para qualquer atividade. (Proesf-2005-C-04; destinatária – amiga)

Tínhamos muito respeito por ele [professor] e pela dedicação do mesmo para conosco. Suas aulas eram direcionadas à área olímpica. Fazíamos abdominais, corríamos, ginástica olímpica, essa muito cobrada, pois quando chegava setembro já seriam formadas as turmas com suas modalidades para as olimpíadas. [...]

Hoje, a Educação física é uma proposta educacional que proporciona ao aluno a oportunidade de lidar com elementos da cultura corporal, participando de forma crítica e criativa, com repertório ampliado às necessidades de regras e respeito às mesmas. (Proesf-2006-B-09; destinatária – amiga)

Como vocês podem reparar, as narrativas dessas alunas-professoras são muito provocativas para pensarmos a educação física, o corpo, a gestualidade e, mais amplamente, a educação do corpo no contexto escolar. Poderíamos ficar horas, ou mesmo, dias, meses, anos, conversando sobre os tantos assuntos em que elas tocam (e nos tocam) em suas memórias. De certa maneira, penso que todas(os) nós que estamos envolvidas(os) com o campo profissional da educação física e da educação em diferentes contextos, já temos dedicado um bom tempo para pensar nesses e em

outros temas. Nesta carta, escolhi apenas alguns deles para prosearmos e tomei a liberdade de trazer vários pontos que expus no texto *Memórias da educação física escolar* (AYOUB, 2005), retomando-os, repensando-os, mesclando-os nesta escrita.

A presença da educação física é muito marcante em seus enunciados, tanto no sentido de prazer, alegria, entusiasmo, quanto no de frustração, sofrimento, exclusão, esses últimos abordados intensamente na carta que escrevi para elas. Essa presença é mais lembrada no ensino fundamental II, sendo que antes e depois dessa etapa, parece haver certo vazio, tanto em função da aula não ocorrer sistematicamente (muitas vezes por não haver a figura do profissional da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil), como também no sentido de não haver um planejamento das aulas, vigorando o que nós costumamos denominar de “rola bola”, sendo recorrente a imagem da “aula livre”, com meninos jogando futebol e meninas pulando corda, jogando vôlei ou queimada.

Podemos observar, ainda, que é constante nas memórias das alunas-professoras do Proesf a experiência de uma educação física cuja importância predominante se assenta em recrear, em distrair, em relaxar, em libertar as(os) alunas(os) das carteiras e cadeiras, em poder dar um descanso ao trabalho árduo da sala de aula, em recuperar as energias para retornar às atividades sérias, em ser instrumento auxiliar para outros componentes curriculares etc. E com isso, instaura-se uma cultura do *laissez-faire* – abandono pedagógico –, caracterizada pela aula livre, pela mesmice, espaço em que as(os) alunas(os) escolhem o que desejam fazer, sem um efetivo planejamento de trabalho. Esse aspecto recreativo da aula de educação física aparece não somente quando a professora polivalente ou generalista é responsável pela aula, mas, igualmente, quando existe a(o) profissional especialista da educação física. A visibilidade da aula de educação física na escola, a qual abordei na “Carta às alunas-professoras do Proesf”, exibe-a numa vitrine em que todas(os) podem ver o que acontece, diferentemente das “quatro paredes” da sala de aula que acabam guardando em segredo a intimidade da aula. Infelizmente, sabemos que a cultura do *laissez-faire* na escola não está presente somente no contexto da educação física. O que vocês pensam sobre isso? Vocês

conhecem profissionais que atuam (ou deixam de atuar) dessa forma nas escolas? Conhecem os contextos de trabalho dessas(es) profissionais?

Outra discussão intimamente relacionada com a concepção de educação física como sinônimo de recreação refere-se à sua associação a uma ideia de prêmio ou castigo, tendo como termômetro o comportamento das(os) alunas(os). A educação física é significada, desse modo, como instrumento de controle da disciplina: a participação ou não das(os) alunas(os) na aula de educação física é barganhada pelo “bom” comportamento na sala de aula. Sobre esse tema, no texto *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental*, Tarcísio Mauro Vago (1997, p. 78) afirma que,

paradoxalmente, a força da educação física parece ser tanto maior quanto menos ela acontece na prática. Basta invocá-la para se obter o comportamento desejado das crianças. Ela é investida de uma aura que a transforma de componente curricular em instrumento de controle da disciplina, em um amortecedor pedagógico. Assim, é necessário não desgastar seus efeitos disciplinadores. Nesse quadro, quanto mais raro o acontecimento das aulas, tanto mais força de negociação a Educação Física adquire.

Certa vez, uma aluna da disciplina “Educação, corpo e arte” do Curso de Pedagogia da FE-Unicamp, que atuava como professora do 2.º ano do ensino fundamental, revelou que utilizava esse dispositivo do “prêmio” ou “castigo” com suas(seus) alunas(os). Ela costumava escrever no canto da lousa a famosa expressão “educação física” logo no início da semana. Cada vez que ela precisava “dar bronca” na turma, ela apagava uma letra da palavra e se, no dia da aula de educação física (que ela mesma ministrava), mais da metade da palavra estivesse apagada, elas(es) recebiam o castigo de ficar sem a aula. Fiquei (ficamos) espantada (espantadas) com os requintes do processo punitivo. Talvez ela estivesse interessada em “aproveitar” para que as(os) alunas(os) utilizassem conhecimentos de língua portuguesa e matemática, disciplinas mais importantes, identificando e desmembrando as letras de cada palavra, contando o número total de letras e calculando o valor da metade que seria transformada em mais horas sentadas(os) na cadeira... enfim, poderíamos imaginar outras possibilidades. Elucubrações à parte, a coragem da

aluna em contar a maneira como agia foi muito interessante para dialogarmos no grupo a respeito de diversos mecanismos de controle que instauramos no cotidiano escolar. Essa ideia da punição também acontece nas situações em que o(a) profissional da educação física está presente na escola. Comumente, esse(a) profissional é surpreendido(a) com a ausência de alunas(os) na aula, que ficam impedidos de fazer educação física a critério da professora polivalente ou generalista que decide quem “merece ou não” participar. Nas escolas em que eu atuei como professora de educação física, essa situação teve de ser enfrentada algumas vezes. Se a educação física é um direito de todas(os) as(os) alunas(os), como concordar com tal exclusão?

Bem, vocês devem ter notado que iniciei os excertos com uma carta que foi endereçada a mim. Como eu disse em outra correspondência deste livro, mesmo nas cartas em que eu e as assistentes pedagógicas do Proesf não somos explicitamente as destinatárias, considero que nós fazemos parte do horizonte interlocutivo da narrativa. Nessa carta para mim, a aluna-professora ressalta seu esforço em buscar o desenvolvimento global das crianças, destacando a importância do movimento e do brincar nesse processo. Esse discurso da formação integral da criança está muito presente no campo da educação, especialmente nos cursos de formação docente, tanto no magistério como na pedagogia, e aparece de modo recorrente nas narrativas das alunas-professoras do Proesf, mostrando um consenso nesse sentido.

Especialmente em relação à formação no magistério, vocês viram como elas significam esse momento formativo em suas trajetórias? Muitas alunas-professoras expõem experiências de relevantes aprendizados e até de produção de sentidos outros em relação às próprias histórias vividas, muitas vezes desprazerosas e desgastantes, com a educação física na escola. Algumas(uns) professoras(es) do magistério são citadas(os) com muito carinho e, em especial, o professor Alberto Barbosa de Souza, que eu tive a oportunidade de conhecer quando cursei a graduação na Unicamp. A Carminha (Carmen Lúcia Soares), que muitas(os) de vocês conhecem, quando foi nossa professora da disciplina de “Prática de Ensino em Educação Física e Estágio Supervisionado”, convidou o Alberto para ir dar uma aula para nós na FEF-Unicamp. Quem de vocês

se recorda? Minhas lembranças são de um trabalho maravilhoso, no qual ele propôs a confecção de alguns materiais e realizamos atividades corporais diversificadas pensando numa perspectiva lúdica para a educação física, como contam as alunas-professoras em suas cartas referindo-se a ele e, da mesma forma, a outras(os) professoras(es) do magistério.

No que concerne às discussões em torno da formação integral das(os) alunas(os), gostaria de fazer algumas ponderações que considero pertinente refletirmos juntas(os), com base em estudos do campo da educação física que certamente vocês conhecem.

Carmen Lúcia Soares (1996), ao abordar a temática do conhecimento e especificidade da educação física escolar, organizou um “Quadro do Movimento do Pensamento da Educação Física Escolar”, identificando, a partir de uma perspectiva histórica, o conteúdo de ensino que vem sendo ensinado nas aulas de educação física desde o século XIX, passando pela ginástica, pelo esporte, pela psicomotricidade e pela cultura corporal. Em linhas gerais, ao longo do século XIX e início do século XX, a ginástica, englobando um conjunto de exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação e canto, era o conteúdo de ensino da educação física na escola. Embora essa prática corporal tenha surgido “[...] na sociedade ocidental moderna como um movimento de caráter popular e sem qualquer relação com a instituição escolar” (SOARES, 1996, p. 8), os pedagogos e os médicos da época buscaram nos métodos ginásticos europeus “[...] os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola” (SOARES, 1996, p. 8). O seu aprendizado objetivava, sobretudo, a “educação do movimento”, o desenvolvimento da aptidão física e da saúde, em conformidade com os princípios preconizados pela abordagem científica da época, cuja base de sustentação era delimitada pelas ciências físicas e biológicas; intencionava, enfim, a “educação do corpo”, um corpo estritamente biológico, como analisa igualmente Carmen Lúcia Soares em outros estudos, dentre os quais, nos livros *Educação Física: raízes européias e Brasil* (SOARES, 1994) e *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX* (SOARES, 1998).

A partir de 1940, com o acentuado fortalecimento do movimento esportivo, a educação física na escola passa a assumir o esporte como o

seu conteúdo de ensino predominante. A aula de educação física começa a ser considerada como um lugar para o treino esportivo, seguindo um modelo baseado nos métodos de treinamento ditados pela fisiologia (SOARES, 1996, p. 9). Os alunos são vistos como atletas em potencial, sendo discriminados em função de suas habilidades corporais. No final da década de 1970, as chamadas “condutas motoras” tornaram-se o foco de atenção da educação física escolar em função dos crescentes estudos na área da psicomotricidade, gerando uma crescente negação dos conteúdos anteriormente ensinados. Nesse momento, “[...] passamos a vivenciar uma situação inédita. A Educação Física perde a sua especificidade” (SOARES, 1996, p. 9). Ao mesmo tempo em que a nossa área começa a se envolver mais enfaticamente com as tarefas gerais da escola, com vistas à formação integral da criança, a educação física passa a ser um conjunto de meios para...; passa a ser tratada como um acessório, um suporte para as outras áreas de conhecimento e, às vezes, até como “terapia escolar”. Como enfatiza Carmen Lúcia Soares (1996, p. 10),

o discurso e a prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade, coloca de modo nunca antes visto a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. Muito bem, se de um lado isto foi extremamente benéfico, de um outro foi o início de um abandono do que era específico da Educação Física, como se o que ela ensinasse de específico fosse, em si, maléfico ao desenvolvimento dos alunos e à sua inserção na sociedade.

Ao chegarmos à década de 1980, a educação física entra numa fase de grandes questionamentos, intensificando seus diálogos com as humanidades e defendendo que seus conhecimentos como a ginástica, o esporte, o jogo, a dança, a luta, entre outros, fazem parte da cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, conforme reflexões que eu trouxe na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”. Concordo plenamente com as considerações de Carmen Lúcia Soares (1996), ao sublinhar que nós, profissionais da educação física, necessitamos nos dedicar a estudar mais profundamente os conhecimentos da cultura corporal e

[...] de posse destas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história valer-se, criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa. (SOARES, 1996, p. 10)

Estudar mais, certamente, é uma necessidade da nossa profissão docente, sempre e continuamente. Entretanto, isso não se faz de modo espontâneo e individual, mas no contexto das relações que se tecem em nossos locais de trabalho e, fundamentalmente, no âmbito de políticas públicas de formação continuada ou permanente, como vocês preferirem chamar. São muitas as obras em torno dessa temática e aproveitamos para divulgar a vocês o livro *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas* (IMBERNÓN; SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2019), com artigos de autores de diferentes países, o qual foi publicado em formato de e-book gratuito. Segundo seus organizadores, Francisco Imbernón, Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato (2019, p. 5), “os textos reunidos nessa coletânea [...], conservam entre si a pluralidade de olhares e reflexões sobre a formação de professores”.

Voltando à formação integral, de um lado, reconhecemos a importância da psicomotricidade no questionamento de uma visão esportivizada de corpo na escola; por outro, ela se apoia, igualmente, em concepções que não rompem com a visão dicotômica que cinde corpo e mente/intelecto, ou dito de outro modo, que separam educação “intelectual” e educação “corporal”. Sem esquecer, no entanto, da educação “moral” que também faz parte desse conjunto de “educações” que constituem o tão almejado desenvolvimento integral das(os) estudantes para a sua formação do caráter, como salienta Valter Bracht (1999).

Nos enunciados das cartas das alunas-professoras do Proesf, conforme mencionei acima, há um consenso em relação à importância do movimento na formação integral das(os) estudantes. A esse respeito, Valter Bracht *et al.* (2007), no livro *Pesquisa em ação: educação física na escola*, afirmam que o termo psicomotricidade é bastante recorrente entre as professoras das séries iniciais e que o discurso da formação integral não é exclusivo da educação física (BRACHT *et al.*, 2007, p. 62). Apesar desse consenso, as próprias alunas-professoras do Proesf revelam suas dificuldades em trabalhar com o corpo e as práticas corporais

na escola, especialmente devido às lacunas em sua formação, as quais acabam sendo atenuadas em algumas narrativas, quando se remetem às memórias das(os) boas(bons) professoras(es) de educação física que tiveram no magistério. Por outro lado, é marcante como elas relacionam as suas experiências escolares vividas na educação física como alunas com os modos de lidar com as práticas corporais no exercício da sua profissão. Memórias de boas experiências frequentemente são significadas como disparadoras para tentar propiciar experiências corporais positivas às crianças. Memórias de dificuldades e exclusões repercutem negativamente em sua atuação profissional junto às crianças, muitas vezes criando receios ou mesmo bloqueios para experimentar propostas que envolvam o corpo e a gestualidade com elas. Todavia, considero fundamental enfatizar que essas relações são dialéticas, portanto, não estão sendo tomadas de forma linear ou numa perspectiva de causalidade. Ainda assim, seguramente essas experiências vividas constituem os seus saberes docentes que, como destaca Maurice Tardif (2011), são plurais, heterogêneos e provenientes de diferentes processos de socialização, dentre os quais os da formação escolar e os da formação profissional.

Muitas das alunas-professoras do Proesf expressam a necessidade da presença da(o) profissional especialista para atuar com a educação física e, tanto nos excertos citados nesta carta a vocês como em outras que escrevi neste livro, algumas delas endereçam suas cartas a gestoras(es) (prefeito, secretária[o] de educação, secretária[o] de esportes, por exemplo), cobrando cumprimento da legislação ou mesmo do compromisso ético com a classe profissional das(os) professoras(es), diante das dificuldades presentes no cotidiano das escolas públicas.

A presença da(o) profissional da educação física na educação infantil ou no ensino fundamental I nas redes públicas de ensino varia muito entre os municípios e estados brasileiros. Como vocês sabem, essa inserção profissional aparece e desaparece rotineiramente, dependendo das políticas educacionais em vigor. Portanto, já se tornou uma rotina nas escolas as aulas de educação física ficarem sob responsabilidade das professoras polivalentes ou generalistas, as quais, como podemos perceber nas narrativas das cartas das alunas-professoras do Proesf, sentem-se, muitas vezes, despreparadas para assumir essas aulas. Esse cenário

remete a discussões acaloradas sobre a pertinência da presença ou não da(o) especialista nessas etapas da educação básica. Sobretudo no âmbito da educação infantil, essas discussões se acirram, sendo que a entrada da(o) profissional da educação física na rede pública é mais recente em alguns municípios. Tal inserção requer igualmente reflexões aprofundadas, uma vez que é fundamental reconhecermos as especificidades dessa etapa da educação básica para estarmos atentas(os) ao risco de cairmos na armadilha de uma escolarização precoce. No texto *Reflexões sobre a educação física na educação infantil* (AYOUB, 2001), abordo esse tema.

Penso que vocês irão concordar comigo que, mesmo quando temos profissionais da educação física atuando nas escolas, essas dicotomias anunciadas anteriormente não são completamente superadas. Além disso, as histórias e experiências imensamente desconcertantes que as alunas-professoras contam em suas cartas dialogam claramente com diferentes estudos da nossa área.

Emaranhadas ainda ao tema da formação integral, podemos encontrar, nas narrativas das alunas-professoras do Proesf, concepções arraigadas à cultura escolar que reforçam a cisão entre “corpo” e “mente/intelecto”, ficando a aula de educação física na escola como a responsável pelo corpo dos alunos. Essas visões estão relacionadas ao que Valter Bracht (1999) problematizou a respeito da tradição racionalista ocidental que, ao acentuar dicotomias clássicas, separa o ser humano em “corpo” e “intelecto” (como se fosse possível essa fragmentação), fazendo-nos acreditar na superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”. Sob essa ótica, a educação física é considerada a “dona do corpo” das crianças na escola, as quais, na maioria das vezes, são vistas como seres desencarnados quando estão estudando. Esse autor destaca que, na maior parte das teorias relacionadas à construção do conhecimento e à aprendizagem é o “intelecto que aprende”: essas teorias, “[...] com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo” (BRACHT, 1999, p. 71).

Pensar no ser humano em situação de aprendizado na escola significa compreendê-lo em sua unicidade e em suas relações com o outro, com o conhecimento, com o contexto no qual está inserido. No cotidiano

das escolas, inúmeras vezes as(os) alunas(os) são tratadas(os) como “cabeças pensantes” ou como “corpos treináveis”; corpos que são educados não apenas nas aulas de educação física, mas igualmente em diferentes espaços do contexto escolar, por meio de um minucioso processo de educação do corpo (SOARES, 2014) que se faz na escola e na sociedade como um todo. Se, por um lado, há um grande esforço para controlar as manifestações corporais das(os) alunas(os), por outro, coexiste algo que escapa a esse controle, seja na sala de aula, no pátio, na quadra, no parque... E no âmbito da educação física, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que ela tem o papel de controlar, treinar e disciplinar os corpos, também exerce o papel de libertá-los da “prisão” das carteiras escolares. É comum vermos as(os) alunas(os) sedentas(os) pela aula de educação física, demonstrando verdadeiras explosões de alegria e alívio quando saem da sala de aula. O que vocês pensam sobre isso? Será que nós, profissionais da educação física, temos uma visão crítica em relação à “tradição racionalista ocidental” ou acabamos reiterando em nossa ação profissional essa concepção?

Continuando nessa linha de reflexão, estuda-se língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia... Educação física e arte não são aulas para estudar, mas para “fazer”. Vocês já ouviram alguém na escola dizendo que vai “fazer aula de matemática”? E já escutaram alguém dizer que vai “estudar educação física”? Situações aparentemente “naturais”, mas que fazem parte da cultura escolar e suas práticas, hierarquizando conhecimentos e áreas, outro ponto de tensão na escola.

No que se refere à hierarquização dos conhecimentos, indo ao encontro do que expus nas linhas precedentes, ela está intimamente relacionada com essa concepção predominante no contexto escolar que, além de alimentar a separação entre “corpo” e “mente/intelecto”, privilegia a dimensão intelectual em detrimento das outras dimensões humanas. Conforme destacam Eustáquia Sousa e Tarcísio Mauro Vago (1999), no texto *A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, um dos problemas a ser enfrentado

[...] é a rígida hierarquia dos saberes escolares fortemente enraizada nas escolas, que privilegia determinados componentes representados como essenciais, desprezando outros

considerados periféricos. Nesse enfrentamento, a centralidade da dimensão intelectual dos seres humanos nas práticas escolares, em detrimento da sua dimensão corporal, é um dos aspectos a problematizar. Conceber e tratar os seres humanos numa perspectiva omnilateral pode ser um caminho interessante a percorrer na escola. (SOUSA; VAGO, 1999, p. 34)

Essas hierarquizações atingem principalmente as áreas de educação física e de arte na escola. Somam-se a isso as constantes exigências da escola em relação às matérias consideradas mais importantes (leia-se língua portuguesa e matemática), cujos conhecimentos específicos são desde muito cedo verificados por meio de uma “enxurrada” avaliativa que impacta fortemente o cotidiano das práticas escolares, afligindo alunas(os), professoras(es) e gestão escolar, como tem sido debatido por vários(as) autores(as), além dos(as) que já foram referenciados(as) neste livro (FREITAS, 2002 e 2003; e ESTEBAN, 1999). E nessa lógica de avaliação de rendimento, que está interligada a uma concepção de que para aprender é preciso ficar imóvel e em silêncio, por acaso, vocês repararam que uma espécie de imobilidade silenciosa vai se acentuando desde muito cedo na cultura escolar? E com ela, as(os) professoras(es) das disciplinas “intelectuais” têm de fazer um grande esforço, criando maneiras de “controlar” a classe, para deixar suas(seus) alunas(os) sentadas(os), caladas(os), estudando, como se estivessem grudadas(os) nas cadeiras. Todas(os) temem tanto as “colas” durante as avaliações, mas nem percebem o tanto de “cola” espalhada nas carteiras para que as crianças, jovens e adultas(os) fiquem grudadas(os), “coladas(os)”, imobilizadas(os). No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), talvez isso seja mais fácil, pois, afinal, quando chegamos à vida adulta, estamos mais “formatadas(os)” nos moldes impositivos do que se espera de uma escola, mesmo que tenhamos sido impedidas(os) de estar nela na infância e na juventude, como é o caso das(os) jovens, adultas(os) e idosas(os) que fazem parte da EJA.

Vocês veem isso nas escolas? E nas narrativas das alunas-professoras do Proesf, tanto as que trago nesta carta como em outras, percebem essas nuances que envolvem os sentidos em circulação acerca da educação física, do corpo e da gestualidade na escola? Vocês veem as crianças e jovens (ou até adultas[os] e idosas[os]) “escapando” das “colas”? Sim...

As pessoas que estão na escola criam maneiras de escapulir da tão almejada imobilidade silenciosa...

Por outro lado, é instigante perceber que ocorrem processos de hierarquização de conhecimentos no interior de cada área, como vimos em relação ao esporte na educação física e como podemos observar no contexto da arte na escola e, do mesmo modo, em outros componentes curriculares.

No que concerne à hierarquização dos conhecimentos no campo da arte, sabemos que as artes visuais têm sido historicamente a referência para se pensar o ensino de arte na escola e, muitas vezes, são trabalhadas de forma extremamente restritiva, limitando-se à reprodução de modelos predefinidos, especialmente na esfera do desenho. O “rola bola”, ao qual me referi antes nas aulas de educação física, equivale ao “risca e rabisca” do desenho livre nas aulas de arte. Costumo dizer que somos áreas “irmãs” na escola e que podemos pensar juntas, de forma interligada e interdisciplinar, modos outros de colaborar para uma formação cultural ampla de nossas(os) alunas(os). No artigo *Concepções e práticas artísticas na escola*, Célia Almeida (2001, p. 15) afirma que “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”.

Vocês costumam dialogar com o campo da arte ou com as(os) suas(seus) colegas da área de arte na escola? Pararam para pensar que várias práticas corporais se desenvolvem em estreita relação com a arte, podendo ser consideradas práticas artísticas? O que dizer da dança na escola, por exemplo, uma manifestação cultural artística que, ousado dizer, está mais presente na aula de educação física do que na própria aula de arte? Vocês notaram que a dança, e mesmo o teatro, aparecem nos enunciados das alunas-professoras? Logicamente, podemos problematizar o modo como essa presença vem ocorrendo, muitas vezes ficando restrita às meninas (enquanto meninos jogam futebol), ao ensaio da “dancinha” da festa junina (ou de outras festas), à elaboração livre de coreografias ou, simplesmente, a uma proposta de atividade corporal desconectada de sua dimensão artística, como ressalta Márcia Strazzacappa (2001), no texto *Dançando na chuva... E no chão de cimento*. Esse é um assunto bem interessante que demandaria mais tempo para conversarmos. Por ora,

sugiro a leitura do livro *O ensino das artes: construindo caminhos*, organizado por Sueli Ferreira (2001), no qual constam os dois textos citados acima (ALMEIDA, 2001 e STRAZZACAPPA, 2001), além de outros que nos auxiliam a compreender mais largamente a arte na escola e algumas de suas relações com a educação física e a educação.

Na minha trajetória de professora na escola e na universidade, tenho buscado esse diálogo desde sempre, o qual é constitutivo da minha própria formação profissional e pessoal. Foi possível estabelecer algumas parcerias na escola com as(os) professoras(es) de arte e, também, de outras áreas, na época em que eu era professora de educação física. Na FE-Unicamp, além de ministrar a disciplina “Educação, corpo e arte”, não sei se todas(os) vocês sabem que faço parte do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação. Do mesmo modo, nas disciplinas de estágios supervisionados dos cursos de formação de professores(as), tenho atuado com estudantes de graduação de várias áreas, inclusive das artes, além da minha atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Unicamp, envolvendo estudantes e professoras(es) das artes. Todas essas interlocuções, cujas experiências estão narradas em outras cartas, têm me auxiliado a pensar nas interfaces entre educação física, arte e educação.

Especificamente em relação ao esporte, Valter Bracht (1992), em seu livro *Educação física e aprendizagem social*, aporta aspectos importantes para compreendermos como essa prática corporal vai se transformando no conhecimento hegemônico da educação física escolar em vários países sob a influência da cultura europeia, incluindo o Brasil. A produção desse autor sobre a educação física escolar em suas relações com questões sociais mais amplas é vasta, e imagino que vocês conheçam seus escritos. Mais recentemente, em 2019, Valter Bracht publicou um livro a respeito da educação física escolar no Brasil (BRACHT, 2019), mencionado em outra carta. Especificamente no terceiro capítulo da obra, intitulado *A Educação Física e a Referência do Esporte: do discurso da educação e da saúde ao espetáculo mercantilizado – da ascese à estética* (BRACHT, 2019, p. 83-106), ele traça um panorama histórico das relações entre educação física escolar e esporte, cuja hegemonia indica o que tem sido chamado de “esportivização” da educação física. Valter Bracht (2019, p. 105) entende

[...] que o esporte, em conjunto com as outras manifestações da cultura corporal de movimento, ginásticas, lutas, jogos, danças..., apresentam tal importância na vida das pessoas no mundo contemporâneo que não podem ser ignorados pela escola, uma vez que essa instituição tem a responsabilidade de preparar as novas gerações para se moverem de forma autônoma e crítica nesse universo. Isso significa que os alunos nas escolas têm o direito de conhecer o esporte e isso de duas formas: apropriando-se de diferentes técnicas esportivas de maneira a poder praticá-las como lazer e se apropriando dos conhecimentos necessários para que do esporte desenvolvam uma visão crítica.

De acordo com a experiência que vocês têm vivido cotidianamente em suas escolas, vocês consideram que a nossa área tem possibilitado que as(os) estudantes conheçam o esporte nessa perspectiva defendida por Valter Bracht? E em relação aos outros conhecimentos como ginástica, jogo, dança, luta etc.? Essas temáticas têm sido estudadas na escola? Retomo aqui uma indagação que fiz anteriormente na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”: “que oportunidades de conhecimento e desenvolvimento no âmbito da cultura corporal as alunas-professoras experimentaram?” (p. 87 deste livro).

Bem, sabemos que ainda persiste uma hegemonia esportiva no contexto escolar, a qual aparece de forma contundente nos enunciados das alunas-professoras. Desse modo, vemos como essa “monocultura do esporte” na escola está rodeada, de forma estereotipada, pelo que podemos chamar de “pobreza de experiência”, como alerta Walter Benjamin (1994). O que vocês pensam sobre as(os) alunas(os) passarem anos na escola apenas jogando futebol (meninos) e vôlei (meninas) ou, na melhor das hipóteses, futebol, vôlei, basquete e handebol, o famoso “quarteto fantástico”? E as “não aulas”, a mesmice, em que o “rola bola” corre solto? A falta de planejamento aliada à não sistematização dos conhecimentos parece configurar-se como uma rotina frequente no âmbito da educação física. É angustiante ouvir esses relatos das alunas-professoras, por exemplo, de que a “educação física é algo mais que partidas de vôlei, futebol e abdominais”. Vocês consideram igualmente que é muita “pobreza de experiência”?

Afinadas com a lógica da “esportivização”, observamos várias situações que são narradas pelas alunas-professoras em suas cartas, as quais sugerem a configuração de um processo marcado por múltiplas

exclusões, acentuando preconceitos e estereótipos. Dentre essas situações, temos: a busca por talentos esportivos; as aulas separadas para meninas e meninos, geralmente com professora para as meninas e professor para os meninos; a separação de meninas e meninos nas atividades, mesmo quando estão fazendo aula juntas(os); a aula como espaço para a preparação de atletas e treinamento de equipes esportivas da escola, com a participação restritiva de algumas(uns) alunas(os) selecionadas(os) para esse fim; o incentivo à competição; o apito estridente e os gritos das(os) professoras(es) durante a prática dos esportes; a utilização de termos humilhantes (“moleza”, “mão boba” etc.); enfim, experiências que são abundantemente lembradas por elas.

Decorrente dessa excessiva valorização do esporte em detrimento de outros temas da cultura corporal, aliada ao paradigma da aptidão física, observamos com frequência a separação das práticas corporais por gênero, tendo no futebol dos meninos e na queimada ou voleibol das meninas seus representantes mais marcantes, como já afirmei em outros momentos.

Esse “império da bola” nas aulas de educação física aparece maciçamente nos enunciados das cartas, revelando, como eu explicito em Eliana Ayoub (2005, p. 9), que

[...] frequentemente as meninas sofrem uma dupla exclusão, pois se acredita que as mulheres são menos habilidosas que os homens em se tratando de jogos com bola. Reconhecer que as meninas, desde muito cedo, não têm as mesmas oportunidades que os meninos de vivenciar atividades com bola, pode trazer um outro entendimento para as dificuldades encontradas por elas nas aulas de educação física. Excluí-las, mais uma vez, dessa possibilidade de conhecimento, tem sido um grave erro.

Vocês atentaram para a narrativa de uma aluna-professora que se declara apaixonada pela bola? Ela diz de seu encantamento por “aquele objeto redondo, fofinho, que quicava feito canguru, a bola”. Embora seja uma narrativa discrepante da maioria, vemos nessa paixão de uma menina pela bola (assunto que também toquei na “Carta às alunas-professoras do Proesf”), aquilo que escapa, que teima, que insiste em nos

mostrar que nossas práticas sociais são polissêmicas e, portanto, sempre abertas a outras recriações, reinvenções.

Ainda com a “bola em jogo”, Helena Altmann (2015, p. 139-140) evidencia que

a bola é o objeto mais disputado em uma aula de educação física. [...] Coloca em jogo habilidades corporais distintas, construídas entre expectativas e oportunidades de movimento díspares, quando olhadas da perspectiva de gênero. A bola coloca em jogo tanto movimentos técnicos ou habilidades táticas, como práticas corporais marcadas por significados de gênero. E é dentro desse mesmo jogo que se criam também oportunidades de reconstruir os gêneros e suas relações. Brincadeiras, entre meninos e meninas são, igualmente, formas de jogar com as ambiguidades, desfazendo fronteiras - entre eles e elas, entre namoro e amizade, entre briga e brincadeira -, para restabelece-las as de outras formas dentro da cultura infantil.

Penso que refletir sobre as ambiguidades das práticas corporais (com ou sem bola), e as relações de gênero que as atravessam, enca-minha-nos para os estudos que concebem a inscrição dos gêneros no contexto da cultura, como sustentam Guacira Louro (1999) e outras(os) autoras(es) que se dedicam a essa temática. Sob essa ótica, podemos falar de uma produção do corpo que é cultural, conforme salienta Silvana Goellner (2005), em seu artigo *A produção cultural do corpo*, no qual a autora assevera que

um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo e também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por eles falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2005, p. 29)

Mais à frente, essa autora enfatiza que essa produção cultural do corpo se faz na relação entre individual e coletivo.

A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica. (GOELLNER, 2005, p. 39)

Considerar a dimensão cultural da produção do corpo como unidade biopolítica pode ampliar nossas perspectivas de atuação como professoras(es) de educação física, uma vez que podemos colocar em movimento e questionamento as relações de poder que perpassam as ações educativas concretas vivenciadas na aula em acontecimento. Parece difícil? Talvez seja mesmo. Quem disse que é “fácil” ser professor(a)...

Alex Fraga (2000), no livro *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*, reitera esse entendimento da produção cultural do corpo. Ele afirma que “[...] parece normal que a educação física seja direcionada para as habilidades específicas presumidas para cada gênero, mesmo em se tratando de aulas mistas” (FRAGA, 2000, p. 117). Essa afirmação remete ao que as alunas-professoras do Proesf narram a respeito da separação comum entre meninas e meninos nas atividades, mesmo quando estão fazendo aula juntas(os), no mesmo horário. Se desejamos ensinar um jogo em “que se criam também oportunidades de reconstruir os gêneros e suas relações”, mencionado por Helena Altmann (2015, p. 140), não basta simplesmente colocarmos meninas e meninos fazendo aula no mesmo horário; a potência desse jogo está em imaginarmos propostas educativas intencionalmente voltadas para isso.

Outro ponto bastante sério a ser discutido refere-se à consideração das meninas-mulheres como menos capacitadas para as práticas esportivas. Alex Fraga (2003), no texto *A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda*, alerta que “a explicação para o caráter indolente das mulheres ganha estatuto científico, migra da cultura para o interior das células; justifica destinos e posições sociais diferentes nas relações de

gênero” (FRAGA, 2003, p. 100). Como isso é sério, visto que nos faz acreditar que nosso destino, como mulheres, é sempre sermos incapazes, incompetentes e inferiores em determinadas práticas corporais. Vocês não acham? As narrativas das alunas-professoras do Proesf são fartas nesse sentido, em vários enunciados presentes nas cartas deste livro e, da mesma forma, naqueles que estão guardados comigo no acervo de cartas. O mesmo pode ser pensado para os homens em relação a determinadas práticas corporais (como a dança, por exemplo), pois eles também não estão imunes às marcas estereotipadas da cultura. Todas(os) nós, mulheres e homens, constituímos-nos nas relações com o outro, com a cultura; não estamos definitivamente prontas(os), transformamo-nos continuamente.

A respeito do “caráter indolente das mulheres” mencionado por Alex Fraga (2003), faço um paralelo com os aspectos debatidos no artigo de Jocimar Daolio (1997), *A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”* e a utilização de termos humilhantes como “moleza”, “mão boba” etc. anunciada na carta de uma aluna-professora do Proesf citada acima. O texto de Jocimar Daolio (1997) traz um fato ocorrido numa aula de educação física com uma turma mista de alunos da 8.^a série (atual 9.^o ano), em que uma aluna se revolta por ter errado uma bola fácil e pergunta: “Por que eu sou uma anta?” (DAOLIO, 1997, p. 79). Essa indagação soa familiar para vocês? De acordo com o autor, “por trás da frase de uma menina, havia a reação de todas elas contra sua inferioridade motora em comparação aos meninos. Era como se todas clamassem: ‘Por que nós meninas somos antas e os meninos não são?’” (DAOLIO, 1997, p. 79). E Jocimar Daolio (1997) afirma mais adiante que “estamos diante de um fato social, pontuado por uma história cultural que delegou às meninas brasileiras a condição de ‘antas’ quando realizam atividades que exigem força, velocidade e destreza” (DAOLIO, 1997, p. 80). A situação trazida nesse artigo aproxima-se de várias narrativas das alunas-professoras do Proesf e coloca-nos diante da relevância de atuarmos na direção de possibilitar que a aula de educação física possa ser também um espaço para a construção cultural de outras experiências com o corpo. Sinto-me provocada quando Jocimar Daolio (1997, p. 84) denuncia: “Diria ainda que muitos professores – inclusive de educação física – consideram natural as meninas serem

‘antas’”. Desculpem-me pela ousadia da pergunta: vocês se reconhecem nessa afirmação? Vamos pensar mais um pouco sobre o assunto? O que vocês que atuam na escola têm vivido acerca das relações de gênero no contexto da educação física, e mesmo na escola de um modo geral?

Continuando nossos diálogos, fiz parte do projeto de pesquisa *Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural*, coordenado por Helena Altmann, docente da FEF-Unicamp, em parceria com Emília Fernández Garcia, docente da Universidad Complutense de Madrid. Foi uma oportunidade muito significativa participar dessa investigação, a qual foi realizada nas regiões metropolitanas de Campinas-SP e de Madrid-Espanha, envolvendo estudantes do 8.º e 9.º anos do ensino fundamental (e fase equivalente na Espanha) e suas(seus) professoras(es) de educação física. Foram aplicados questionários (fechados às[aos] estudantes e abertos às[aos] professoras[es]), englobando questões relacionadas às experiências esportivas e com outras práticas corporais de meninos e meninas e a percepção das relações de gênero nas aulas de educação física, entre outras. No artigo intitulado *Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”*, de Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Amaral (2011), trabalhamos com os questionários abertos respondidos pelas(os) professoras(es) de educação física. Será que alguém de vocês que está lendo esta carta participou da pesquisa? Nela, constatamos que “as oportunidades de conhecimento que vêm sendo historicamente oferecidas para meninas e meninos são diferenciadas e, não raro, marcadas por concepções restritas e estereotipadas” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497). Em nossas considerações finais, defendemos que

o trabalho coeducativo com meninos e meninas nas aulas de Educação Física pode problematizar concepções estereotipadas do feminino e do masculino, presentes entre docentes e discentes, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 499)

Referencio, igualmente, o segundo artigo que publicamos como resultado dessa pesquisa, denominado *Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos*, de Helena Altmann

et al. (2018), no qual verificamos desigualdades de gênero nas relações que as(os) jovens estabelecem com as práticas corporais e esportivas. Com exceção da percepção a respeito do apoio docente para a prática, a qual se mostrou equânime para meninas e meninos, em outros itens da pesquisa (relacionados às suas experiências com as práticas corporais e esportivas, à sua competência corporal, ao prazer pela prática, bem como no que diz respeito à frequência com que as praticam dentro e fora da escola), os meninos apresentaram resultados mais positivos do que as meninas. Por outro lado, nas narrativas das alunas-professoras do Proesf, algumas delas reclamam da falta de apoio e incentivo por parte das(os) professoras(es) de educação física.

Trago, ainda, o estudo realizado por Eustáquia Sousa e Helena Altmann (1999), no artigo *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*, em que retratam um acontecimento rotineiro na cultura da educação física escolar. As autoras alertam que, na prática conjunta de esporte entre meninos e meninas, parece existir um consenso de que os meninos dominam as atividades. Elas constataam que,

na escola pesquisada, jogar com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 60).

Desafio e vexame, superioridade e inferioridade... Sentimentos e concepções de meninas e meninos que rondam as práticas corporais na escola. Em suas predominâncias, considero importante lembrar que os estereótipos de gênero não são fixos, determinados, e são mobilizados cotidianamente de muitas maneiras, por alunas(os) e professoras(es), em muitos sentidos, que felizmente escapam da rigidez, da fixação e do determinismo.

Assim como Helena Altmann (2015, p. 143), considero que

aulas de educação física são um espaço político e pedagógico com possibilidades educativas múltiplas: se elas educam o

corpo, moldam o gesto, aprimoram habilidades; nesse processo, elas também educam os gêneros e suas relações. A diversificação e a reapropriação de seus conteúdos, os encontros e desencontros entre meninos e meninas, são potencialidades educativas ricas a serem exploradas.

Portanto, penso que direcionarmos nossas ações na escola no sentido da construção de uma visão abrangente de cultura corporal, questionando os estereótipos presentes no campo das práticas corporais, marcados por concepções binárias de ser humano que atijam diversas formas de preconceito, é, seguramente, um relevante objetivo que se coloca no horizonte da educação física escolar na contemporaneidade.

Diante do que foi explicitado nas páginas anteriores, ressalto que não se trata de tirar o esporte do jogo educativo da educação física na escola, cuja riqueza de possibilidades é imensa – basta conhecermos várias propostas que vêm sendo construídas em muitas de nossas escolas em diferentes partes do Brasil –, tanto com o esporte quanto com outras práticas corporais, algumas delas mencionadas com entusiasmo pelas alunas-professoras em suas narrativas. Inclusive, chamou-me a atenção o relato empolgado de uma aluna-professora referindo-se às suas aulas no colégio Imaculada, assim como aconteceu em outras narrativas que estão na “Carta para Nadia Comaneci”. Como contei em outra carta, essa foi a escola onde eu estudei e, de fato, nossas aulas eram planejadas e diversificadas e não se restringiam à atividade esportiva. E podemos pensar também nas valiosas propostas que vocês já desenvolvem e conhecem, além de outros trabalhos muito interessantes que podem ser consultados em diferentes bases de dados que congregam pesquisas, estudos e experiências que estão publicadas em artigos, livros, dissertações, teses, anais/cadernos de resumo de eventos etc.

Seguindo com as narrativas das alunas-professoras do Proesf, encontramos, ainda, em suas memórias, o exame biométrico com seus constrangimentos, as exaustivas corridas em volta da quadra ou do campo, os desfiles e a fanfarra, o hino nacional e o hino da cidade, entendidos como lição de cidadania e patriotismo. Experiências que remetem à própria gênese da educação física na escola e à sua valorização como sinônimo de atividade física, que trabalha com o corpo com vistas a evitar o sedentarismo e a desenvolver a aptidão física, compreendendo o

corpo humano limitado a uma certa perspectiva biológica, como alertam Eustáquia Sousa e Tarcísio Mauro Vago (1997), no texto *O ensino de educação física em face da nova LDB*, que o considera como “[...] um feixe de músculos para treinar, uma máquina, cujo ensino surge como instrumento de melhoria da aptidão física dos alunos e das alunas – uma educação física promotora apenas da saúde biológica e individual” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 122). Como abordei anteriormente, essa concepção biológica reducionista de ser humano tem rondado a educação física escolar há séculos. Exercícios repetitivos, corridas estafantes ao redor da quadra, do campo ou da escola... Tempos que revelam a herança militar da educação física. E o apito – objeto recorrente nas narrativas das alunas-professoras –, que é um ícone do(a) professor(a) de educação física, soando sem parar.

Na carta escrita por uma aluna-professora do Proesf para o filho, a remetente – que se declara uma mãe alienada que somente após a formação no magistério percebeu “a serviço de quem está a educação!” –, acaba tecendo críticas aos processos de controle e “domesticação do corpo e da mente”, explicando a ele os motivos subjacentes da professora mantê-lo obediente e confinado na sala de aula (juntamente com as outras crianças), qual seja, torná-lo “um homem sério, compromissado, obediente e batalhador”, aprendizado que necessita ser cravado, moldado no corpo da criança desde muito cedo. Essa carta, cuja narrativa apresento na íntegra, vai ao encontro das reflexões que Heloísa Rocha (2000) expõe no artigo *Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica*, no qual analisa as estratégias de higienização da escola formuladas nas primeiras décadas do século XX pelos médicos higienistas. Tomando como fonte um manual escolar, a autora vai mostrando minuciosamente as prescrições e o modo como elas impactam os corpos, os espaços e as relações escolares. E nesse cenário, a criança é compreendida como uma “massa moldável”.

Na produção discursiva da escola como meio formador, capaz de corrigir e prevenir “imperfeições, excessos e eventualidades perigosas”, a criança é representada como massa moldável, justificando-se a vigilância higiênica sobre a instituição escolar, nos seus mais diferentes aspectos, a fim de evitar que, pelo seu regime, a escola viesse a produzir seres “definhados,

entorpecidos, viciosos, doentes” [...], ou, em uma palavra, inúteis. (ROCHA, 2000, p. 12)

A “vigilância higiênica”, entre tantas prescrições, incluía as práticas de asseio, que podem nos remeter ao corpo e seus odores, seus cheiros, os quais também são lembrados nas narrativas das alunas-professoras do Proesf, trazendo para a escola, o sentido do olfato, tantas vezes esquecido no contexto da formação docente, como ressaltam Maria Inês Petrucci-Rosa e Tacita Ramos (2008), em seu artigo a respeito de memórias e odores na formação docente. As autoras contam que, em sua

[...] trilha metodológica, ao recusarmos a visão como acionadora de memórias escolares, aproximamo-nos da provocação expressa por Peter Burke em seu artigo “Uma história cultural dos odores”. Nesse trabalho, Burke levanta um conjunto de contextos, situações e elementos da cultura que se expressam a partir de um panorama de odores. O olfato como sentido e os odores como sensibilidades transmutam-se em expressões da memória, que pode entrecruzar tempos e espaços re-significando experiências. (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 567)

Peter Burke (2004), no texto citado pelas autoras, questiona: “É possível escrever uma história dos odores? Que certos lugares e períodos são marcados por diferentes ‘panoramas de odores’ é algo que muitos de nós, ao menos os que têm mais de 50 anos, sabem por experiência própria”. Ele ainda pondera que pagamos um preço “[...] por viver num ambiente cada vez mais higienizado. Talvez devêssemos refletir sobre a sociedade moderna em termos de empobrecimento olfativo” (BURKE, 2004). E voltamos à “pobreza de experiência” da modernidade (BENJAMIN, 1994)...

Com base nas concepções de Walter Benjamin, Maria Inês Petrucci-Rosa e Tacita Ramos (2008) convidam todos(as) nós, sujeitos da experiência, a fechar os olhos e sentir os cheiros do mundo.

Cada escola, cada casa, cada cidade possui determinados odores para quem ali vive – alguns sentidos de forma particular e outros num contexto coletivo. Essa condição possibilita que memórias sejam revividas e re-significadas à medida que o sujeito da experiência possa, de olhos fechados, identificar determinado lugar

por seus odores característicos. (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 568)

As autoras enfatizam, ainda, “[...] a idéia de que a formação docente passa também pelas memórias, muitas vezes inusitadas, pelas experiências comunicáveis e pelas sensibilidades dos professores em formação” (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 569). E apresentam narrativas de estagiárias(os), em forma de mônadas, que remetem aos odores das escolas. A mônada de Amanda (nome fictício), intitulada “O retorno à escola de origem”, rememora os odores da educação física. Apresento abaixo o seu trecho final.

Os vestiários e o cheiro de sabonete me lembram as aulas de Educação Física. Tínhamos que dar umas vinte voltas na pista de atletismo, sob um sol “de rachar”, com tempo medido para ganhar nota! Era terrível! Ah! A professora Lúcia! E quando a gente estava debaixo do chuveiro com os cabelos cheios de xampu, os meninos fechavam o registro da água que era fornecida para os banheiros femininos e a gente ficava gritando debaixo dos chuveiros e xingando... (Amanda) (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 571)

Esse trecho da narrativa de Amanda dialoga diretamente com as memórias das alunas-professoras, especialmente em relação às corridas sob um sol “de rachar” e às avaliações físicas, sintonizadas com a aptidão física – bem conhecida entre nós.

Eu diria que estamos bastante acostumadas(os) com os odores na aula de educação física e, mais amplamente, na esfera das práticas corporais em diferentes contextos. O corpo vivo, em ação, vibrando, suando, pulsando em sua materialidade e visibilidade, não consegue esconder-se. Imersos na cultura, o nosso olfato como sentido e os nossos odores como sensibilidades constituem-nos (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008). Nem por isso, e apesar dos incômodos que a imposição de certos odores possa suscitar, estamos autorizadas(os) a ridicularizar as(os) alunas(os), chamando-as(os) de “fedidinhas(os)”, “cheiro de galinha morta”, entre outros, como narrado por uma das alunas-professoras. Imagino que vocês concordem comigo, não é mesmo?

Os odores do corpo impregnam-se na pele, nos pelos e, igualmente, em nossa “segunda pele”, as roupas, os uniformes, que também constituem nossos corpos e sua educação, como assinala Carmen Lúcia Soares (2011), em sua obra *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)*.

Curioso notar que, em suas narrativas, a maioria das alunas-professoras faz menção ao uniforme feminino usado nas aulas de educação física. Despertando amores e ódios (especialmente anunciados nos excertos partilhados na “Carta às alunas-professoras do Proesf”), o uniforme é quase sempre lembrado, caracterizando-se como: a camiseta branca, o short vermelho com elástico nas pernas e a saia pregueada branca, além da meia três quartos branca e do tênis conga branco. Para algumas, era maravilhoso, dava certo status, certa importância, e, para outras, era motivo de vergonha e constrangimento. O artigo de Katiene Silva (2007), cujo título é *Criança Calçada, Criança Sadia – Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)*, traz importantes contribuições para pensarmos nos uniformes escolares do Estado de São Paulo.

Carmen Lúcia Soares (2011) ajuda-nos a entender as roupas como expressão de cultura.

As roupas guardam em sua materialidade todo um conjunto de sentimentos e de valores que as sociedades elaboram no fio do tempo; elas não apenas protegem, mas trazem também distinção, conforto, provocam sensações, seduzem. Ao esconder e revelar voluntariamente partes escolhidas do corpo, elas acentuam a nudez, ou um corpo nu, como expressão de cultura. São as roupas que criam e destacam toda a erotização de um corpo que se desveste. (SOARES, 2011, p. 68)

Vejam, ouçam, cheirem, toquem, degustem: tudo em nós é cultura! Inclusive as roupas que usamos, como mais um elemento que constitui a educação do corpo. Afinal, “vestir-se não é apenas e tão somente um ato que protege o corpo [...], mas, sim, um ato que vai cobri-lo de signos, atestando lugares sociais e de gênero. Atestando, sem dúvida, o lugar das roupas na *educação do corpo*” (SOARES, 2011, p. 72; grifo da autora). As roupas, com suas marcas de gênero, são amplamente discutidas no livro

e, especificamente, acerca dos uniformes, Carmen Lúcia Soares (2011) nos lembra que eles são pensados para diferentes atividades e contextos, “[...] da escola ao exército, do clube à igreja, passando pelo esporte e pela educação física, parecem uniformizar, também, as maneiras de portar-se conforme as circunstâncias, valorizando hábitos e costumes públicos” (SOARES, 2011, p. 131). Essa uniformização na escola aporta vários sentidos, inclusive remetem a interdições religiosas para o uso de determinadas roupas. Uma das alunas-professoras pergunta, referindo-se à colega que não participava das aulas de educação física, pois não podia usar o uniforme devido à sua religião: “Será que Deus ficaria tão bravo assim?”. As verificações do correto uso do uniforme aparecem, da mesma forma, nas memórias das aulas de educação física das alunas-professoras, cujo início era marcado pela aprovação do(a) professor(a) quanto à apresentação do uniforme, mais um dos resquícios da herança militar que nos acompanha.

Outro tema que desponta com frequência nas memórias das alunas-professoras do Proesf refere-se à dispensa das aulas de educação física, as quais são justificadas por motivos diversificados como: trabalho, estudo no período noturno, estado civil – casada, treinamento esportivo fora da escola etc. A dispensa é significada ora como alívio e liberdade, ora como discriminação e desapontamento, incluindo a impossibilidade de usar o tão desejado uniforme. Em todos os casos, vejo com grande preocupação a “cultura da dispensa” que tem feito parte desse componente curricular, especialmente no ensino médio. Algumas(uns) autoras(es), ao se reportarem à dispensa das aulas da educação física na escola, consideram que, apesar dos avanços conquistados em termos de legislação, já que a educação física passou da categoria de “atividade”, como era considerada na LDB n.º 5.692/71, para a de “componente curricular da educação básica” na LDB n.º 9.394/1996, esse ainda é um sério problema a ser enfrentado em nossas escolas, pois compromete o direito de todas(os) as(os) estudantes a terem acesso aos conhecimentos da educação física. Se vocês se interessarem por aprofundar esse tema, sugiro que consultem algumas referências, como o livro *Política educacional e educação física*, de Lino Castellani Filho (1998), o texto *A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* de Eustáquia Sousa e Tarcísio Mauro Vago (1999) – citado anteriormente,

assim como o artigo *Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação*, de Osmar Souza Júnior e Suraya Darido (2009).

Escutem o depoimento emocionante de Lígia Amaral (1998), no texto *Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação*, em que a autora rememora que estava dispensada das aulas de educação física devido a uma deficiência na perna. Podemos acompanhar a sua angústia por ter sido sempre “café-com-leite” nas brincadeiras de rua sendo transformada em acolhimento pela professora de “ginástica” na escola.

Café-com-leite

Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão.

Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar, fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir para o colégio, voltar, tomar banho, brincar ou jogar, ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir.

Quando chegava o verão a rotina se modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua.

Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado mergulhar na vida lá fora, por outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço atrás, queimada, pegador...

Nestas eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve-se quem puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola.

Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado.

Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo.

Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação.

Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter.

Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer.

Isso não durou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu comesse a participar das aulas.

– Como? Perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas.

– Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time e nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você pode e fará.

E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: “levantar os braços, flexionar a cintura dá pra fazer, então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá pra fazer, então não faz.”

Simple e honesto.

Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha! (AMARAL, 1998, p. 28-29)

Deficiência física, dispensa e uniforme entrelaçam-se numa experiência tocante que comove e nos move a imaginar possibilidades outras para a educação física na escola, sobretudo quando reforçamos o vínculo educação física-cultura, como várias(os) autoras(es) têm realçado, dentre elas(es) Tarcísio Mauro Vago (2012a, p. 10-11), cujas ideias cito novamente.

Em sintonia com esse pensamento, compreendo a Educação Física na escola como uma experiência de cultura para seus protagonistas - professores e estudantes. Encontra-se aí um desafio permanente para professores de educação física: orientar o ensino como experiência de fruição, criação, recriação e

expansão do acervo cultural de jogos, brinquedos, brincadeiras, esportes, danças, ginástica, capoeira. Todas obras da criação humana, abertas à nossa inventividade.

Ah! Já ia me esquecendo. Falando em acervo cultural e obras da criação humana, deixem-me compartilhar com vocês um encontro poético que tive durante o processo de pesquisa. Eu tenho uma “mania” com as cartas, a qual expus na “Carta às(aos) escritoras(es)” (fiquem à vontade para lê-la caso queiram saber mais detalhes). Por conta disso, fico procurando o assunto carta em todos os lugares; às vezes são até as cartas que me procuram... Foi quando me deparei com o livro *Cartas entre Marias: uma viagem à Guiné-Bissau*, de Virginia Maria Yunes (2018). Eu não imaginava o que estava me aguardando em suas páginas. Assim que as abri, aquele mundo imagético abraçou-me e me fez ir às lágrimas. A autora apresenta uma emocionante narrativa da vida de pessoas comuns da Guiné-Bissau, com sensibilidade, beleza e delicadeza, com a boniteza de mãos dadas com a decência, como diz Paulo Freire (1997a). Aliás, Paulo Freire tem um livro intitulado *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (FREIRE, 1978), em que escreve missivas ao comissário de educação e à comissão coordenadora dos trabalhos de alfabetização desse país. Na história de Virginia Maria Yunes, Naná (Ana Maria) e Cris (Maria Cristina), duas amigas de escola que moram em Florianópolis-SC, comunicam-se por meio de cartas durante as férias escolares. Naná viajou com a família para uma pequena cidade do interior da Guiné-Bissau, e como o sinal da internet não funcionava bem naquele local, elas começaram a se corresponder por meio de cartas. Quando falha a tecnologia, pode entrar em cena a materialidade do corpo e da vida. No caso dessas amigas, entrou em cena a palavra escrita que viaja oceanos numa folha de papel e, com ela, a imaginação de um mundo distante, diferente, com seus ensinamentos. Além da quase coincidência do nome, “Naná”, fiquei muito tocada com esse livro. Não é um livro que fala da pobreza, das dificuldades, das angústias, das injustiças sociais. É um livro poético que fala com respeito e delicadeza, ética e boniteza, da cultura em suas mais diversas expressões e que nos possibilita ver os corpos, as gestualidades, os espaços, as cores, as cidades, as criações, as festas, a

natureza, o trabalho dessa gente que habita outro lugar, mas que pode ser também o nosso próprio lugar. Os corpos negros que nele são fotografados seguem tecidos em imagens e palavras que dizem de um povo e sua cultura. Nesse livro, cada olhar, cada gesto, cada cor, cada palavra, parece encontrar a simplicidade da poética da vida em acontecimento. Entre tanta expressividade, lá está a bola de futebol no pé dos meninos (de novo e sempre!) e a dança no corpo das meninas. Imagem bastante conhecida entre nós e que está narrada nessas “cartas entre Marias”, assim como nas “cartas de nossas Marias” – alunas-professoras do Proesf... As imagens e palavras das “cartas entre Marias” convidam-nos a intuir que entre tambores, bolas e roupas coloridas, também existem outras possibilidades para meninas, meninos, mulheres e homens, na construção cultural de seus corpos, como desejam Eustáquia Sousa e Tarcísio Mauro Vago (1997, p.140) para a educação física escolar:

Nem domadora de corpos humanos; nem produtora de uma raça forte e enérgica; nem celeiro de atletas; nem terapia escolar; nem promotora de uma saúde estritamente biológica. Pensamos numa educação física que não está preocupada em produzir “corpos esculturais”, mas em participar da construção dos “corpos culturais” das crianças, dos adolescentes, dos trabalhadores, enfim, dos homens e das mulheres, que com eles sentem, pensam, desejam, sofrem, agem, produzem, brincam, jogam...

Aproximando-me do desfecho desta correspondência e esperando que não seja o final de nossos diálogos, escrevo mais algumas palavras.

Apesar das transformações pelas quais a educação física no Brasil vem passando nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1980, quando se intensifica a sua interlocução com as humanidades e tem início o chamado “movimento renovador da educação física brasileira” (BRACHT, 1999), os enunciados presentes nas cartas das alunas-professoras do Proesf narram acontecimentos e contextos, tanto do passado como do presente, que nos levam a pensar sobre o que queremos construir no momento atual com a educação física na escola. Para Leonardo Rodrigues e Valter Bracht (2010), no artigo *As culturas da educação física*,

temos, na atualidade, menos espaço para afirmar a existência de uma educação física “oficial”. Eles argumentam que se faz necessário considerar os processos concretos que se manifestam no chão das escolas, para evitarmos generalizações. Concordo com os autores que,

[...] embora os estudos diagnósticos mostrem ainda a hegemonia do ensino dos esportes nas escolas, portanto, configurando-se uma tradição bastante cristalizada, a desafecção das tradições está mais presente no momento atual, criando espaço para a construção de culturas escolares de EF que postulam outros significados para a sua inserção na vida da escola. (RODRIGUES; BRACHT, 2019, p. 95)

E repito: o que queremos construir com a educação física na escola? Se estamos falando da educação física escolar, seu pertencimento à escola traz responsabilidades próprias dessa instituição. Portanto, considero indispensável, assim como Tarcísio Mauro Vago (2012a, p. 58), “[...] pensar a Educação Física por dentro da escola, ou seja, levando-se em consideração o seu pertencimento à escola, da qual é prática integrante: seu ensino é produzido na escola e, ao mesmo tempo, produtor da escola”.

Esse mergulho nas memórias da educação física escolar das alunas-professoras trouxe à tona experiências ao mesmo tempo singulares e plurais que contam, de certa forma, versões da própria história da educação física escolar no Brasil narrada por pessoas comuns, mulheres professoras, que viveram em seu tempo de alunas na instituição escolar, processos multifacetados de educação do corpo. Reconheço que não tenho a pretensão de escrever uma história da educação física escolar ou um tratado da educação física na escola, embora as narrativas das alunas-professoras possam nos conduzir a essa façanha. Não sou historiadora. Minha intenção é tão somente compartilhar experiências vividas por alunas-professoras e quem sabe, ao ouvir suas vozes, possamos circular e produzir sentidos outros acerca dos traços da história desse campo de conhecimento na sua relação com a escola.

Retomo a pergunta que fiz nas páginas iniciais desta carta: se “mudar é difícil, mas é possível”, como sublinha Paulo Freire (1997a, p.

88), quais são os possíveis para a educação física na escola? A resposta a essa indagação estará sempre aberta, pois, novamente com Tarcísio Mauro Vago (2012a, p. 60), “as práticas escolares, produtos de nossa condição humana, envolvem trocas que também se abrem ao imponderável, ao improvável, às impermanências e às ambiguidades da vida”.

O que defendemos, na primeira pessoa do plural, porque somos muitas(os), é uma educação física escolar aberta e sensível à multiplicidade dos corpos de suas(seus) alunas(os), ao acolhimento de suas histórias e à diversidade de conhecimentos produzidos no âmbito das práticas corporais, criando espaços-tempos para conhecê-las e recriá-las coletivamente, numa perspectiva democrática.

Felizmente, as narrativas das alunas-professoras do Proesf, relacionadas tanto à época em que eram alunas quanto ao contexto atual, são recheadas de experiências marcantes com a educação física que se afinam com essa perspectiva. Elas anunciam, em suas cartas, possibilidades outras de trabalho com a educação física, nas quais: meninas e meninos compartilham experiências e aprendem juntas(os); as pessoas com seus corpos singulares e diferentes são acolhidas, respeitadas e incentivadas; o rendimento esportivo e a aptidão física não estão no centro da cena; há planejamento e diversificação das atividades, tendo em vista os elementos da cultura corporal e a multiplicidade de possibilidades de trabalho com as práticas corporais.

E volto aos “sonhos que não envelhecem”, para **cantar** com Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges, com vocês, com as alunas-professoras do Proesf e com as(os) demais leitoras(es)...

Volto aos “sonhos que não envelhecem” para **contar** com vocês, com as alunas-professoras do Proesf e com as(os) demais leitoras(es), para a construção de uma sociedade justa, plural, para todas(os) e efetivamente democrática...

Volto aos “sonhos que não envelhecem” para **sonhar** junto com vocês, com as alunas-professoras do Proesf e com as(os) demais leitoras(es), uma educação física na escola que se configure como espaço-tempo de acolhimento da pluralidade e da diversidade, de

circulação, transformação e produção de conhecimentos acerca das práticas corporais, de criação compartilhada dos nossos corpos e da nossa gestualidade...

Volto “aos sonhos que não envelhecem” para, com vocês, com as alunas-professoras do Proesf e com as(os) demais leitoras(es), ter coragem para **envelhecer sonhando...**

Recebam o meu abraço,

Nana/Eliana.

Caroado Filho Kaelle

Gostaria de através destas linhas, alongar a quele
neste presente sobre as aulas de Educação Física.
Você me disse que está ocasionando as aulas
pois não pode jogar futebol porque este esporte sua
se quando você estiver na 4ª série, que não podera

Campinópolis, 03 de Maio de 2005

Meu querido luteador,

Inspiração por suas fabulosas histórias sobre os
esportes radicais, e seus famosos relatos dos lutas
psicodélicos das quais você participou, venha me
remeter ao passado e resgatar minhas próprias
histórias referentes ao meu contato com a linguagem
corporal, e, no caso, a educação física!

Clintor Teeguwa, 29 de fevereiro de 2008.

Therese da Encarnação da
Educação

O motivo desta, é poder lhe que conceda
um minuto do seu tempo para pessoa sobre a
possibilidade de contratação de um profissional de
educação física para atuar junto a
crianças do Ensino Fundamental.

CARTA PARA NADIA COMANECI

*"Uma pirueta, duas piruetas,
bravo, bravo!"*

Campinas-SP, março a setembro de 2019.

Piruetas

Uma pirueta / Duas piruetas

Bravo, bravo

Superpiruetas / Ultrapiruetas

Bravo, bravo

Salta sobre / A arquibancada

E tomba de nariz

Que a moçada / Vai pedir bis

Que a moçada / Vai pedir bis

Quatro cambalhotas / Cinco cambalhotas

Bravo, bravo

Arquicambalhotas / Hiper cambalhotas

Bravo, bravo

Rompe a lona / Beija as nuvens

Tomba de nariz

Que os jovens / Vão pedir bis

Que os jovens / Vão pedir bis

No intervalo / Tem cheirim de macarrão

E a barriga ronca / Mais do que um trovão

Quero um prato / Cê tá louco

Quero um pouco / Cê tá chato

Só um pedaço / Cê tá gordo

Eu te mordo / Seu palhaço
Olha o público / Cansado de esperar
O espetáculo não / Pode parar
Vinte piruetas / Trinta piruetas
Bravo, bravo
Polipiruetas / Maxipiruetas
Bravo, bravo
Sobe ao céu / Fura a calota
E tomba de bumbum
Que a patota / Grita mais um
Que a patota / Grita mais um
Dez mil cambalhotas / Cem mil cambalhotas
Bravo, bravo
Maxicambalhotas / Extracambalhotas
Bravo, bravo
Salta além / Da estratosfera
E cai onde cair
Que a galera / Morre de rir
Que a galera / Morre de rir
Ai, minhas costelas / Já tô vendo estrelas
Bravo, bravo
Ai, minha cachola / Não tô bom da bola
Bravo, bravo
Lona... nuvens
Tomba no hospital
Uma pirueta / Uma cabriola
Uma cambalhota / Não tô bom da bola
E o pessoal / Delira...
Maxipirulito... / Ultravioleta...
Bravo, bravo!
Chico Buarque
(Piruetas, 1981)

Prezada Nadia,

Você não me conhece, mas eu a conheço há mais de 40 anos, quando te vi pela primeira vez na televisão, por ocasião dos Jogos Olímpicos de Montréal-Canadá, em 1976, surpreendendo o mundo com a sua

ginástica, seu corpo e sua gestualidade. Eu estava prestes a completar dez anos de idade, quando você recebeu um “*perfect 10*” (“dez perfeito”)!!! E você tinha 14 anos.

Fiquei ensaiando algumas maneiras de me apresentar para você... Meu nome é Eliana Ayoub, e as pessoas costumam me chamar de Nana, meu apelido desde criança. Sou brasileira, nasci na cidade de Campinas, em São Paulo-Brasil, no ano de 1966 (quase cinco anos depois de você). Fui atleta federada de ginástica artística (chamada de ginástica olímpica naquela época) no Clube Campineiro de Regatas de Natação, em Campinas-SP, de 1975 a 1983, participando de campeonatos regionais e estaduais. Como contei anteriormente neste livro, em 1989, graduei-me em educação física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e atuo como professora da Faculdade de Educação dessa mesma universidade desde 1998. Fiz parte do Grupo Ginástico Unicamp de 1989 a 1997, um grupo universitário de ginástica para todos(as) da FEF-Unicamp, e, desde 2013, faço parte do Grupo Ginástico Ânima Unicamp (GGU Ânima), ligado ao GGU, participando de eventos nacionais e internacionais. Assim como você, tenho paixão pela ginástica!

Sei que você é casada com Bart Conner, tem um filho chamado Dylan e mora nos Estados Unidos. Também sou casada, com o João, e mãe de um rapaz que nasceu em janeiro de 2004, o João Vitor, que é dois anos mais velho que o seu. Eu fui mãe aos 37 anos e você aos 44.

Ser mãe do João Vitor me coloca num lugar no mundo que é difícil explicar com as minhas próprias palavras. Por isso, compartilho com você o poema *Vietnã*, da polonesa Wislawa Szymborska, cujo nome sequer consigo pronunciar, mas sei que ela recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1996 e faleceu aos 88 anos de idade em 2012. Você a conhece? Já leu os poemas dessa mulher? Fiquei encantada quando tive acesso à edição brasileira da obra *Poemas/Wislawa Szymborska*.

Vietnã

Mulher, como você se chama? – Não sei.

Quando você nasceu, de onde você vem? – Não sei.

Para que cavou uma toca na terra? – Não sei.

Desde quando está aqui escondida? – Não sei.
Por que mordeu o meu dedo anular? – Não sei.
Não sabe que não vamos te fazer nenhum mal? – Não sei.
De que lado você está? – Não sei.
É a guerra, você tem que escolher. – Não sei.
Tua aldeia ainda existe? – Não sei.
Esses são teus filhos? – São.
(SZYMBORSKA, 2011, p. 39)

Será que você se sente como eu me sinto em relação à maternidade? Bem, podemos falar desse assunto em outras correspondências ou se um dia nos encontrarmos pessoalmente.

Esta carta para você faz parte de um livro, no qual escrevo missivas para diferentes interlocutoras(es), a fim de apresentar uma pesquisa que venho realizando, há alguns anos, a respeito da educação física, do corpo e da gestualidade na escola. Ou seja, ela é para você, mas poderá ser lida por outras pessoas. Nesta investigação, procuro desenvolver essa temática em diálogo com outras cartas sobre memórias da educação física escolar que foram escritas por alunas-professoras do Proesf (um curso de Pedagogia da FE-Unicamp). Parece complicado, mas se você tiver interesse em entender melhor do que se trata, é só ler as outras correspondências deste livro, especialmente a que eu escrevi para minhas(meus) orientandas(os). Nela, eu explico em detalhes esta pesquisa. Nas outras cartas, você poderá encontrar distintos assuntos que se entrecruzam para uma compreensão mais ampla do tema que estou investigando.

No entanto, temos um problema a ser resolvido: por acaso, você entende português? Soube que, além do romeno, seu idioma natal, você é fluente em inglês e francês. Aliás, você já morou em Montréal-Canadá, cidade onde minha irmã (Vera) mora há mais de 30 anos e que eu já visitei várias vezes, inclusive o Estádio Olímpico onde você foi revelada ao mundo. Quase fui morar em Montréal no início dos anos 1990, mas isso deixarei para te contar numa próxima oportunidade, é uma longa história. Embora eu compreenda e fale um pouco de inglês e francês, resolvi te escrever esta carta em português mesmo. Ainda não tive tempo de traduzi-la para o inglês ou francês. Do idioma romeno, não conheço uma só palavra, portanto, eu jamais me atreveria a tentar uma tradução. Quem

sabe se você tem alguém próxima(o) a você que saiba ler português e possa auxiliá-la. De qualquer forma, acredito que não será demasiado difícil para você ler em português, uma pessoa acostumada a enfrentar imensos desafios. Aliás, você já imaginou a possibilidade de publicar uma versão em português do seu livro *Letters to a young gymnast* (*Cartas a uma jovem ginasta*) (COMANECI, 2004)? Pense nisso. Tenho certeza de que as ginastas brasileiras, assim como outras(os) leitoras(es) de países lusófonos, ficariam muito entusiasmadas(os) em conhecer as passagens da sua vida que você narra nesse seu livro autobiográfico. Nas vezes em que você esteve no Brasil, como por exemplo nos Jogos Olímpicos Rio 2016, certamente notou quão querida você é em meu país. Eu, que sou uma “ginasta veterana”, estou bastante empolgada na leitura das suas “cartas a uma jovem ginasta”.

Às vezes fico pensando como aquele “*perfect 10*”, que te transformou numa lenda no mundo da ginástica e do esporte, repercutiu na sua vida! Você acredita que me lembro como se fosse hoje de você nas barras assimétricas, movimentando-se com tanta leveza que fazia aqueles gestos parecerem fáceis de se executar e as barras aparentarem ser de elástico? Quantas vezes essa imagem passou na televisão! Quantas vezes, ainda hoje, podemos revê-la na internet, ao lado de tantas outras. E, ainda, a série na trave, em que você se movimentava com um equilíbrio admirável como se estivesse no chão; e a série de solo, cujas acrobacias você cravava na aterrissagem e, no final, fazia aquela pose graciosa. Quanta inspiração para uma menina como eu, que já começava a se aventurar em algumas piruetas nas aulas de ginástica artística na escola e no clube!!! Quanta inspiração para tantas gerações de ginastas e de atletas do mundo inteiro!!!

Em seu livro (COMANECI, 2004), você conta que nasceu em Onesti, uma pequena cidade da Romênia, e que era uma criança cheia de energia, desfrutava de muita liberdade de movimentos, amava subir em árvores, brincar e até jogar futebol. Curioso imaginar meninas jogando futebol na Romênia. Aqui no Brasil, nem sempre é (e foi) assim. Você narra igualmente quando Bela Karolyi descobriu você na escola, fazendo piruetas e a convidou para treinar no *Onesti's experimental gymnastics school* (Escola de ginástica experimental de Onesti). Ao falar sobre o seu

“*perfect 10*”, você compartilha (tomei a liberdade de fazer uma tradução livre para o português):

Mas no início da minha carreira, nada era para ser provado e a ginástica era simplesmente um passatempo, nada mais. Eu nunca planejei ser “Nadia - a primeira ginasta a receber um 10 perfeito numa competição, com um novo poder e um tipo de corpo que mudaria a cara da ginástica para sempre” [...] Para mim, não era sobre o futuro; era sobre o momento e as realizações pessoais e, eventualmente, representar meu país e deixar meu povo orgulhoso. Os romenos têm um ditado, “Nem todo cachorro tem um *bagel* no seu rabo”. Isso significa que nem todas as ruas são pavimentadas com ouro. Quando eu comecei minha carreira, eu queria apenas fazer piruetas. É difícil acreditar nisso agora, mas é verdade, minha amiga. (COMANECI, 2004, p. 16; grifo da autora)

Nossa, Nadia! Quem poderia imaginar que a ginástica, um “simples passatempo” para você, iria te conduzir às lindas piruetas que você mostrou para o mundo? “Superpiruetas, ultrapiruetas, polipiruetas, maxipiruetas! Bravo, bravo!”, como diz a música *Piruetas* do compositor brasileiro Chico Buarque.

O que eu estou fazendo aqui neste livro também não é um “simples passatempo”, embora o tempo passe depressa demais, algo que acontece quando estamos fazendo coisas que nos envolvem por inteiro, com intensidade, com dedicação, com prazer, como é o caso da escrita destas cartas. Porém, diferente de você, não estou competindo com ninguém. Entretanto, igual a você, tenho anseios de encantar com essas minhas “piruetas” reflexivas, investigativas, imaginativas... O que importa, nesse cenário acadêmico, não é a perfeição, mas a imperfeição da vida em acontecimento, da pesquisa em entretencimento. Importa reconhecer que estou participando da “cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003), não para aprisionar sentidos, mas, ao contrário, para circular e produzir sentidos, que são sempre polissêmicos e polifônicos.

Mikhail Bakhtin, cujo sobrenome coloquei entre parênteses logo acima, assim como Lev Vigotski, são autores russos que nós, brasileiras(os), estudamos bastante e vários dos seus escritos estão

traduzidos para o português. Não sei se você os conhece. Russos, russas... Isso te lembra algo?! Por quantas competições e disputas com as russas você já não passou em sua carreira de ginasta, hein? Em 1980, como integrante da equipe de ginástica do clube Regatas, cujas técnicas eram as professoras Vilma Nista-Piccolo (Vilma) e Silvia Beatriz Nista Gozzi (Silvinha), eu tive a oportunidade de conhecer algumas ginastas russas no “Ginásio do Ibirapuera”, na cidade de São Paulo. Elas vieram para fazer apresentações (não para competir) e eu fiquei impressionada ao vê-las “ginasticando” na minha frente. Eu fui uma das ginastas que entregou flores para elas e fiquei impactada com o tamanho das russas, pois, naquela época, eu já tinha mais de 1,70m de altura (atualmente tenho 1,80m) e me senti uma gigante perto delas. Lembro-me da Nellie Kim, uma de suas maiores rivais no mundo da ginástica. Das outras eu não me recordo muito bem. Intrigante esse movimento de rememoração de nossas experiências em que as lembranças e os esquecimentos convivem intimamente. Você deve ter percebido isso ao escrever o seu livro.

Inspirada por esses autores russos e por ginastas russas e romenas como você, fiquei até imaginando que a sua série nas barras assimétricas, que trouxe o “*perfect 10*” pela primeira vez ao mundo da ginástica artística, carrega elementos gímnicos que participam da “cadeia da comunicação discursiva gestual”, na qual não dá para definir onde começa e onde termina o seu gesto, o gesto da Nadia. Nem você e nem ninguém é um “Adão bíblico”, como diz Mikhail Bakhtin (2003), aquela(e) que inaugura a primeira palavra, o primeiro ato, o gesto inaugural. Essa ideia, que abordei na “Carta às(aos) minhas(meus) orientandas(os)”, ajuda-nos a pensar que fazemos parte de um fluxo de enunciados que compõe o discurso da vida em acontecimento. Interessante, não é?

Você deve estar se perguntando o porquê de eu estar escrevendo esta carta para você. Decidi fazê-lo, pois, além de você ter me inspirado profundamente como ginasta, imaginei que, por você ter escrito um livro com cartas, gostaria de receber uma correspondência que falasse sobre ginástica. Da mesma forma, pensei que você apreciaria conhecer memórias escolares com a ginástica de mulheres brasileiras, professoras

que vivem num país distante de onde você mora atualmente (Estados Unidos) e do lugar em que você viveu quando era criança e jovem (Romênia). Além disso, como você continua muito envolvida com o mundo da ginástica, pensei que talvez essas histórias e experiências pudessem inspirar a sua atuação profissional.

Vou apresentar as memórias das alunas-professoras do Proesf, trazendo alguns trechos ou mesmo as suas cartas na íntegra, colocando atenção especial às suas experiências relacionadas com a ginástica. Iniciarei justamente por uma que foi escrita para a Vilma, minha técnica de ginástica mencionada acima. Como contei em outras cartas deste livro, a ginástica entrou na minha vida por meio da escola, das aulas de educação física, e as professoras Vilma e Elizabeth Paoliello (Beth), foram as responsáveis por isso. Posteriormente, assim como narra uma das alunas-professoras do Proesf em sua carta, e similarmente ao que aconteceu com você, fui convidada pela Vilma para treinar ginástica artística no clube Regatas. Eu tinha 9 anos de idade e aos poucos fui crescendo com a ginástica e aprendendo a fazer saltos e giros, a me arriscar em piruetas e cambalhotas... Ainda sinto no corpo as experiências de virar de ponta cabeça, de fazer ponte de costas na trave, de me desdobrar para fazer estrela sem mãos, de roçar o vazio ao fazer mortal grupado... E, igualmente, as dores nas articulações, o torcicolo recorrente, o medo de cair, as horas exaustivas de preparação física... Sinto, também, o frio na barriga durante as apresentações nos festivais de ginástica do clube Regatas, com a família e as(os) amigas(os) assistindo a nossas peripécias com o corpo. Cresci tanto, que meus pés passaram a encostar no chão quando eu me pendurava nas barras assimétricas. Era chegada a hora de parar... Mais tarde, a prática da ginástica, agora para todos(as), voltaria a fazer parte da minha vida. Você conhece a ginástica para todos(as), anteriormente denominada ginástica geral? Claro que deve conhecer. Conversaremos sobre esse assunto daqui a pouco.

Espero sinceramente que você esteja entusiasmada para entrar nesses diálogos conosco. A seguir, apresento as memórias das alunas-professoras do Proesf.

Querida Vilma,

Preciso escrever uma carta relembrando o meu tempo de aluna na Educação Física.

Aquele tempo bom!

O que posso falar de você?

Tudo o que me proporcionou ainda guardo na lembrança e no coração.

Foram anos maravilhosos. O que a Ginástica Olímpica me proporcionou não tem nada igual.

Logo na 5.^a série você já me levou para o Regatas achando, como você dizia, que eu tinha futuro.

Hoje, acho que não acontece mais isso. Parece que os alunos não se interessam por nada. A aula de educação física é para brincar.

Como tenho facilidade para o esporte, sempre gostei das aulas e das professoras, inclusive na faculdade de Especialização de Pré-Escola, que eu ia com a maior vontade de fazer e já era adulta.

Até cheguei a pensar em fazer Educação Física e no fim quem fez esse curso foi minha irmã.

Hoje dou aula para os muito pequenos e o corpo é o principal protagonista. Ele se movimenta e fala o tempo todo. Os pequenos o solicitam a todo momento, tanto que as professoras mais velhas já não querem mais dar aulas para eles. Dói aqui, dói ali. Ainda bem que isso ainda não aconteceu comigo.

Sempre digo que se me dessem a chance de voltar no tempo, voltaria com muita alegria nesses nossos tempos. Velhos e bons tempos!

Gostaria muito de revê-la.

Beijos saudosos. (Proesf-2008-D-34; destinatária – professora de educação física da época)

No Imaculada era melhor, os professores eram bem empenhados, havia uma quadra aberta e um ginásio de esportes e as modalidades eram: ginástica rítmica, olímpica, vôlei, basquete e atletismo. (Proesf-2005-E-24; sem destinatária[o])

Querida professora Maria Aparecida,

Lembro-me bem de quando passei para a 5.^a série, foi o dia mais feliz de todos os que já havia vivido dentro daquela escola.

Finalmente algo diferente, aulas de educação física, em horário oposto das aulas normais.

Ah! Que saudade daquele tempo professora!

Camiseta branca, short vermelho, saia branca de pregas, eu achava lindo.

Mas o que me marcou mesmo em suas aulas, foi o seu incentivo para que eu treinasse ginástica olímpica, pois você conseguia ver em meus olhos, o quanto me fascinava ver as outras meninas treinarem.

Foram tempos bons, treinamos, competimos e juntos levamos medalhas e troféus para a nossa tão querida escola.

Sabe professora sinto que tudo o que vivemos, lutamos para conquistar hoje tem refletido muito na minha vida, pessoal, profissional e até sentimental, porque me ensinou que na vida tem saltos, barreiras, solo, e principalmente muito equilíbrio.

Hoje, já professora, não de educação física como sempre falava que queria ser, mas de alguma forma acabo sendo, sinto muita falta desses tipos de treinamento como tínhamos no nosso tempo.

Mesmo o esporte tendo evoluído muito, ainda sinto falta daquele tempo, tempo que era nosso, da nossa turma da nossa escola, em que nosso orgulho brilhava a cada medalha conquistada para nossa escola, e não para nós mesmas, pois éramos uma equipe ou melhor éramos um time, pois um time joga junto para ganhar e nós fomos vencedoras.

Quero somente te agradecer por ter boas lembranças desse tempo, que não volta mais, mas que deixou marcas profundas no meu coração.

Um superbeijo e fica com Deus.

Sua aluna. (Proesf-2008-D-32; destinatária - professora de educação física da época)

Dou aula em uma escola que tem o Ensino Fundamental, o Médio e também cursos profissionalizantes como Magistério (ainda existe!), Administração, Segurança do Trabalho, entre outros, e percebo que a euforia perante as aulas é a mesma em todos os cursos. Os professores de Educação Física (e são muitos) desenvolvem até ginástica olímpica – legal não? Desenvolvem até campeonatos de jogos (incluindo o xadrez que você tanto ama) interescola. E tudo isso em uma escola municipal com mais de 3000 alunos. Tem até quadra coberta estilo estádio. Quem dera se todas as escolas tivessem esse espaço e essa dedicação desses profissionais envolvidos! (Proesf-2005-C-13; destinatário – amigo da época)

Lembra-se das aulas de educação física? Praticamente havia somente uma professora a Dona [nome], que insistia para que jogássemos basquete, porque éramos as crianças maiores (compridas). Eu odiava, gostava mesmo de ver as crianças da ginástica olímpica. Me enchi de coragem e passei a frequentar as aulas de ginástica olímpica. Que delícia, fazia parada, rodante, jete, saltar o plinto, treinar na barra, tudo de bom. (Proesf-2005-F-25; destinatária – amiga da época)

Estou lhe escrevendo para contar que alguns dias atrás eu estava arrumando alguns papéis antigos, quando encontrei minha carteirinha escolar, revendo as disciplinas a que me chamou a atenção e me fez relembrar “coisas” gostosas foi a de Educação Física. Eu adorava as aulas, participava de tudo, corrida, ginástica e jogos, até campeonato de corrida de 100 metros participei. Como foi gostoso. (Proesf-2005-F-29; destinatária – amiga)

Eu me lembro de ter tido educação física a partir da 5.ª série e também no Magistério.

A turma era dividida em meninos com um professor e as meninas com uma professora.

Fazíamos aquecimento todas as aulas correndo 10 voltas ao redor da quadra e no final relaxamento com alongamento.

Aprendíamos as regras do voleibol, basquete e handebol e nas outras aulas noções de higiene, cuidados pessoais e sexualidade.

Tinha também muita ginástica e exercícios físicos.

O uniforme era diferente do que usávamos nas outras aulas, tinha um short por baixo da saia.

Lembro-me que ficava com muita dor no corpo após as aulas de ginástica, quase não conseguia andar. (Proesf-2007-J-01; sem destinatária[o])

O primeiro esporte era ginástica olímpica, e eu odiava, pois vivia passando vergonha, minha mãe não deixava fazer parada de mão ou virar estrela em casa, então nas aulas eu era toda desengonçada.

O próximo era o basquete que eu amava, geralmente a única que aceitava jogar no meio dos meninos, porque não tinham meninas suficientes para montar time feminino. (Proesf-2006-F-19; destinatária – amiga)

Me achava desengonçada para fazer ginástica e a professora era superexigente.

Dizia para deixarmos de sermos “moles”, com isso ao invés de ter prazer nas aulas, eu morria de medo. Isso aconteceu no primário.

Já no ginásio, meus conceitos em relação à disciplina mudaram, e é por isso que te escrevo, professor Jaime.

Você que amava sua profissão, me fez gostar de esporte.

Me fez descobrir o prazer em jogar vôlei e até participar de alguns campeonatos. Como era esperada essa aula, onde todas nós (alunas) não víamos a hora de fazer os aquecimentos, os exercícios necessários para podermos treinar. [...]

Gostaria de ressaltar professor, que graças a você, hoje, com meus alunos de educação infantil posso mostrar a eles o quanto os exercícios corporais são importantes [...] (Proesf-2006-G-07; destinatário – professor de educação física da época)

Cara Kátia,

Fiquei com vontade de lhe escrever... falar um pouco do tempo em que eu experimentei a “famosa” aula de “Educação Física”.

Como sei que você trabalha como especialista nessa área, gostaria de saber se suas experiências na infância são parecidas com as minhas.

Lembro-me que no período do Ensino Fundamental, eu detestava o momento da educação física.

Eu tinha vergonha do meu corpo, era muito magra, e era obrigatório usar um uniforme específico, com o qual eu tinha que “mostrar minhas pernas”...

Eu também sentia dificuldade para me “enturmar”, portanto, preferia ficar isolada, longe da quadra.

As atividades envolviam jogos apenas e a professora era um tanto “durona”, não me conquistou...

Depois, no período da 5.^a a 8.^a série, eu comecei a gostar mais das aulas de educação física.

Tínhamos jogos livres, jogos esportivos, caminhadas e ginástica.

Também tínhamos aulas teóricas.

Porém, eu ainda não conseguia me soltar completamente, pois sempre havia o grupo de alunas que se sobressaíam e eu sempre sentia a necessidade de provar para mim mesma que era boa em alguma coisa pelo menos!

Isso era estressante!

Já no período do Ensino Médio, eu passei a gostar muito das aulas de educação física.

O que mais me recordo é que fazíamos aulas de ginástica em uma sala própria para essa atividade e somente as moças participavam.

Me sentia livre!

E o melhor... meu corpo já havia tomado uma forma mais agradável aos meus olhos...

Eu lembro que tinha um exercício que era necessário pegar o que tinha de “barriga” e fazer abdominal.

Ficava impressionada em ver como havia moças tão fora do peso, sendo tão jovens...

Afinal de contas, depois de anos e anos de exclusão, havia chegado a minha vez de fazer parte de algo, não é?

O que mais sinto saudade desses últimos anos é da professora. Ela era muito amorosa e fazia questão da nossa participação nas atividades.

Não era algo imposto, mas proposto...

Nessa época, eu usava um uniforme bem tradicional: blusa branca e azul, com o uso do sutiã obrigatório, calça azul e tênis branco ou azul.

Também tinha a opção de usar uma saia de pregas azul, abaixo do joelho, blusa branca e sapato preto com meia branca.

Bom, cara Kátia, o que você me diz?

Já que você, atualmente, atua na área da Educação Física, no ensino fundamental, como você “encara” minhas experiências?

Percebo que é importante termos você na nossa escola. Nada como ter uma especialista que sabe o que está fazendo!

Fico alegre de ver que você faz das aulas de educação física, momentos de prazer e liberdade.

E como mudou tudo, não é?

A maioria das crianças adoram o dia da educação física!

Você trabalha com dança, com lateralidade, com jogos e dinâmicas que fazem com que as crianças melhorem o desempenho em sala de aula!

Muito obrigada!

Beijos. (Proesf-2005-E-14; destinatária – professora de educação física da escola onde trabalha)

Gosto muito da escola, sempre gostei, mas das aulas que já tive a que mais gostava era a de Educação Física, não via a hora de ir para a 5.ª série, pois nessa época essa matéria só havia a partir da 5.ª série.

Demorou mais chegou! Chegou a tão esperada 5.ª série. Sabe aqui em Sumaré, tinha o Centro Esportivo e lá havia vários tipos de esportes: atletismo, basquete, vôlei, natação, futebol e os professores responsáveis por esses esportes visitavam as escolas, faziam um teste para determinado esporte e escolhiam alguns alunos para fazer parte do time, eu sempre adorei vôlei e lá fui eu fazer o teste, não é que consegui entrar para turma! Fiquei tão feliz.

A partir daí fui dispensada das aulas de Educação Física da escola e comecei a treinar vôlei de 2.ª, 4.ª e 6.ª feiras. Treinei vôlei até os meus 18 anos e pensei que não conseguiria viver sem ele. [...]

Já estava formada no magistério e lecionando e essa matéria passou a cada ano ser mais reconhecida e valorizada, de grande importância para a formação do indivíduo.

Hoje, na minha escola, trabalho Educação Física com meus alunos, mas não sou formada em Educação Física, acredito que minhas experiências passadas me ajudam muito no desenvolvimento dessa aula com minhas crianças, acho muito importante este trabalho [...] (Proesf-2006-G-30; destinatária – amiga da época)

Eu sempre gostei desta matéria, porém sempre fui gordinha então era sempre a última a ser escolhida tanto para jogar basquete como vôlei, isso ficou marcado em minha memória como algo triste, porém quando tinha aula de ginástica rítmica eu amava, pois sempre gostei de dançar. [...]

Hoje eu trabalho com crianças de 01 ano (Maternal I) e uso muito o que aprendi com a ginástica rítmica, pois gosto de dançar com as crianças, pular, e em especial respeitar o limite de cada uma delas. Gosto muito do que faço e tento fazer o melhor para cada uma delas. (Proesf-2007-G-12; destinatária – amiga)

Meire, faz bem, começamos a manhã suados e alegres. Tem aquelas coisas gostosas: “põe a mão na cabeça, põe a mão na... dá um remelexo no corpo, dá um abraço doçura”... Todo mundo quer a classe da Tia Violeta. Lá tem ginástica! (Proesf-2005-E-05; destinatária – colega de trabalho)

Como professora procuro sempre variar as brincadeiras com meus alunos de 6 anos. Gosto de ginástica historiada, de corridas e de jogos, pois cada atividade exige uma habilidade para o aluno. (Proesf-2006-E-24; destinatária – amiga)

Querida amiga Ana,

Estou lhe escrevendo para contar o que aconteceu com meu filho na aula de educação física.

O professor pediu a eles um aquecimento de dez voltas na quadra.

Quando ouvi este fato, lembrei-me dos meus tempos de educação física, e fiquei pensando quantos anos podia ter o professor dele.

Você como professora nesta área podia me orientar para lidar com esse problema, pois meu filho não quer ir mais as aulas e como eu quer levar um atestado médico para não ser necessário participar delas.

Não tenho muita experiência em aulas para crianças maiores, mas achei que as aulas de educação física já não estavam

voltadas só para exercícios e sim para o aprendizado global da criança. (Proesf-2005-F-22; destinatária – amiga)

Não tinha boas lembranças das aulas de Educação Física da época do “ginásio”. A maioria das vezes, jogávamos vôlei, mas o que eu detestava mesmo eram as aulas de ginástica. Nunca tive ritmo para acompanhar os exercícios. Acho que só frequentei as aulas na quinta ou sexta série. (Proesf-2005-E-12; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

As aulas de Educação Física neste ano foram feitas em cima de muitas ginásticas, principalmente no início do ano. A professora que chamávamos de Vó, sempre com o bastão para apoiar a minha costa. (Proesf-2007-E-04; destinatária – mãe)

No magistério tive uma professora que não dava aulas, fazia a chamada e dispensava todos! Que bom! Mas nos últimos anos tive outra que era um sargento, me obrigava a virar cambalhota e eu não conseguia, e a participar de atividades que eu não queria. (Proesf-2005-F-14; destinatária – amiga)

Na aula de educação física a professora me obrigou a virar cambalhota, sendo que eu morria de medo. No momento que eu estava realizando a atividade eu machuquei a minha coluna, foi uma experiência péssima que até hoje eu tenho pavor de virar cambalhota e por isso perdi o gosto por esta disciplina. (Proesf-2006-H-03; destinatária – cunhada)

As atividades proporcionadas pela professora não eram soltas, fazíamos ginástica, exercícios com colchonetes, plinto, bola etc. Muitas vezes eu não gostava de determinado exercício, mas era obrigada a fazer. (Proesf-2005-E-29; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Mas também me recordo os momentos em que aquele chato, como era o nome dele mesmo, insistia em me fazer pular aquele cavaletê na aula de ginástica olímpica, eu odiava, porque não conseguia, e todos os meninos tiravam sarro de mim. (Proesf-2008-A-14; destinatária - amiga da época)

Nossa aula era assim: era obrigatória, horário rígido com uniforme impecável, meia baixa não entrava, tinha que estar bem arrumada. O professor chamava [nome], muito bom, carinhoso, mas enérgico, sempre em fila. Sentávamos, ele fazia a chamada, apitava, silêncio absoluto, colocava-nos em ordem e nossas aulas eram de ginástica mesmo estilo militar, não podia errar, senão era ridicularizada por ele. Mas o que eu mais gostava, e você também, era podermos tocar a fanfarra, as nossas notas no boletim eram dadas através da participação e como usava os instrumentos, eu gostava mais de tocar surdo, e você era ótima na caixinha, ah! (Proesf-2005-D-02; destinatária - amiga da época)

Parecíamos mais uns soldados do exército do que alunos do primário. (Proesf-2006-C-01; destinatária - amiga da época)

Oi, Cla Cla,

Sabe filha, hoje começaram as aulas na UNICAMP e adivinha, começamos pela matéria de Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física. É claro que ao ler a ementa do curso lembrei-me o tempo todo de você. Que saudade! Que pena você estar tão longe e não estar comigo para me ajudar nas minhas reflexões sobre a questão da Educação Física na escola.

Comecei a lembrar do meu tempo de escola, acho que estava na 1.ª série do Ensino Fundamental, o 1.º ano primário, como era chamado na época. Não havia nada que me remetesse a uma exploração do corpo ou de algo lúdico. O que consigo lembrar era

do “aprisionamento” do corpo a um quadradinho no chão (acho que era um azulejo qualquer) onde ficávamos tomando o lanche, de pé, é claro. Ninguém podia correr ou sequer andar livremente pelo pátio. Aliás, era tudo cimentado, não havia nenhuma área verde, a não ser um jardim cercado onde não tínhamos acesso.

A Educação Física só passava a ser matéria a partir da 1.^a série ginásial, a 5.^a série do Ensino Fundamental.

Tínhamos até uniforme... você morreria de rir se o visse: uma saia de fustão (um tecido de algodão que dava o maior trabalho para passar) branco, pregueada e num comprimento abaixo do joelho. Por baixo, para que “nossas vergonhas” não ficassem expostas, um calção enorme: parecia uma calça de palhaço. E por fim, uma camiseta branca básica.

A Educação Física reproduzia um modelo militar: todas enfileiradas, umas atrás das outras, repetindo os movimentos da professora.

Havia um dia, temido por todas nós, que fazíamos uma prova. Não me lembro direito... mas, parece que era uma série de uns 10 exercícios pelos quais tínhamos que passar: abdominais, flexões de braço, equilíbrio e por aí vai...

Algumas vezes, a professora resolvia ensinar as regras do vôlei ou deixava-nos fazer um jogo de queimada... era divertido. Quem não gostava muito acho que era sua avó, pois a roupa chegada imunda, em casa.

Atualmente, não vejo grandes progressos nessa área nas escolas. Observo que as aulas de Educação Física nas últimas séries do Ensino Fundamental e Médio são voltadas apenas para os jogos sem muita orientação por parte dos professores.

No Ensino Infantil parece que os professores não se dão conta que ao brincarem de roda, de pegador, fazendo um circuito, pulando corda, explorando alguns brinquedos do parque ou desafiando a gravidade se pendurando numa árvore, a criança está explorando seu corpo e isto para mim é Educação Física. Você concorda comigo? Bem filha, chega de divagações...

E aí, na Semana Santa você vem para cá? Estamos te esperando. Beijos ao Daniel e muitos beijos para você. Lembranças a todos. Beijos. (Proesf-2005-D-21; destinatária – filha)

Após tantas conversas que temos tido ultimamente, só consigo imaginar as minhas aulas de educação física como um treinamento para formação do caráter e da postura do ser humano, no tempo em que estive na escola a educação física era um verdadeiro treino militar, escola de freiras educação rígida, escola só feminina. Hoje quando vejo meus alunos na educação física, vejo o quanto o meu corpo deixou de se expandir, de se soltar, fazer movimento que traduziam a alegria de se soltar e interagir com o espaço. Assim é com minha turma na escola, imagine só que até aula de skate eles têm, que delícia, eles usam o espaço da escola que é bem construído e é voltado para a infância. (Proesf-2005-A-10; destinatárias - filhas)

Ah! Não posso deixar de falar dos desfiles de 7 de setembro, ficávamos semanas ensaiando como marchar corretamente, naquele sol forte, para que no dia do desfile fôssemos para a Avenida vestindo o uniforme da escola, saia de prega novamente, três dedos abaixo do joelho, camisa branca com o brasão da escola, meia branca e sapato mocassim de verniz preto. (Proesf-2005-A-22; destinatária - amiga da época)

Que pena que os meninos não faziam física com a gente, talvez a troca fosse melhor aproveitada, teríamos talvez aprendido algumas regras daqueles jogos ditos masculinos, mas que hoje muitas mulheres se realizem nesta modalidade.

Que pena que a educação do corpo fosse vista como obediência. Hoje, quando me reporto para aquela época penso que o objetivo desta disciplina fosse o respeito ao próprio corpo, não teríamos tanta violência, adultos tão assustadores.

Que saudades daquele tempo em que as escolas se uniam e faziam Apoteose no campo, onde as famílias iam assistir em peso, a participação de seus filhos. (Proesf-2006-E-04; destinatária – amiga da época)

A professora chamávamos de [nome da professora] e vivia com apito na boca e óculos escuros.

No início da aula, fazíamos exercícios como corrida, polichinelo e pular como sapinho e também andar de cócoras. Depois ela nos dividia em times e treinávamos um jogo. Cada bimestre era um esporte diferente.

As aulas de educação física também eram usadas para ensaiar o desfile de 7 de setembro (Dia da Pátria) e para ensaios de “apoteose” que foi apresentada no Estádio Municipal. (Proesf-2006-F-02; destinatário – filho)

Aquela roupa que as meninas usavam para fazer ginástica rítmica: um colã azul e sapatilhas meia ponta. Eu achava o máximo e talvez por esse motivo comecei a apreciar. Durante aquele ano fiz, mas como não gostava de participar de apresentações, a professora começou a pegar no meu pé e fui me desinteressando novamente. (Proesf-2005-E-04; destinatário – professor de educação física da escola onde trabalha)

Você lembra da dança do “elefantinho azul”... hahaha!!! Todas nós com aqueles “lindos” macacões de mangas longas e meia calça sem pé azul... foi tão lindo!!!

Primeiro que aquilo... a dança... ou a ginástica rítmica? Como era mesmo? Era cômico ver-nos rodopiando como bolinhas de sabão... de gude... de canhão... e os saltos de gazelas ou elefantes... hihhihi!!! (Proesf-2005-F-34; destinatária – amiga da época)

Lembra que quase não tínhamos essa disciplina, e quando acontecia, se resumia em jogar queimadas. Nada acrescentava, somente que saíamos da sala de aula. Nem “jogos” novos a professora nos ensinava. [...]

Bem, depois que encerramos a 8.^a série só ficou saudades, a participação nas Olimpíadas Estudantis, as apresentações de danças para esse evento, ministradas pela professora de educação física. Tudo muito gostoso. (Proesf-2007-E-17; destinatária – amiga da época)

Algo que ficou muito marcante foram os ensaios para a apresentação de algumas coreografias na qual uma aluna da minha sala dançou a música do filme Flash Dance, uma outra dançou uma música em que ela imitava um robô e uma coreografia em que a sala toda participava compondo vários movimentos que formavam flores... com nossos corpos. Toda a escola assistiu e gostaram muito. (Proesf-2006-B-38; destinatária – assistente pedagógica do Proesf)

Também me recordo que realizamos alguns eventos de dança e teatro em conjunto com a disciplina de Artes o que muito me marcou, pois foi uma experiência bastante mágica para mim. (Proesf-2005-E-16; sem destinatária[o])

Primeiramente tenho saudades daquele tempo!

A roupa usada na época era short, camiseta e uma saia de preguinha, nossa como eu amava fazer Educação Física.

Lembro-me que, quando era dia de Educação Física, eu ficava eufórica, pois a parte, o momento das aulas de minha preferência era o vôlei. Tanto adorava praticar vôlei, que no colégio participava de torneios escolares. Sempre detestava correr, quando a professora nos pedia para subir e descer as arquibancadas então? Nossa, eu queria crucificá-la! Mas hoje sinto falta, pois era muito bom fazer tudo aquilo.

A experiência de participar de vários jogos, disputando uma classificação, me deixava sempre feliz.

E uma experiência também bem legal, foi uma participação de várias escolas, nos jogos regionais. Como se fosse a abertura dos jogos olímpicos.

Todos os dias ensaiávamos coreografias, com bambolês, bastões, e em uma data marcada houve o ensaio geral no campo do União Agrícola Barbarense. (Proesf-2008-I-17; destinatária - colega do Proesf)

Amiga Vivi,

Através desta, venho recordar boas lembranças que guardo das décadas de 80, 90, das aulas de Educação Física. Na época, estudava na EEPSPG [Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus] “[nome da escola]”, uma escola muito conhecida na cidade de Indaiatuba, em que as aulas eram voltadas para o desenvolvimento do corpo, com ginásticas, danças e também o conhecimento e treinamento de jogos como: vôlei, basquete, handebol, e outros, inclusive, suas regras.

Adorava muito, participar dos campeonatos de jogos que aconteciam entre as escolas da cidade, mas o que mais marcou e impulsionou-me, digo, incentivou-me a entrar para o mundo da dança e dos esportes desportivos, foi a minha participação em um concurso de dança promovido pela professora polivalente, na 4.ª série, juntamente com o professor de Educação Física, em que participariam alunos de todas as séries.

Todas do grupo, da nossa sala, fomos apoiadas pelos nossos pais e professores, os quais nos ajudavam nos ensaios e na confecção da roupa para a apresentação. A partir desta situação, os laços de amizade entre as integrantes do grupo se estreitaram e mantemos contato até hoje. Enfim, a nossa sala acabou ganhando o concurso e consequentemente, algumas alunas foram presenteadas com uma bolsa parcial, para jazz, no Conservatório Municipal Eliazar de Carvalho. Felizmente, fui

uma das contempladas. A partir daí, nunca mais parei. Depois, quando surgiu a oportunidade, comecei a participar das aulas de Ginástica Olímpica no Sesi [Serviço Social da Indústria], quer por conta do casamento, trabalho, entre outros motivos, tive que abandonar as aulas. Porém, hoje, levo um pouco dessa minha vivência para a sala de aula com meus alunos, que é expressada na semana cultural. (Proesf-2007-C-29; destinatária – amiga)

Querida Selma,

Hoje estou aqui a me lembrar do período em que estudamos juntas no Colégio Júlio César, mais precisamente no Ginásio (de 5.^a a 8.^a série) em 1980. Estávamos na 6.^a série e haveria a inauguração da quadra poliesportiva, você se lembra?

Precisávamos ensaiar alguma dança para a apresentação e, qual seria? Ginástica olímpica, dança, só cantar uma música. Enfim, optamos pela dança, com movimentos corporais muito esquemmatizados, os passos e tudo o que fosse possível.

A professora [nome] veio para nos treinar. Nossa quanto chamou a nossa atenção no começo, lembra? Mas a cada aula o ensaio ficava mais gostoso e a gente não via a hora de chegar o próximo dia. Uma de um lado, bate a mão da outra, gira de um lado para o outro. Mexe a fita e os movimentos iam ficando maravilhosos.

Como era legal e gostoso ao mesmo tempo, e também tinha a preocupação com o público que ia nos prestigiar, né?

O dia estava chegando e os ensaios ficaram para trás. Arrumamos a roupa (a combinada da Educação Física) verificamos as fitas e tudo estava pronto.

Você lembra o quanto brigamos pela escolha da roupa. Ainda bem que a professora optou pelo uniforme, pois se ela escolhesse outro eu não poderia participar.

O grande dia chegou, finalmente.

Estávamos nervosas, ansiosas, sei lá. Era tudo diferente, mas ao mesmo tempo muito gostoso.

A apresentação foi feita, é claro com alguns passos errados, mas tudo bem porque no final todos pudemos participar, né? Todos aplaudiram.

Espero que essa lembrança tenha ficado na sua memória também, talvez de outra forma, mas que tenha marcado por algum motivo, assim como deixou marcas em mim.

Eu aproveitei os momentos dos ensaios e da apresentação, e posso dizer que foram muito significativos.

Um superbeijo e boas lembranças para você também. (Proesf-2007-E-28; destinatária – amiga da época)

Na verdade, preciso da sua ajuda para fazer esse resgate e fazer uma comparação com o ensino de hoje que na minha escola envolve bem mais movimentos globais, atividades diferentes, além da disciplina optativa “Ginástica Geral” que tem sido um grande sucesso. Na educação infantil, também é algo muito prazeroso, que envolve atividades lúdicas. (Proesf-2005-D-20; destinatária – amiga da época)

Querida amiga Esperança,

É com grande alegria que lhe escrevo com o intuito de juntas podermos compartilhar e trocar recordações a respeito das nossas aulas de educação física.

Lembro-me como se fosse hoje do nosso primeiro dia de aula todos na quadra vestidos com saias de preguinha branca, short vermelho, camiseta branca, tênis e meia branca o nosso uniforme era muito bonito, mas o que me deixou mais desmotivada é que nossas aulas eram voltadas somente para preparação de alunos para disputar jogos montando times de vôlei e basquete eram treinos exaustivos.

Você também se recorda dessa época na qual passamos o ginásio quase todo treinando. Recordo-me também com muita alegria da nossa apresentação de ginástica rítmica com aquelas ráfias coloridas, as coreografias que aprendemos foi o momento que

mais gostei durante toda nossa vida escolar, pois neste momento não estava em ascensão sempre quem era melhor e sim todos eram necessários e nos sentíamos importantes você não acha.

E por isso amiga que depois de longo tempo de trabalho comecei a pensar e aplicar em minhas aulas de educação física práticas em que não busque somente evidenciar o melhor, mas mostrar que todos possuem um papel importante dentro da atividade desenvolvida. Com isso faço uso de músicas com coreografias relacionada aos temas que desejo abordar, brincadeiras nas quais todos participam movimentando bem as partes do corpo.

E com isso vejo que todos participam e gostam muito das brincadeiras. Gostaria de saber também como você trabalha educação física com seus alunos para podermos trocar ideias e assim enriquecermos nossos trabalhos.

Aguardo ansiosa sua resposta. Sem mais,

Um forte abraço de sua amiga.

Igualdade. (Proesf-2006-G-20; destinatária – Esperança)

Nadia, as histórias e experiências narradas pelas alunas-professoras do Proesf se aproximam das suas memórias? Como se configurava a educação física e a ginástica nas escolas em que você estudou? Provavelmente, você encontrará algumas semelhanças, uma vez que a influência europeia foi central na constituição da educação física e da ginástica nas escolas brasileiras.

Como podemos notar, essas narrativas trazem experiências diversificadas com a educação física na escola, dentre as quais a ginástica é mencionada como uma prática corporal que desperta encantamento, prazer, conquista, liberdade, receio, medo, dificuldade, vergonha.

Nas memórias das alunas-professoras, aparecem diferentes manifestações da ginástica como a ginástica artística (olímpica), ginástica rítmica, ginástica localizada, ginástica para todos(as) (ginástica geral), assim como apresentações em eventos na escola, apresentações de grande área em eventos esportivos, que algumas alunas-professoras chamam de “apoteose”. Por vezes, as experiências com a ginástica vêm associadas

à dança, visto que, dependendo da forma como são trabalhadas, elas podem apresentar elementos comuns relacionados à expressividade e à musicalidade. As apresentações públicas dos trabalhos realizados também acabam se constituindo com um elo entre ginástica e dança, e encontramos narrativas que fazem alusão ao teatro. Conforme já apontei neste livro, educação física e arte podem ser consideradas como áreas “irmãs” na escola, que possuem conhecimentos comuns e têm muito a contribuir para a formação cultural das(os) alunas(os), ainda mais quando são trabalhadas de forma integrada. O que você pensa sobre isso? Quando você era estudante, essas áreas desenvolviam propostas em parceria na sua escola?

O incentivo para o treinamento de ginástica artística em equipes da própria escola ou em outros espaços, a visita de técnicos esportivos às escolas para aplicar testes e selecionar atletas, igualmente aparecem nas narrativas das alunas-professoras, o que nos remete às reflexões apresentadas na “Carta às(aos) professoras(es) de educação física” em torno do processo de esportivização da educação física escolar. Selecionar alunas(os) talentosas(os) para a prática de esportes faz parte do conjunto de ações que envolvem esse processo. Pelo que você relata em seu livro, Nadia, essa também era uma prática usual na Romênia. No seu caso, quando Bela Karolyi te convidou para ir treinar ginástica, penso que ele não imaginava que você chegaria tão longe, apesar do seu “olhar treinado” para selecionar talentos. E, como você disse em suas “cartas a uma jovem ginasta”, nem você sonhava, não é mesmo? Como a vida é surpreendente! A existência humana está sempre a nos lembrar que os caminhos não estão prontos, que precisamos construí-los, juntas(os), coletivamente.

Outro sentido em circulação nas narrativas das alunas-professoras refere-se à ideia de que fazer ginástica desenvolve características relacionadas à força, agilidade, velocidade e resistência para lidar com desafios e dificuldades em diferentes esferas da vida. Uma aluna-professora expressa que a sua experiência na ginástica a ensinou “que na vida tem saltos, barreiras, solo, e principalmente muito equilíbrio”. Gostei das metáforas utilizadas nesse enunciado. É mesmo assim a dinâmica da vida, com os obstáculos (barreiras) que precisamos transpor

(saltar) e a estabilidade (equilíbrio) dinâmica que necessitamos exercitar cotidianamente no terreno (solo) acidentado da existência.

Isso me fez lembrar da passagem do seu livro em que você narra os perigos que passou quando deixou clandestinamente a Romênia e, sem dúvida, as duras rotinas de treinamento corporal que fizeram parte da sua carreira de atleta foram fundamentais para resistir à arriscada travessia durante a noite, naquele frio insuportável (COMANECI, 2004, p. 142). Sabemos que, no contexto do treinamento esportivo das equipes de elite, são empregados métodos extremamente exaustivos, com nítida sobrecarga de trabalho, os quais geralmente acarretam lesões corporais, além de problemas emocionais, dentre outros. Você também passou por isso, não é mesmo Nadia? Ainda mais quando você se transformou num ícone da ginástica e do esporte mundial. De acordo com o que foi relatado no documentário *Nadia Comaneci: The Gymnast and the Dictator* (2016), traduzido para o português como *Nadia Comaneci: A Ginasta e o Ditador*, você viveu tempos muito difíceis em sua carreira de ginasta, sobretudo após sua conquista nas Olimpíadas de Montréal em 1976, a qual serviu de vitrine para o governo romeno e para o mundo, que vivia o complexo período da “Guerra Fria”, no qual a soberania esportiva ocupava um lugar de destaque. Portanto, foram muitas as pressões que você sofreu para manter e superar o que você havia alcançado. Presumo o que significou toda essa imposição sobre uma jovem com apenas 14 anos de idade! Apesar das extremas dificuldades pelas quais você passou nos anos que se seguiram, você não desistiu, como afirma no documentário: “Por que eu não simplesmente desisti? Porque eu não desisto. Nunca. Não fujo de desafios. Corro na direção deles. Porque a única maneira de escapar do medo é encará-lo” (legenda do documentário - início aos 28:56 minutos). E com um semblante tranquilo e um lindo sorriso no rosto, suas palavras finais são: “Acho que é um final feliz. O que vocês acham?” (legenda do documentário - início aos 54:12 minutos). Sim Nadia, tenho certeza de que é um final muito feliz... Um final repleto de inícios, de recomeços... E com abertura para novos desafios e vastas possibilidades. Sua trajetória na ginástica é muito inspiradora e você é um exemplo de vida. O mundo te admira!

Retornando às narrativas das alunas-professoras, entra igualmente em cena a alusão ao “estilo militar” da aula de ginástica e da postura

rígida e exigente do(a) professor(a), com menções explícitas ao “treinamento da formação do caráter e da postura”, como se a escola fosse um local para o “treinamento militar”, para “soldados do exército”. Uma das alunas-professoras lamenta o fato de a “educação do corpo” ser vista como “obediência” e as memórias revelam uma concepção de ginástica voltada à repetição estafante de exercícios físicos como abdominais, flexões de braço, corridas etc. Sem falar da fanfarra e do dia 7 de setembro, data comemorativa da Independência do Brasil em 1822, em que os desfiles militares invadem as ruas das cidades e contam com a participação de escolas públicas. Seguramente, a historiografia brasileira tece críticas em torno desse marco comemorativo relacionado à independência do país, que era colônia de Portugal.

Embora eu aprecie as metáforas dos “saltos, barreiras, solo e equilíbrio” utilizadas por uma aluna-professora em sua narrativa, inquieto-me pensar que essas experiências vão ao encontro de uma formação específica pretendida com a prática da ginástica. Conforme salienta Carmen Lúcia Soares (1994), o movimento ginástico europeu desenvolvido durante o século XIX acentuava finalidades comuns como regenerar a raça, desenvolver a saúde, a coragem e a força para servir a pátria na guerra e na indústria (SOARES, 1994, p. 65). Os estudos dessa autora a respeito da ginástica auxiliam-nos a compreender como essa prática corporal vem se situando ao longo da história. Em outra obra, ela afirma que a ginástica, com seu “[...] caráter ordenativo, disciplinador e metódico” (SOARES, 1998, p. 19), cumpria seu objetivo de “[...] moralizar os indivíduos e a sociedade, intervindo radicalmente em modos de ser e de viver” (SOARES, 1998, p. 20).

Veja que marcante, Nadia: a ginástica nos moralizando e “intervindo radicalmente em nossos modos de ser e de viver” (SOARES, 1998). Você, como ginasta de elite da Romênia, seguramente sentiu (e talvez ainda sinta) na pele essa intervenção. Você viveu anos de dedicação à ginástica, dias e mais dias, horas e mais horas, construindo experiências do e no corpo; experiências corporais que nos marcam, nos tatuam, que se inscrevem em nossos corpos para sempre. Eu mesma, uma “ilustre desconhecida” atleta do clube Regatas, sinto em meu corpo, em minha gestualidade, em meu modo de ser e de viver, as marcas daqueles tempos longínquos (lá se vão mais de 40 anos). Imagino você! E no caso

das alunas-professoras do Proesf, essas marcas da ginástica vividas nas aulas de educação física também estão em seus corpos, em seus gestos, em suas memórias, conservando traços de um intenso processo educativo, “por vezes bem evidentes, por vezes quase invisíveis”, como evidencia Carmen Lúcia Soares (2014, p. 221). Enfim, todas nós, mulheres com experiências tão diferentes, “tatuadas” pela ginástica, tanto na escola como fora dela.

Como eu mencionei na “Carta às(aos) professoras(es) de educação física”, interessante constatar que, no contexto escolar, entra em jogo um conjunto intrincado de educações (“física”, “intelectual” e “moral”) que estão afinadas entre si. Ao refletir sobre a educação física como um investimento sobre o corpo, Tarcísio Mauro Vago (2010), no artigo *Cultura escolar, cultivo dos corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário (Belo Horizonte, 1906-1920)*, explicita que a educação física fazia parte da tríade educativa que se almejava na escola. Para o autor, parece

[...] possível dizer que eles emprestavam à dimensão *educação physica* um significado de amplitude tal que acabava por nele incluir a *educação intellectual* e a *educação moral*. Em outras palavras, o que estou procurando realçar é que a *educação intellectual* e a *educação moral* parecem constituir, também, e antes de tudo, dispositivos de *educação physica* das crianças: a cultura escolar traduzia-se em sentido alargado como cultura (cultivo) dos corpos das crianças. A pretensão era realizar a façanha de destruir hábitos trazidos de casa, da rua, procurando a um só tempo inscrever nos toscos corpos infantis maneiras consideradas civilizadas, que deveriam tornar-se duradouras. (VAGO, 2010, p. 29; grifo do autor)

E a ginástica, devido às suas características disciplinadoras, foi tomada como a prática corporal adequada para tais finalidades de transformação dos “toscos corpos infantis”.

A *gymnastica* foi produzida como um dispositivo central para a pretendida *educação physica* das crianças. Sua inserção nas práticas de escolas primárias de Belo Horizonte fundamentou-se, dentre outras razões, na crença em suas possibilidades de transformar os corpos das crianças, representados como

raquíticos, débeis e fracos, em desejados corpos sadios, belos, robustos e fortes. Esperava-se dela uma participação decisiva no processo de constituição de corpos infantis. (VAGO, 2010, p. 31; grifo do autor)

Apesar do estudo de Tarcísio Mauro Vago (2010) ter sido feito na cidade de Belo Horizonte-MG, suas considerações podem ser estendidas para diferentes contextos brasileiros e, inclusive, de outros países, tendo em conta as intenções da prática da ginástica na constituição de corpos fortes e saudáveis, cuja retidão configura uma determinada imagem de corpo, como ressalta Carmen Lúcia Soares (2001a, p. 57).

De certo modo a Ginástica vai conferindo visibilidade a uma imagem de corpo desejada por uma sociedade que se pauta, na aparência, pela rigidez de posturas. [...]

A Ginástica que afirma converte-se em um modelo de educação veiculado pelo poder, uma educação capaz de preservar as forças físicas e ensinar ao indivíduo a adequação de seu uso. Essa compreensão da Ginástica permite inscrevê-la como constitutiva da mentalidade científica, pragmática e prática que se consolida ao longo do século XIX.

Outro aspecto marcante, intimamente ligado a essa “mentalidade científica, pragmática e prática” que imprime uma estética da retidão à gestualidade, refere-se aos perigos atribuídos à profissão de acrobata.

Nesse momento, a profissão de acrobata, e mais amplamente do que é apresentado o corpo como espetáculo, é considerada ilícita e perigosa para a sociedade.

Esse discurso e essa prática constituem uma dada mentalidade que, lenta, vai perdurar até o século XIX, quando o acrobata é, ainda, objeto de controle do poder, pois sua gestualidade requer um caráter inútil, de entretenimento, em que o uso das forças físicas não indica a utilidade das ações requerida por um poder que deseja construir uma sociedade prática, pragmática e científica.

Está em curso a construção de uma estética traduzida por uma gestualidade em que o corpo útil e higiênico é afirmado e a Ginástica, versão virtuosa e científica da acrobacia de rua e do corpo como espetáculo, consolida-se como prática corporal a ser seguida. (SOARES, 2001a, p. 55-56)

Fico imaginando essas proibições dos artistas de rua, dos espetáculos circenses, dos acrobatas... Sigo pensando nas apropriações livres, sem cerimônia, que os propositores da ginástica “científica”, de acordo com Carmen Lúcia Soares (1998), foram fazendo dessa gestualidade artística, metrificando-a e desconsiderando que todas as formas de expressividade do corpo, sem exceção, são constituídas por técnicas corporais, ora mais simples, ora mais sofisticadas, porém não podem prescindir delas, como nos ensina Marcel Mauss (2003). Do gesto mais simples ao mais elaborado, a técnica está lá, historicamente construída e, portanto, em contínuo processo de transformação. E defendo que não existe “a” técnica, única, correta, como nos fazem querer acreditar. Se os estudos científicos dos gestos nos fornecem pistas importantes a respeito dos modos de realização de determinadas ações corporais, isso não significa que os conhecimentos preciosos da experiência construídos na vida em acontecimento também não o façam e devam ser descartados. Enfim, a beleza e a leveza do seu salto mortal, Nadia, não precisam competir com a leveza e a beleza do salto mortal de um acrobata circense. Você me entende? Que tal nos abirmos para compreender a diversidade dos “territórios do corpo” em sua multiplicidade junto com Georges Vigarello (2003), no artigo *A história e os modelos do corpo*?

Um olhar mais profundo revela como a diversidade dos territórios do corpo é abundante no seio de cada cultura e de cada época: a competência do ortopedista não é comparável à do artista, do mesmo modo que a prática do esportista não é a do mímico ou do ator. Mecânica, energia, expressão e sensibilidade se repartem numa multiplicidade de corpos, cada qual em sua singularidade, com seus saberes, seus imaginários, seus domínios, até mesmo seus objetos. (VIGARELLO, 2003, p. 22)

Sabe, Nadia, nós, que estudamos esses assuntos, temos feito um grande esforço para compreender dialeticamente esses processos. Nas próprias narrativas das alunas-professoras, a ginástica, ao mesmo tempo em que almeja e promove a “retidão” e o fortalecimento do caráter, possibilita experimentações corporais outras, significadas como prazerosas e de liberdade, assim como você conta em seu livro. Desse modo, a ginástica e as demais práticas corporais, entendidas como práticas sociais e culturais, carregam consigo intencionalidades e sentidos que

não estão definitivamente dados, mas que circulam de muitos modos e atravessam as experiências vividas por cada uma(um) de nós. Ou seja, a despeito da intenção de retificar, metrificar, esquadrinhar, subdividir a gestualidade em partes, há sempre o que escapa e, talvez, tecendo novamente comparações, a sua acrobacia como ginasta não seja tão diferente da acrobacia de um artista circense em termos da ousadia do gesto, do risco, do encantamento que ela produz em quem a aprecia. No entanto, é na visibilidade do corpo e do gesto que presenciamos também, e paradoxalmente, as técnicas do corpo e do gesto se tornarem invisíveis, como o açúcar ou o sal no alimento: estão lá, mas não os enxergamos; podemos apreciá-los pelos sentidos do paladar e do olfato, mas não pelo da visão.

Seguindo nossa prosa, nas memórias das alunas-professoras, reaparece a “menina do corpo desengonçado” tantas vezes rememorada nas cartas. E esse corpo desajeitado não “leva jeito” para as piruetas e cambalhotas... Não “leva jeito”? Questionamento que nos conduz às discussões feitas em outras cartas deste livro a respeito da construção cultural do corpo. Reafirmo que “os corpos e sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição de cultura, e as imagens dos corpos, como registro de marcas e de lugares sociais ocupados” (SOARES, 2001a, p. 53). Quais são os lugares sociais ocupados por essas meninas-mulheres, alunas-professoras, e quais são as marcas da cultura registradas em seus corpos que as levam a temer uma “simples cambalhota”, o que acaba por inscrever um trauma em seu corpo?

Imagino o que é uma “simples cambalhota” para você, menina sapeca que adorava subir em árvores, a ginasta do “*perfect 10*”. Fiquei realmente espantada quando assisti a um vídeo de 1992 no YouTube (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wLfB2te4pVE>; acesso em: 22 ago. 2019), em que você e o Bart se apresentaram em vários aparelhos da ginástica artística e, no final, vocês fizeram “duplo parafuso” no solo. Será que você se lembra especificamente desse momento? Você coleciona inúmeras apresentações na sua vida de ginasta, várias delas disponíveis na internet. Contudo, nessa você “cravou” a aterrissagem do “duplo parafuso”, aos 31 anos de idade! O Bart deu um pequeno escorregão na chegada, mas você estava ali, firme, como sempre... Histórias inscritas no seu corpo. Histórias inscritas no corpo

de cada uma(um) de nós. Identifico nessa sua apresentação com o Bart aproximações com a ginástica para todos(as). Por isso, quando te perguntei se você conhecia a GPT, afirmei que certamente você a conhece.

Em diálogo com as reflexões que apresento no meu livro *Ginástica geral e educação física escolar* (AYOUB, 2003), a ginástica para todos(as) pode ser concebida como uma prática corporal que tem sua base na gestualidade de diferentes manifestações da ginástica e se desenvolve em interlocução com elementos de outras práticas corporais e artísticas, tais como o jogo, o esporte, a dança, o circo, a luta, entre outras. A GPT é organizada mundialmente pela Federação Internacional de Ginástica, porém, como manifestação cultural, ela extrapola os limites e a regulação da FIG (AYOUB, 2003, p. 41-61). A FIG, suas normatizações e seus regulamentos soam familiares a você? Anos e anos como ginasta de elite provavelmente te permitiram conhecer bem de perto a Federação Internacional de Ginástica. Porém, deixemos esse assunto para outra ocasião...

A ginástica, e mais precisamente a ginástica para todos(as), constitui-me como ser humano, como mulher e como profissional. No texto, *Por uma ginástica para toda a vida*, em coautoria com Laurita Schiavon e Eliana de Toledo (SCHIAVON; TOLEDO; AYOUB, 2017), refletimos a respeito das muitas possibilidades que a experiência com a ginástica, em suas diversas manifestações, pode oferecer para as pessoas em diferentes momentos de suas vidas. Estou certa de que você concorda conosco, afinal, a ginástica define a sua vida, como você mesma sublinha no vídeo *Legends Live On – Nadia Comaneci* (2016), cujo título em português é *Aonde eles estão agora? A lenda Nadia Comaneci continua*: “A ginástica foi um jeito de ter uma vida diferente. Definiu a minha vida de um jeito que eu não sei o que eu teria feito se eu não tivesse feito ginástica” (legenda do vídeo - início aos 24:02 minutos). E com a sua vida na ginástica, você tem inspirado gerações de ginastas e de praticantes de outras modalidades esportivas. Vou repetir Nadia: o mundo te admira!

Bem, como você já sabe, cursei a graduação em Educação Física – profissão para a qual fui atraída pelos encantos e pelas piruetas da ginástica. Obviamente, a ginástica e suas piruetas também te levaram a se graduar nessa área, pelo Instituto de Educação Física e Desportos

de Bucareste-Romênia. Logo que me formei, no ano de 1989, foi criado o Grupo Ginástico Unicamp, sob coordenação das professoras Vilma e Beth (aquelas mesmas da educação física e da ginástica no colégio Imaculada e no clube Regatas) e fiz parte da primeira geração de integrantes do GGU. Minha participação no GGU como ginasta e no Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF-Unicamp significam a inserção num amplo projeto de formação humana e profissional. Aos 47 anos de idade, com a criação do Grupo Ginástico Ânima Unicamp, voltei a ginastar, como contei assim que me apresentei nesta carta. Nossos encontros ocorrem aos finais de semana, normalmente aos domingos pela manhã. Minha participação como integrante do GGU e, atualmente, do GGU Ânima tem proporcionado o compartilhamento de conhecimentos e experiências tanto entre nós mesmas(os), quanto com outras(os) profissionais da área e pessoas diversas, no Brasil e no exterior. Imagine você, Nadia, que a Vilma e a Beth, minhas queridas professoras desde a infância, também participam do GGU Ânima como ginastas, ao nosso lado – várias integrantes do grupo são suas ex-alunas e/ou ex-ginastas. Ginastar com elas tem sido muito especial! A Vilma participou de 2013 a 2015, e a Beth participa desde 2013.

Em 1991, o GGU participou pela primeira vez da *9th World Gymnaestrada*, realizada em Amsterdã-Holanda, esse festival mundial da ginástica para todos(as) que acontece a cada quatro anos na Europa, reunindo uma multiplicidade de pessoas de vários países. Nesse evento, como citei em outra carta, fui escolhida para levar a bandeira brasileira no desfile de abertura. Quanta emoção! Participei ainda de mais quatro gymnaestradas mundiais: a *10th World Gymnaestrada 1995*, em Berlim-Alemanha; a *11th World Gymnaestrada 1999*, em Gotemburgo-Suécia; a *15th World Gymnaestrada 2015*, em Helsinque-Finlândia; e, em 2019, da *16th World Gymnaestrada 2019*, em Dornbirn-Áustria, essas duas últimas como integrante do GGU Ânima. Em Dornbirn, vivi uma experiência inédita. Acabei me inscrevendo para participar de uma apresentação de grande área, a *World Team*, que engloba participantes de diferentes países. Tivemos alguns ensaios conjuntos no campo de futebol até o dia das apresentações. Uma sensação marcante de coletividade, de grupo, de fazer ginástica junto com tantas pessoas, a qual pude experimentar ao lado de algumas amigas do GGU Ânima e de outras(os) brasileiras(os). Assim como as alunas-professoras do

Proesf contam em suas cartas, eu já tinha participado de apresentações com grandes grupos, mas foi a primeira vez que participei num campo de futebol com aproximadamente 500 pessoas vindas de cerca de 20 países diferentes. Foi mesmo uma “apoteose” como disseram algumas delas. Visualizo nas apresentações mencionadas nas cartas das alunas-professoras indícios da ginástica para todos(as) na escola, além de uma aluna-professora que citou explicitamente a GPT (usando a terminologia ginástica geral). E te pergunto: você já participou de apresentações desse tipo nos seus tempos de escola? E como ginasta? Tem alguma que você gostaria de me contar?

Uma das minhas intenções com essa conversa é refletir acerca de possibilidades outras para a ginástica na escola, baseando-me na proposta de ginástica para todos(as) que temos desenvolvido aqui na Unicamp há mais de 30 anos. Como o tempo voa... Já se passaram três décadas desde que o Grupo Ginástico Unicamp foi criado! Em setembro de 2019, o GGU completou 30 anos de existência. Pude participar da festa de comemoração realizada no dia 7 de setembro de 2019. Todas(os) as(os) coordenadoras(es) que já passaram pelo grupo estiveram presentes e ver tantas gerações reunidas, brindando a vida, a ginástica, o corpo, a gestualidade, o trabalho coletivo e democrático que é a sustentação da proposta do GGU, foi muito emocionante. Faço menção, igualmente, ao professor Jorge Sergio Pérez Gallardo, da FEF-Unicamp, que foi coordenador do GGU nos primeiros anos juntamente com a Beth, trazendo contribuições fundamentais para o aprofundamento das relações entre a GPT e a educação física escolar. Seus aportes foram significativos para a proposta de ginástica para todos(as) do Grupo Ginástico Unicamp.

Observe que curioso, Nadia: não somos apenas nós duas que apreciamos nos comunicar por meio de cartas! As bases do trabalho do Jorge com a ginástica foram publicadas no texto *Proposta de uma linha de ginástica para a educação física escolar* (PÉREZ GALLARDO, 1993), contemplando uma carta escrita por ele em 1991 para duas estudantes do Curso de Educação Física do Instituto Profissional de Osorno, no Chile, que estavam elaborando o “[...] trabalho final de graduação, para o qual pesquisavam o histórico e a fundamentação teórica de uma proposta de ginástica para a Educação Física Escolar, chamada ‘Linha de Ginástica Rítmica Formativa’” (PÉREZ GALLARDO, 1993, p. 117).

Quando eu conheci o trabalho do Jorge como sua aluna no curso de graduação da FEF-Unicamp, antes mesmo da criação do GGU, entendi que eu estava diante de uma proposição significativamente criativa, colaborativa e democrática para pensarmos as práticas corporais, tanto na escola como em outros espaços educativos.

Retornando à proposta de ginástica para todos(as) do GGU, salientando que os princípios teórico-metodológicos dos projetos na área da ginástica – criados e desenvolvidos pelas professoras Vilma e Beth na FEF-Unicamp no final da década de 1980 –, dos quais tive a oportunidade e o prazer de participar como aluna da graduação, influenciaram a constituição da proposta inicial de ginástica para todos(as) do Grupo Ginástico Unicamp.

Dentre eles, destaco o projeto “Crescendo com a ginástica”, que continua em atividade, atualmente sob coordenação da professora Laurita Schiavon, como parte do “Projeto de Extensão em Ginástica” da FEF-Unicamp. Se você quiser conhecer maiores detalhes sobre esse projeto, indico as seguintes referências: de Vilma Nista-Piccolo, *A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida* (NISTA-PICCOLO, 1995) e *Crescendo com a ginástica* (NISTA-PICCOLO, 1999); e de Laurita Schiavon, *O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola* (SCHIAVON, 2003).

No livro *Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos*, de Elizabeth Paoliello et al. (2014), as(os) leitoras(es) são conduzidas(os) a uma viagem em direção a momentos preciosos da história do GGU e do desenvolvimento de sua proposta de GPT, e são transportadas(os), ainda, a um encontro com a ginástica, com a educação física, com a arte, com a universidade, com a escola – enfim, com as tantas esferas de atuação do grupo que englobam as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. As repercussões desse trabalho que vem sendo feito na Unicamp, e para além de seus muros, têm sido muito relevantes, pode acreditar, Nadia. Ah! Você também pode consultar o site do Grupo Ginástico Unicamp (disponível em: <https://www.ggu.com.br/>; acesso em: 19 ago. 2019). Tenho certeza de que você irá se entusiasmar. Aliás, será que você assistiu a alguma apresentação do Grupo Ginástico Unicamp durante os Jogos Olímpicos Rio 2016? O GGU, sob coordenação de Marco Bortoleto e Larissa Graner, fez várias apresentações, inclusive no Gala da Ginástica. Caso você não

tenha visto, o vídeo *Gymnastics Gala Performance at Rio 2016* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QE1gKf9mnQY>; acesso em: 19 ago. 2019), começa justamente com a apresentação do Grupo Ginástico Unicamp.

Considero importante você conhecer, igualmente, o artigo *Grupo Ginástico Unicamp – potencializando as interações humanas*, de Larissa Graner, Elizabeth Paoliello e Marco Bortoleto (2017), no qual a proposta de GPT do GGU foi atualizada, tendo em vista as alterações que ocorreram ao longo dos anos. Esse é um ponto que eu gostaria de sublinhar: a proposta de ginástica para todos(as) do Grupo Ginástico Unicamp está continuamente em transformação, tanto por conta das mudanças de coordenação do grupo e de pesquisas e estudos realizados a respeito dela, quanto em função da própria dinâmica cotidiana de trabalho do GGU, na qual todas(os) as(os) suas(seus) integrantes são coautoras(es) da proposta, revigorando-a, questionando-a, transmutando-a.

E sugiro, ainda, a leitura da tese de doutorado de Giovanna Sarôa (2017), intitulada *A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores*, em que a autora, baseada na perspectiva da história oral, entrevistou todas(os) as(os) coordenadoras(es) que atuaram no GGU, buscando compreender o processo de constituição do grupo e de sua proposta. A riqueza e a vivacidade das narrativas da Beth, da Vilma, do Jorge, da Eliana de Toledo, do Marco Bortoleto e da Larissa Graner, fascina pela emoção com que elas(es) rememoram suas experiências e aprendizados com o GGU. Nós publicamos um artigo da tese com o mesmo título (SARÔA; AYOUN, 2018), no qual você poderá encontrar uma síntese dessa pesquisa.

Você deve estar perguntando: afinal, como se configura esse trabalho? Em linhas gerais, a proposta de GPT do GGU assume os seguintes aspectos para o seu desenvolvimento: a exploração da gestualidade de diferentes manifestações da ginástica em diálogo com outras práticas corporais, com e sem materiais diversificados, com e sem a utilização de música; a ênfase em ações que potencializam as interações humanas, podendo gerar diversas formas de produção de conhecimento nas relações com o outro; a valorização das experiências de cada participante; o incentivo à criatividade, à autossuperação e à ludicidade; o processo coletivo de criação das composições coreográficas, apoiado

na inventividade e na assunção das contradições que a práxis coletiva pode suscitar no decorrer da experimentação criativa.

Nadia, você identifica alguma proposição na área da ginástica com essas características? Para quem, como eu, vivenciou (e continua vivenciando) essa proposta, saiba que ela é muito potente e propicia aprendizados profundos e duradouros por meio de uma experiência colaborativa, criativa e democrática, na qual a ética nas interações humanas tem sua ancoragem. Lev Vigotski (2000), um daqueles autores russos que mencionei no início desta carta, afirma que nós, seres humanos, constituímos-nos nas relações com o outro. O que essa proposta oferece é, justamente, esse exercício contínuo e paradoxal de constituição recíproca, em que cada um(uma) é convocado(a) a se comprometer, a se manifestar, a contribuir, a se posicionar e a construir, de modo coletivo e cooperativo, uma ginástica efetivamente *para* todos(as), *com* todos(as) e *por* todos(as). Um processo intenso, tenso e propenso a nos ensinar que vale a pena experimentarmos nossa inteireza nas relações humanas.

Portanto, tenho defendido essa concepção de trabalho com a ginástica na escola, e minha atividade profissional estabelece relações estreitas com ela, desde quando fui professora de educação física na escola básica até hoje na universidade. No meu livro citado páginas acima, você poderá encontrar reflexões sobre essa temática, especialmente no capítulo *A ginástica geral e suas perspectivas para a educação física escolar – imaginando um projeto* (AYOUB, 2003, p. 77-106). Nele, apresento o projeto de ginástica para todos(as) construído com professoras(es) de educação física de escolas públicas de Campinas-SP, compartilhando as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as realizações alcançadas. Referencio, ademais, um artigo publicado em coautoria com Larissa Graner, denominado *Ginástica para todos na educação física escolar: processos de criação na escola* (GRANER; AYOUB, 2016), em que abordamos o trabalho com a ginástica que vem sendo desenvolvido numa escola pública da cidade de Vinhedo-SP, na qual a Larissa Graner é professora de educação física há mais de dez anos. Trata-se de um trabalho inspirador que se sustenta na proposta de GPT do GGU e que coloca em relevo os processos de criação constituídos a partir dos diálogos instaurados com as(os) alunas(os) durante o estudo da ginástica na escola.

Existem outros pontos que eu gostaria de enfatizar. Vislumbro na ginástica para todos(as) significativas oportunidades para o entrelaçamento entre a educação física e a arte na escola, conforme reflexões explicitadas em diferentes escritos, como por exemplo *Gestos, cartas, experiências compartilhadas* (AYOUB, 2012) e *Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor...* (AYOUB; GRANER, 2013), dentre outros indicados neste livro. E, igualmente, vejo na GPT grandes possibilidades de configuração de espaços-tempos que propiciem experienciar a dimensão lúdica da cultura corporal (AYOUB, 2003), reconhecendo a relevância do brincar na vida humana. Depois de ler as páginas precedentes, você também enxerga essas possibilidades Nadia?

Decerto, esses são temas que demandariam espichar um pouco mais a nossa conversa que, por sinal, está ficando longa... Por isso, já vou me aproximando de terminar esta correspondência. Contudo, ponderei ser importante ressaltar ainda um aspecto que diz respeito às experiências vividas que constituem as maneiras como as alunas-professoras do Proesf lidam com o corpo e a gestualidade das crianças, algumas delas declarando que, com os pequenos, “o corpo é o principal protagonista, que se movimenta e fala o tempo todo” por meio do brincar.

Você narra, em seu livro, como você era uma criança brincante. Considero indispensável o brincar na vida humana, como eu disse antes, sejamos crianças ou não. No artigo *Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil*, publicado em parceria com Marina Dal’ Evedove e Marília Assis (DAL’ EVEDOVE; ASSIS; AYOUB, 2019), apresentamos uma pesquisa realizada com inspiração na história oral, na qual foram entrevistadas três professoras que compartilharam suas memórias de experiências com o brincar. Como sujeitos históricos, portanto, imersas em determinada cultura, as experiências com o brincar vividas pelas professoras ecoam nos modos como elas mesmas veem e fazem a mediação das brincadeiras na sua prática docente. Sabemos que

criança é quase sinônimo de brincar; brincando, ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se

nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura. (AYOUB, 2001, p. 57)

Mas não é só a criança que necessita experimentar a dimensão lúdica da vida. Jovens, adultas(os), idosas(os), enfim, o ser humano precisa cultivar brechas para o brincar em seu cotidiano. Assim como fiz na “Carta às alunas-professoras do Proesf”, indico para você dois documentos que tematizam esse assunto: *Tarja Branca – a revolução que faltava* (2014) e *Território do Brincar* (2015), ambos com opção de legenda em inglês e francês. Fico feliz em saber que você poderá acompanhá-los nesses idiomas.

Aqui no Curso de Pedagogia da FE-Unicamp, na disciplina “Educação, corpo e arte”, o brincar entra em cena, em suas relações com o corpo e com a arte, e as(os) adultas(os) que dela participam narram frequentemente a importância desse processo em sua formação profissional e pessoal. E a ginástica para todos(as), na perspectiva abordada anteriormente, tem sido estudada nessa disciplina, que possui caráter prático-teórico. Nós brincamos muito nas aulas e acabamos nos surpreendendo com a nossa curiosidade, com a nossa imaginação, com a nossa inventividade e com as nossas possibilidades criativas que se entrecem nas relações com o outro – aspectos que defendemos em nossa prática educativa. Também retratei essas temáticas no artigo citado anteriormente (AYOUB, 2012).

Não sei se você já ouviu falar do educador brasileiro Paulo Freire. Ele é conhecido em vários países do mundo devido à sua vasta obra dedicada à educação democrática e libertária. Um de seus livros mais importantes, intitulado *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), cuja primeira edição foi publicada em 1968, pode ser encontrado em 57 idiomas, inclusive no Romeno. Fiquei muito impressionada ao saber disso quando li o artigo *Pedagogia do oprimido como referência: 50 anos de dados geohistóricos (1968-2017) e o perfil de seu leitor*, de Otacílio Santana e Suzana Souza (2019).

Paulo Freire é um perseverante defensor da curiosidade como impulsionadora da nossa inventividade, enfatizando a necessidade da imaginação criadora em nossas vidas e nas relações educativas na escola; imaginação que nos conduz “a sonhos possíveis ou impossíveis”. Escute

o que ele sublinha em seu livro, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 1997b, p. 47):

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos, usá-la no “desenho” da escola com que eles sonham. (FREIRE, 1997b, p. 47)

Bem, Nadia, eu ainda teria tantas coisas para papear com você acerca dos enunciados das memórias das alunas-professoras do Proesf e de diferentes assuntos que acabam rodeando nossa prosa, mas está ficando tarde e preciso ir dormir, pois amanhã tenho de acordar bem cedinho.

Por fim, você deve ter percebido que a última carta das alunas-professoras foi escrita pela “Igualdade” para a “Esperança”. Nesses tempos obscuros que temos vivido aqui no Brasil, igualdade e esperança têm sido mais do que nunca imprescindíveis. Penso que elas são necessárias em todos os cantos do mundo. Você não acha?

Espero que esta carta encontre você e sua família muito bem e que ela seja o início de agradáveis interlocuções entre nós. E, quem sabe, possamos nos encontrar pessoalmente algum dia.

Saudações gímnicas,

Eliana/Nana.

P.S. - Considero importante trazer às(aos) demais leitoras(es) o texto original em inglês referente ao trecho que citei do seu livro: *“But at the start of my career, nothing was proven and gymnastics was simply a pastime, nothing more. I never set out to be ‘Nadia – the first gymnast to receive a perfect 10 in competition, with a new power and body-type that would change the face of gymnastics forever.’ [...] For me, it wasn’t about the future; it was about the moment and personal accomplishments and eventually representing my country and making my people proud. Romanians have a saying, ‘Not every dog has a bagel on its tail’. It means that not all streets are paved with gold. When I began my career, I just wanted to do cartwheels. It’s hard to believe that now, but it’s true, my friend”* (COMANECI, 2004, p. 16).

Querida professora Maria Aparecida

Lembro-me bem de quando passei para a 5ª série, foi o dia mais feliz de todos os que já tive, muito dentro daquela escola. Finalmente algo diferente, aulas de educação física, um horário separado dos outros normais. Cê, que saudade de aqui, tinha certeza

Campinas, 28 de fevereiro de 2008

Querida professora,

Estive pensando, já que neste semestre trabalharemos com a disciplina de Produção e conhecimento em Ed. física, gostaria de lhe contar como vivemos desde a infância as "esperadas" aulas de educação física.

Umuaramã, 08 de março de 2005

D. Lúcia

Cio passar em frente a escola lembrei nossos bons momentos com a turma da quarta série, parei por alguns instantes e esqueci-me da correria de dia-a-dia.

CARTA ÀS(AOS) MINHAS(MEUS) COMPANHEIRAS(OS)

*Seria este o destino do livro?
"A que será que se destina"?*

Campinas-SP, junho a setembro de 2019.

Cajuína

*Existirmos: a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
Do menino infeliz não se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos intacta retina
A cajuína cristalina em Teresina
Caetano Veloso
(Cajuína, 1979)*

Minhas(meus) queridas(os) companheiras(os),

Vejam aonde chegamos... Sim, chegamos! Na primeira pessoa do plural. Eu jamais teria chegado até aqui sem a sua companhia. Vocês sempre foram minhas(meus) queridas(os) companheiras(os) nessa travessia, mesmo que não o soubessem. Vocês estavam aqui me espiando, ao meu lado, na minha frente, atrás, acima, abaixo... E, também, nas diagonais, afinal, uma ginasta – como eu teimo em continuar sendo –, está sempre apegada às diagonais... As diagonais nos convidam a corridas,

saltos, giros e, sobretudo, a arriscar acrobacias... Virar de ponta cabeça e cair de pé, ou, às vezes, experimentar outras quedas menos endireitadas.

Na companhia de vocês, eis as perguntas que me faço: seria esse o destino deste livro? Este livro teria um destino? Este livro “a que será que se destina”, como indaga Caetano Veloso em *Cajuína*? Ou, ainda, “a quem” será que se destina?

Foi inspirada numa conversa que tivemos um dia aqui em casa que se acercaram mais esses delírios... Era dia 2 de junho de 2019. Foi naquela horinha aconchegante do café de domingo à tarde, na companhia de mãe (Ivany), pai (Samir), sogra (Jacira), cunhada (Silvana), marido (João) e filho (João Vitor)... Nesses encontros, falamos da vida, das angústias, das alegrias, dos sofrimentos, dos medos, dos problemas de família... Damos boas gargalhadas, choramos, emocionamo-nos, comemos, experimentamos sabores, ora mais saudáveis, ora mais deliciosos... às vezes os dois juntos.

“Habituar-se às coisas simples [...]”, como aconselha Epicuro em sua *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)* (EPICURO, 2002, p. 41), é o que tenho buscado cotidianamente. E aquele simples domingo foi um dia especial. O assunto trabalho e a escrita deste livro sentou-se à mesa, como já vinha sucedendo há um bom tempo, e junto com ele o assunto vida, realizações, aprendizados... até que alguém puxou um fio de prosa sobre o destino. Em suspensão, questionamos: existe destino? Aquele em que já está tudo definido, escrito, determinado? E essa inquietação dominou o assunto. Talvez sim... Talvez não... Sim e não... Não e sim... E a Silvana trouxe o conto *A Biblioteca de Babel*, de Jorge Luis Borges (1972), para o diálogo. Segundo ele, tudo já tem seu destino.

Claro que não chegamos a um destino na prosa sobre destino. No meu caso, eu já estava me preparando para ir ao treino do GGU Ânima em pleno domingo; tive de sair apressada e sei que a conversa continuou por mais algum tempo entre elas(es). Mesmo que eu tivesse ficado, seguramente não chegaríamos a um só destino ou à confirmação da sua existência.

Mas eu fiquei intrigada com o meu destino, com o nosso destino, com o destino do meu livro. Cismeï com o tema e lá fui eu procurar o Jorge e a sua *Biblioteca de Babel*. Ele conta que

o universo (que outros chamam a Biblioteca) constitui-se de um número indefinido, e quiçá infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por varandas baixíssimas. De qualquer hexágono, vêem-se os pisos inferiores e superiores: interminavelmente. (BORGES, 1972, p. 84)

Com convicção, ele afirma “[...] que a Biblioteca é interminável” (BORGES, 1972, p. 85). E continua:

[...] todos os viajantes confirmaram: Não há, na vasta Biblioteca, dois livros idênticos. Dessas incontrovertíveis premissas deduziu que a Biblioteca é total e que suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos (número, ainda que vastíssimo, não infinito), ou seja, tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas. Tudo: a história minuciosa do futuro [...]. (BORGES, 1972, p. 88; grifo do autor)

Por fim, conclui: “Não me parece inverossímil que nalguma divisão do universo haja um livro total; rogo aos deuses ignorados que um homem – um só, ainda que seja, há mil anos! – o tenha examinado e lido” (BORGES, 1972, p. 92).

Fiquei pensando nesse(a) tal “universo/biblioteca”. Fiquei imaginando as galerias hexagonais em andares infindáveis que compõem uma “biblioteca interminável”, na qual garantem que não há dois livros iguais. Fiquei muito intrigada com a dedução de que se trata de uma “biblioteca total”, com prateleiras que registram “tudo o que é dado expressar”, absolutamente toda “a história minuciosa do futuro” que provavelmente estaria expressa num “livro total”. Fiquei ainda mais desconfiada, ao ser tomada por uma incerteza muito duvidosa (puro pleonasma!): será que este livro estaria escondido (ou escancarado) em alguma das prateleiras das galerias hexagonais?

O conto de Borges incita-nos a nos deslocar para um espaço-tempo em que tudo já tem seu destino, tudo já está lá na “biblioteca total”, no “livro total”. Porém, se a “biblioteca é interminável”, como pode enclausurar dentro de si “toda a história minuciosa do futuro”? Justamente por ser interminável. O futuro seria então interminável...

Sinto-me inflamada! Quantas imagens me saltam aos olhos! Das galerias hexagonais, das paredes, das prateleiras, das pessoas e seus corpos em circulação, das mãos folheando os livros, de romances secretos entre leitoras(es) nos esconderijos, de leituras recomendadas, de livros proibidos em labirintos. Chego até a imaginar uma composição coreográfica de ginástica para todos(as) por entre os andares intermináveis desse “universo”. Na GPT, nós temos o hábito de fazer criações em diálogo com o inusitado. Depois de conhecer as obras arquitetônicas de Antoni Gaudí em Barcelona-Espanha, com suas curvas, sinuosidades e figuras que nos fazem crer que as paredes estão vivas e se movimentam, sinto-me ainda mais deslumbrada ao imaginar as galerias hexagonais da “Biblioteca de Babel”.

Agora já me acalmo... É só um conto e “quem conta um conto aumenta um ponto”. Estou a aumentar alguns pontos... Tomo essas liberdades de aumento como minhas nesta narrativa.

E volto ao destino... Ao destino de existir... “Existirmos: a que será que se destina?” “A quem” será que se destina? De novo, com *Cajuína* de Caetano Veloso, tantas vezes cantada por nós no coral Açucena, regido por Ana Salvagni. Sentir nossas vozes juntas, cantando *Cajuína* (e outras canções) era puro deleite.

Destino! DesAtino! Como uma letra pode mudar tudo? Ou nada? Quem sabe, imaginar que tenhamos mesmo um destino não seja um desatino?

Decido escolher: entre o destino e o desatino fico com os dois!

Encontro outros desatinos... Encontro-me em outros destinos... Por ora, intermináveis. Acabei de compreender que se há destinos, eles são mesmo intermináveis, como a “biblioteca interminável” de Jorge Luis Borges. E se são intermináveis, estão sempre em construção e

cada um(a) de nós, embrenhando-se nas galerias hexagonais, haverá de encontrar pistas, vestígios, sinais, que nos auxiliem, em diálogo com o outro, a reconhecer e a ler as passagens imprescindíveis da “história minuciosa do futuro”, mas também da história minuciosa do passado e da história minuciosa do presente; enfim, da história minuciosa simplesmente, a qual se encontra permanentemente em processo de escrita, em processo de criação.

E não resisto a também chamar o João Guimarães Rosa (1988), com seu *Grande Sertão: Veredas*, para a nossa mesa de café no domingo (embora já não estejamos mais nela), para nos ensinar que as pessoas “ainda não foram terminadas”.

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram *terminadas* – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (ROSA, 1988, p. 15; grifo meu).

Volto então às perguntas que me fiz na companhia de vocês: seria esse o destino deste livro? Este livro teria um destino? “A que será que se destina” este livro? A “quem será” que se destina este livro? E mais: estaria ele escondido (ou escancarado) em alguma das prateleiras das galerias hexagonais?

Finalmente, encontrei a minha (nossa) resposta ou a minha (nossa) sina: o meu (nosso) destino/desatino é mesmo ser interminável. Este livro assim também o é: interminável! Em sua quase despretensão, está muito distante do “livro total” de Jorge Luis Borges, cujo destino está infundavelmente traçado. Portanto, não seria possível este livro já estar lá, nas prateleiras da “biblioteca interminável”... Contemplem: ainda estou a escrevê-lo, nesse instante mesmo; vocês bem o sabem; têm estado comigo o tempo todo... Seria pura ilusão esta travessia? Não! Não mesmo! Sim??? Duvido de novo de minhas convicções... Já sinto o passado no agora. Estarreço! O momento presente acaba de passar... Virou passado. Será que estamos condenados ao passado? Ou seria ao presente? Ou ao futuro?

Suplico: por favor me ajudem... Desatino! Estou novamente em delírio pensando no término ou no começo do livro... no destino... no tempo... no espaço... na vida... Tomo minha caneca com suco de limão morno ainda em jejum, antigo hábito de todas as manhãs. Sinto-me angustiada! Por favor me acudam... Passado, presente, futuro... Presente, passado, futuro... Futuro, presente, passado... Tempo! Espaço! Espaços-tempos... Tempos-espaços... Estonteante, inquietante, angustiante esse mergulho...

Saúdo a vida (e a morte) em acontecimento: *Bom dia, Angústia!* – novamente no encontro com o livro de André Comte-Sponville (2005a). Velha conhecida de todas(os) nós, ela impele-nos, dia após dia, a experimentar *O gosto de viver* – título de um dos capítulos da obra de André Comte-Sponville (2005a, p. 45-57). E com a angústia própria de quem vive (e morre) ininterruptamente, vou tecendo os dias e as noites desta minha vida...

[...] e a vida está aí, simples e difícil, e continua, e morre, e a vida é essa morte de instante a instante que se nega e se perpetua, que se supera, que se inventa e se esquece, que nos carrega e nos leva... Mal se pode dizer que somos, observava Montaigne, já que não paramos de mudar, de já não ser, de não ser ainda [...], já que *somos um clarão entre duas noites*: tornamo-nos, resistimos, desaparecemos, vivemos, numa palavra, e é o que nos lembra esse gosto de nada na boca ou na alma, esse gosto renitente de ser mortais... (COMTE-SPONVILLE, 2005a, p. 52; grifo meu)

Com esse “gosto de nada” (e de tudo) “na boca” e “na alma”, e no corpo todo, vou tentando lidar cotidianamente com minhas expectativas, inquietudes, aflições, temores, vulnerabilidades para, quem sabe, encontrar, nesse “clarão entre duas noites” que somos, um bocadinho de felicidade, desesperadamente... É mais um convite que André Comte-Sponville (2005b) nos faz em *A felicidade, desesperadamente*. O autor esclarece:

É o que chamo de felicidade em ato, que outra coisa não é senão o próprio ato como felicidade: desejar o que temos, o que fazemos, o que é – o que não falta. Em outras palavras, gozar e regozijar-se. Mas essa felicidade em ato é ao mesmo tempo

uma felicidade desesperada, pelo menos em certo sentido: é uma felicidade que não espera nada. (COMTE-SPONVILLE, 2005b, p. 49)

E finaliza seu livro, convidando-nos a amar mais...

Não se trata de impedir de esperar, nem de esperar o desespero. Trata-se, na ordem teórica, de crer um pouco menos e de conhecer um pouco mais; na ordem prática, política ou ética, trata-se de esperar um pouco menos e de agir um pouco mais; enfim, na ordem afetiva ou espiritual, trata-se de esperar um pouco menos e amar um pouco mais. (COMTE-SPONVILLE, 2005b, p. 89)

Angustiei-me nessa travessia... Vocês bem o sabem. E agora tento me colocar num outro lugar, o daquela(e) que tenta simplificar a vida: “esperar um pouco menos”, “agir um pouco mais” e “amar um pouco mais”.

Faço, ainda, mais algumas confissões: quando assumi, de vez e quase sem medo, esta escrita mais livre, mais solta, assim como venho propondo no processo de escrita das cartas em minhas aulas, parece que tudo (ou quase tudo) se clareou e passei a me sentir mais tranquila em meio à agitação desse processo. Foi quando passei a experimentar a lentidão de uma escrita que se pretende acadêmico-poética, como esbocei no artigo *Por uma escrita acadêmico-poética* (AYOUB, 2014, p. 1101; grifo meu no original):

O tempo de uma escrita acadêmico-poética não é o tempo da velocidade, mas um tempo da lentidão; não é o tempo do produtivismo acadêmico, mas o tempo do mergulho acadêmico; um *tempo pastoso*, que se *amolda a nossos amores*, como diz Mario Osório Marques (1998, p. 15).

Com a intenção de amoldar cuidadosamente meus amores, mas não sem temores, busquei uma escrita autoral, ao mesmo tempo rigorosa, livre e atrevida, ousando me movimentar “[...] entre textos, poemas, imagens, memórias, experiências, romances, contos, histórias, músicas...

fios tecidos numa escrita que se deseja solta, livre, criativa, autoral, sem margens” (AYOUB, 2014, p. 1099).

E, nesse processo, fui tomada por essa “felicidade em ato”, da qual fala André Comte-Sponville (2005b). “Felicidade em ato” que me deixa vulnerável... Que bom! Quase nada é tão certo... Somente ela, a morte, “em pleno dia” (lembrando da Clarice Lispector [1998], em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*), em plena noite, em plena tarde, em pleno instante...

Exercito minha vulnerabilidade nesse processo de escrita porque o próprio processo de docência e de pesquisa igualmente o são. Sabemos que a academia, a universidade, a ciência, alegram-se muito mais com as convicções do que com as dúvidas, mesmo reconhecendo que são as incertezas que movem a produção de conhecimento. Sustento que, para pensar a educação física, o corpo, a gestualidade, as práticas corporais, inclusive cientificamente, necessitamos estar abertas(os) para buscar menos certezas e encontrar mais poesia e, quem sabe, mais “felicidade em ato”. Não sei se fiquei mais sábia nesse caminho. Sei que fiquei mais feliz!

E extremamente feliz por vocês estarem comigo nessas andanças, provocando-me carinhosamente a olhar para o mar da vida e a ficar “muda de beleza”, como fez o pai de Diego no poema *A função da arte/1* de Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*, o qual tem me acompanhando em outros escritos:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- *Me ajuda a olhar!*

(GALEANO, 2005, p. 15; grifo do autor)

Por tudo, e nesse tudo cabem mundos, expresso meu profundo agradecimento! A presença de vocês comigo mobilizou intensos movimentos, sentimentos, pensamentos... Agradeço interminavelmente pelos aprendizados e pela acolhedora e desafiadora companhia.

Abraços inteiros, demorados e sem pressa,

Nana/Eliana.

Americana, 28 de Fevereiro de 2007

Querida Eliana,

Apesar de ainda não te conhecer pessoalmente, fiquei feliz por ver sua aluna Olívia doar informações de sua pessoa, por sua competência e afetividade.

Gostaria de compartilhar contigo muita en-

Americana, 10 de março de 2006

Querido primo Junior:

Como sabe, estou cursando o último semestre de Pedagogia e como eu que você da aula aí na Universidade de São Paulo ministrando a disciplina de Educação Física, ocorreu-me neste exato momento em que estou na aula de Teoria da Dança e da Cultura do Corpo, que eu

Americana, 27 de fevereiro de 2008

Cara amiga (o)

Tudo bem? Vou contar-lhe um pouco da minha experiência como professora. Há vinte anos atrás, quando tinha uma sala de 2º série numa escola pri-

CARTA AO TEMPO

“Tempo, tempo, tempo, tempo”

Campinas-SP, setembro de 2019 a março de 2021.

Oração ao Tempo

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Caetano Veloso
(Oração ao Tempo, 1979)*

Precioso Tempo,

Meu “tempo, tempo, tempo, tempo” de finalizar a revisão da escrita destas cartas chegou!

É “tempo, tempo, tempo, tempo” de entregar o arquivo digital deste texto para a editora, a qual fará a mágica de transformar o que vive na tela do meu computador (e no meu coração) num livro que poderá ser

lido pelas(os) destinatárias(os) das cartas e demais leitoras(es). Escolhi carinhosamente o seu tamanho, o papel do miolo, bem como a ilustração da capa e confesso a você que estou bem ansiosa para ver o resultado dessas escolhas.

Fico feliz que você exista, pois, sem você, eu não teria terminado esta escrita, que, para meu sossego, está sempre aberta a outros sentidos, outras elaborações.

Sejamos sinceros – você me conhece e eu te conheço: você sabe como sou teimosa e persisto em ser incansável... E, mesmo com o livro concluído, disporei do meu “tempo, tempo, tempo, tempo” para continuar a ler, reler, ver, rever, ouvir, reouvir, tocar, retocar estas cartas, como se elas fossem “intermináveis” – e talvez o sejam. Permanecerei imersa em cada página, cada parágrafo, cada frase, cada linha, cada palavra, cada letra deste texto e seu contexto. E também nos “entre” que constituem esses “cada”... O dito e o não dito, o escrito e o não escrito, o pensado e o não pensado, o elaborado e o não elaborado; todos juntos, tecidos, entretecidos nesta escrita que não tem fim, nem começo, pois toda “obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, como enuncia Mikhail Bakhtin (2003, p. 279).

E por sua causa, já é “tempo, tempo, tempo, tempo” de colocar definitivamente um “ponto final” no livro (ou “reticências”, como eu prefiro).

Lidar com você não tem sido nada fácil!

Aprendi com Mario Osorio Marques (1998), numa passagem mencionada na carta anterior a esta, que

o tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores. (MARQUES, 1998, p. 15)

Mas você também é teimoso, escapa quando menos espero! Aí me desespero, procurando-o em meus temores para amoldá-lo a meus amores. E assim vou seguindo os dias da minha vida, que são, ao mesmo

“tempo, tempo, tempo, tempo”, líquidos, pastosos, sólidos, gasosos... e as alternativas que esses estados podem constituir, compor, criar em suas associações.

Por isso, “tempo, tempo, tempo, tempo”, você que “és um senhor tão bonito”, “vou te fazer um pedido”, “ouça bem o que te digo” e “entre num acordo comigo”, que “ficará guardado em sigilo”, “apenas contigo e comigo” (e com as[os] leitoras[es] destas cartas): compreenda minhas inquietações, acalme minhas emoções e acolha minhas intenções. E, sobretudo, ensina-me a sabedoria de apressar-me devagar, “*festina lenti*”, pois a vida é feita de durantes, não tem pausa, e é muito mais gostoso vivê-la com demora.

Finalmente, “por seres tão inventivo”, eu te convido a conhecer as histórias e experiências narradas pelas alunas-professoras do Proesf em suas cartas. Espero que você se sinta “ainda mais vivo” ao ler todas as correspondências que escrevi neste livro, pois você faz parte das memórias da educação física escolar dessas mulheres.

*E sem me despedir,
deixo-o com elas e sempre comigo.
Nana/Eliana...*

LISTA DE SIGLAS

CAEF – Centro Acadêmico da Educação Física.

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

CCRN – Clube Campineiro de Regatas e Natação.

Cefam – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CEGE – Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Conbrace – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

Conice – Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

CPFP – Comissão Permanente de Formação de Professores.

Crifpe – *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (Centro interuniversitário de pesquisa sobre formação e profissão docente).

Delart – Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FE-Unicamp – Faculdade de Educação da Unicamp.

FEF-Unicamp – Faculdade de Educação Física da Unicamp.

FIG – Federação Internacional de Ginástica.

Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

GGU – Grupo Ginástico Unicamp.

GGU Ânima – Grupo Ginástico Ânima Unicamp.

GPG – Grupo de Pesquisa em Ginástica.

GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem.

GPT – Ginástica para todos ou Ginástica para todos(as).

Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MFL – Marxismo e filosofia da linguagem.

PED – Programa de Estágio Docente.

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Pibid-Unicamp – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Unicamp.

Proesf – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas.

RMC – Região Metropolitana de Campinas.

SESI – Serviço Social da Indústria.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Meu professor inesquecível**: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-38.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?” **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernández; RICO, Elena Ramírez; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 1, p. 1-16, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v26n1/1806-9584-ref-26-01-e44074.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea**: perspectivas para a educação física escolar. 1998. 186f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

AYOUB, Eliana. Memórias da educação física escolar. **Anais** do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ I Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conbrace/Conice). CBCE: CD Rom, 2005. p. 1-11.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

AYOUB, Eliana. Ginástica Geral na formação em Pedagogia. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008. p. 37-54.

AYOUB, Eliana. Gestos, cartas, experiências compartilhadas. **Leitura: Teoria & Prática** (suplemento), Associação de Leitura do Brasil, Campinas, SP, n. 58, p. 274-283, jun. 2012.

AYOUB, Eliana. Por uma escrita acadêmico-poética. **Revista Linha Mestra**, Associação de Leitura do Brasil, Campinas, SP, Ano VIII, n. 24, p. 1099-1102, jan./jul. 2014. Disponível em: https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_04_comunicacoes_dimitri_fabiana.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

AYOUB, Eliana. Formation des enseignants et stages supervisés: points de rencontre à l'école maternelle. In: ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson; CHOUINARD, Isabelle; PELLERIN, Gloria (Orgs.). **L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels**: perspectives plurielles. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec, 2018. p. 131-156.

AYOUB, Eliana; CEZARONI, Ieda Maria; REZENDE, Marilda Aparecida; PANTAROTTO, Marilise Deltreggia ; SILVA, Paula Cristina da Costa ; ANJOS, Roselene dos. Fios tecidos a muitas mãos: sobre educação física escolar e formação de professoras. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia

(Orgs.). **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/Unicamp, 2011. p. 81-100.

AYOUB, Eliana; GRANER, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor... In: TOLEDO, Eliana de; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implementação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 23-48.

AYOUB, Eliana; MATSUMOTO, Marina Hisa. Corpo, linguagem e educação: experiências com a ginástica geral. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (Orgs.). **Corporeidade e educação**: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-156.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores. **Olh@res**, Guarulhos, SP, v. 1, n. 1, p. 378-400, maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/76/15>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública. V. 2. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Elaine (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: interlocuções e ações no contexto de uma necessária política de formação de professores. V. 6. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Elaine (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: aprendizados e desafios na formação de professores. V. 7. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: experiências e reflexões sobre a formação docente. V. 4. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

AYOUB, Eliana; SOARES, Carmen Lúcia. Estudos e pesquisas do e sobre o corpo: a produção da *Pro-Posições* (1990-2018). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20190077, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20190077.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AYOUB, Eliana; STRAZZACAPPA, Márcia. Gestão, currículo e cultura - arte e educação física na escola: diálogo com gestores. In: MAZZA, Débora (Org.). **Relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação**: uma experiência formativa. Curitiba, PR: Appris Editora, 2016. p. 107-120.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. 16. reimp. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas; V. 1). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: Infância Berlinense: 1900. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BORGES, Jorge Luis. A Biblioteca de Babel. In: BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1972. p. 84-94.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRACHT, Valter. Corporeidade, Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa, PB: Editora Universitária / UFPB, 2006. p. 97-105.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo; DELLA FONTE, Sandra Soares; FRADE, José Christófari; PAIVA, Fernanda; PIRES, Rosely. **Pesquisa em ação:** educação física na escola. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

BRASILEIRO, Livia Tenorio; AYOUB, Eliana; MELO, Marcelo Soares Tavares de; LORENZINI, Ana Rita; PAIVA, Andrea Carla de; SOUZA JUNIOR, Marcílio. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 19, n. 4, p. 991-1001, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/41015/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BURKE, Peter. Uma história cultural dos odores. **Folha de São Paulo** - Caderno Mais, 15 fev. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1502200405.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita:** práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113672/ISBN8539301959.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública:** tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 74-81. Disponível em: https://56e-818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_b164114ce-b7e443a929679a4b417d7b9.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

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

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli; BRACHT, Valter. 2. ed. rev. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMANEI, Nadia. **Letters to a young gymnast**. New York, Estados Unidos: Basic Books, 2004.

COMTE-SPONVILLE, André. **Bom Dia, Angústia!** 3. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

COMTE-SPONVILLE, André. **A felicidade, desesperadamente**. 3. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas/Cora Coralina**. (seleção e apresentação Darcy França Denófrío). 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Global, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez.1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 10 mar. 2021.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, RS, v. 10, n. 17, p. 26-45, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/11023>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DAL'EVEDOVE, Marina; ASSIS, Marília Del Ponte de; AYOUB, Eliana. Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil. **Rev. Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 37, p. 01-12, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/37494/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 79-90.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DELAMONT, Sara. **Os papéis sexuais e a escola**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1985.

DUTRA, Henrique Leonardo. **Narrativas de uma pesquisa-ação em educação e arte no Brasil e África (do Sul!)**. 2020. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade** (a Meneceu). 2. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.

FERREIRA, Gláucia de Melo. Uma conversa inicial. *In*: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 13-40.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. *In*: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 41-52.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2003. p. 95-107.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FUJISAWA, Patrícia Yumi. **Sobre cartas, crianças e aprendizagens**. 2010. 119f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**: os cacos da história. São Paulo: n-1 edições, 2018.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2005.

GALLO, Silvio. Editorial – “Tempos difíceis, mas não impossíveis”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e2019ed01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e**

sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 28-40.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres, memórias e histórias: reflexões sobre o fazer historiográfico. *In:* GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (Orgs.). 2. ed. **Garimpando memórias:** esporte, educação física, lazer e dança. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2007. p. 13-26.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 50, p. 9-25, abril 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GOMES, Alexandre de Castro. **A bola ou a menina?** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GRANER, Larissa; AYOUB, Eliana. Ginástica para todos na educação física escolar: processos de criação na escola. *In:* OLIVEIRA, Michelle Ferreira de; TOLEDO, Eliana de (Orgs.). **Ginástica para todos:** possibilidades de formação e intervenção. Anápolis, GO: Editora UEG, 2016. p. 97-117.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico Unicamp – potencializando as interações humanas. *In:* BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgs.). **Ginástica para Todos:** um encontro com a coletividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. p. 165-198.

GRILLO, Sheila. Ensaio introdutório - Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In:* VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (coordenação); SILVA, Leila Cristina Borges da; FONTANA, Roseli Aparecida Cação; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva;

SHIOHARA, Aline (fotografia/imagens). A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB)/Secretaria de Educação à Distância (SEED). **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem. Fascículo 3. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2006. p. 1-31.

HÉBRARD, Jean; CRAIDY, Carmem. Entrevista com Jean Hébrard. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 26, n. 2, p. 157-165, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31076/19288>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ_Fnp_lkJI8pV/view. Acesso em: 10 mar. 2021.

JOBIM e SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 315-331.

KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_b164114ceb7e443a929679a4b417d7b9.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 01, p. 11-29, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000/7513>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-45.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 7-34.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

MATSUMOTO, Marina; AYOUB, Eliana. Ginástica Geral na escola: uma proposta para todos. In: MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; EHRENBURG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (Orgs). **Temas emergentes em Ginástica para Todos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 103-122.

MATSUMOTO, Marina Hisa; AYOUB, Eliana. Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 229-253, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0229.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 401-422.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, Ademir. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 113-120.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Crescendo com a Ginástica. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Org.). **Pedagogia dos esportes**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 113-128.

NÓBREGA, Teresinha Petrucia da; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; GLEYSE, Jacques. Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil). **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 38, n. 3, p. 227-234, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n3/0101-3289-rbce-38-03-0227.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens de um futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa/Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, Portugal, II^a série, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/83/82>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana de; AYOUB, Eliana; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; GRANER, Larissa. **Grupo Ginástico Unicamp**: 25 anos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; LEITE, Sérgio Antônio da Silva; SOLIGO, Ângela Fátima Soligo. A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. **Revista de Educação**, Unioeste – Campus de Cascavel, Cascavel, PR, v. 2, n. 3, p. 221-241, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/666/558>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. Proposta de uma linha de ginástica para a educação física escolar. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Org.). **Educação física escolar**: ser... ou não ter? Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 117-136.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Currículo de ensino médio e conhecimento escolar**: das políticas às histórias de vida. Curitiba, SC: CRV, 2018.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

POE, Edgar Allan. A carta roubada. In: POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003. p. 203-224.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. O trabalho com narrativas e a perspectiva heterocientífica – uma aposta dialógica! In: SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SILVA FILHO, Ruy Braz da (Orgs). **Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 125-139.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores. V. 1. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014a.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: ampliando horizontes na formação de professores. V. 3. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014b.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: narrando cotidianos e histórias. Edição Especial. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (Orgs.). **PIBID-Unicamp**: conhecimentos e saberes produzidos na práxis educativa. V. 5. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 52, p. 1-19, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a05v2052.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, SP, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v32n1/v32n1a07.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões – Revista de História da UFES**, Vitória, ES, v. 17, p. 213-221, 2005. Disponível em: <https://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES,%20M%C3%A1rcia%20B.F.%20Raz%C3%A3o%20e%20Sensibilidade.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RODRIGUES, Sérgio. **Cartas brasileiras**: correspondências históricas, políticas, célebres, hilárias e inesquecíveis que marcaram o país. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1994.

SAMPEDRO, José Luis. **O sorriso etrusco**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTANA, Otacílio Antunes; SOUZA, Suzana Carvalho de. *Pedagogia do oprimido* como referência: 50 anos de dados geohistóricos (1968-2017) e o perfil de

seu leitor. **Revista História da Educação**, [S.L.], v. 23, p. 1-31, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/hMnnrH6XJz5kQpCW5bxMXLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SARÔA, Giovanna Regina. **A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores**. 2017. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SARÔA, Giovanna Regina; AYOUB, Eliana. A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores. **Conexões**: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas, SP, v. 16, n. 4, p. 414-432, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8653984/18870>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHIAVON, Laurita Marconi. O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SCHIAVON, Laurita Marconi; TOLEDO, Eliana de; AYOUB, Eliana. Por uma ginástica para toda a vida. In: GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues (Orgs.). **Múltiplos cenários da prática esportiva**: pedagogia do esporte. V. 2. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. p. 215-245.

SILVA, Ana Márcia Silva; DAMIANI, Iara Regina. Práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em educação física. V. 1. Florianópolis, SC: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SILVA, Katiene Nogueira da. Criança Calçada, Criança Sadia – Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, v. 1, n. 1, p. 74-81, 2007. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/405/402>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações e provocações. In: MASCIA, Márcia Amador; ANJOS, Daniela Dias dos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). **Leituras de Vigotski**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 45-68.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÔES, Maria Cecília Rafael de; PINO, Angel. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? *In*: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. p. 143-158.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637/134931>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. *In*: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001a. p. 53-74.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). Dossiê: A visibilidade do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.fe.uni-camp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-14-n-2-2003-dossie-a-visibilidade-do-corpo>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo** entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. revisada e ampliada. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2014. p. 219-225.

SOLIGO, Rosaura. Venho por meio desta... *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 343-384.

SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem?** - Instituição dos sujeitos. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo;

SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 23-46.

SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: **Anais** do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 413-425.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de educação física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS: Sedigraf, 1997. p. 121-141.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: **Anais** do I Congresso Região Sudeste do CBCE - Jornada Pré-Conbrace. Campinas, SP: Secretaria Paulista do CBCE/ Faculdade de Educação Física da Unicamp, p.29-35, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Proposições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 201-217, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2254/44-artigos-souzajuniorm.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; BARBOZA, Roberta de Granville; LORENZINI, Ana Rita; GUIMARÃES, Gina; SAYONE, Hilda; FERREIRA, Rita Cláudia; PEREIRA, Eliene Lacerda; FRANÇA, Daise; TAVARES, Marcelo; LINDOSO, Rosângela Cely; SOUSA, Fábio Cunha de. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6436/5362>. Acesso em: 10 mar. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... E no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 39-78.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341/9576>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SZYMBORSKA, Wisława. **Poemas/Wisława Szymborska**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). **Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte, MG: Gráfica e Editora Cultural Ltda., 1997. p. 59-93.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo dos corpos: *Educação Physica e Gymnastica* como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário (Belo Horizonte, 1906-1920). In: VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias da educação física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2010. p. 15-50.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012a.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação física e cultura escolar: notas de reflexão. In: VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012b. p. 57-71.

VERAS, Ana Laura Jalles. **A menina da bola rosa**. 2. ed. Natal, RN: Ed. ATA, 2010.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 21-29, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2190/41-dossie-vigarellog.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44. jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; OLIVEIRA, Lusana Raquel de; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; SANTOS, Marzo Vargas dos; SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA, Rosane Kreuzburg; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2904/1540>. Acesso em: 10 mar. 2021.

YUNES, Virginia Maria. **Cartas entre Marias**: uma viagem à Guiné-Bissau. Florianópolis, SC: Cuca Fresca, 2018.

DOCUMENTOS SONOROS

Cajuína. Compositor: Caetano Veloso. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: Cinema Transcendental. Rio de Janeiro: Philips, 1979. LP; CD. Faixa 9. Catálogo: 6349 436. Disponível em: <https://immub.org/album/cinema-transcendental>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Clube da Esquina Nº 2. Compositores: Milton Nascimento; Lô Borges; Márcio Borges. Intérprete: Lô Borges, com a participação de Solange Borges. *In*: A Via-Láctea. São Bernardo do Campo: EMI-Odeon, 1979. LP; CD. Faixa 04. Catálogo: 064 422851. Disponível em: <https://immub.org/album/a-via-lactea>. Acesso em: 10 mar. 2021.

O Que Foi Feito Deverá. Compositores: Milton Nascimento; Fernando Brant. Intérpretes: Milton Nascimento, com a participação de Gonzaguinha, Lô Borges e Elis Regina. *In*: Clube da Esquina 2. São Bernardo do Campo: EMI-Odeon, 1978. LP; CD. Disco 1, faixa 8. Catálogo: 164 422831/2. Disponível em: <https://immub.org/album/clube-da-esquina-2>. Acesso em: 10 mar. 2021.

O Que Será (À Flor da Pele). Compositor: Chico Buarque. Intérpretes: Milton Nascimento, com a participação de Chico Buarque. *In*: Geraes. São Bernardo do Campo: Odeon, 1976. LP; CD. Faixa 5. Catálogo: XEMCB 7020. Disponível em: <https://immub.org/album/geraes>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Oração ao Tempo. Compositor: Caetano Veloso. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: Cinema Transcendental. Rio de Janeiro: Philips, 1979. LP; CD. Faixa 2. Catálogo: 6349 436. Disponível em: <https://immub.org/album/cinema-transcendental>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Piruetas. Compositor: Chico Buarque. Intérpretes: Chico Buarque e “Os Trapalhões” (Renato Aragão-Didi, Dedé Santana, Mussum e Zacarias). *In*: Os Saltimbancos Trapalhões - Trilha Sonora do Filme. Rio de Janeiro: Ariola, 1981. LP; CD. Faixa 1. Catálogo: 201.634. Disponível em: <https://immub.org/album/os-saltimbancos-trapalhoes-trilha-sonora-do-filme>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Redescobrir. Compositor: Gonzaguinha – Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior. Intérprete: Elis Regina. *In*: Saudade do Brasil. Rio de Janeiro: WEA, 1980. LP; CD. Disco 2, faixa 20. Catálogo: BR 52.003/4. Disponível em: <https://immub.org/album/saudade-do-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Teco Teco. Compositores: Pereira Costa; Milton Vilela. Intérprete: Gal Costa. *In*: A Arte de Gal Costa. Rio de Janeiro: Fontana/Philips, 1975. LP; CD. Disco 2, faixa 11. Catálogo: 6470 551/2. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gal-costa/teco-teco.html#play:album:a-arte-de-gal-costa>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IMAGENS EM MOVIMENTO

Central do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn e Martine de Clermont-Tonnerre. Gênero: Drama. Países de origem: Brasil e França. 1998. Duração: 113 minutos.

Il Postino (O carteiro e o poeta – título em português). Direção: Michael Radford. Produção: Mario Cecchi Gori, Vittorio Cecchi Gori e Gaetano Daniele. Gênero: Comédia, drama, romance biográfico. Países de origem: Itália, Bélgica e França. 1994. Duração: 109 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1EDExkwc-g0>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Legends Live On – Nadia Comaneci (Aonde eles estão agora? A lenda Nadia Comaneci continua – título em português). Produção: Olympics YouTube channel. 2016. Duração: 26 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jReR9pL4Nw>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Nadia Comaneci: The Gymnast and the Dictator (Nadia Comaneci: A Ginasta e o Ditador – título em português). Direção: Pola Rapaport. Produção: Roche Productions, Arte-France e TVR Romania. Gênero: Documentário. Países de origem: Estados Unidos, França e Romênia. 2016. Duração: 56 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=48ia7waefBw>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Tarja Branca – a revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Cacau Rhoden, Estela Renner e Marcos Nisti. Realização: Maria Farinha Filmes. Gênero: Documentário. País de origem: Brasil. 2014. Duração: 80 minutos.

Território do Brincar. Direção: Renata Meirelles e David Reeks. Produção: Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Realização: Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos. Gênero: Documentário. País de origem: Brasil. 2015. Duração: 90 minutos.

Quais são as suas memórias da educação física na escola? Neste livro, aventurei-me numa escrita narrativa pautada no gênero carta para dialogar com as cartas sobre memórias da educação física escolar escritas por professoras que foram alunas do Proesf – um curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. As cartas das alunas-professoras do Proesf contam histórias de cada uma delas com a educação física na escola, além das muitas outras experiências que as atravessam e habitam. Cartas que narram histórias de mulheres comuns – como eu, como vocês –, que ora se aproximam, ora se distanciam, todas elas num movimento complexo de rememoração que é incessantemente atravessado pelos afetos que constituíram suas experiências com a educação do corpo na escola e, por que não dizer, com a escola na educação do corpo. Cartas que permitem às alunas-professoras darem formas a si mesmas e que nos conduzem ao que essas formas do corpo narram... Os enunciados presentes nas cartas circulam sentidos que se enredam na “cadeia da comunicação discursiva”, como nos ensina Mikhail Bakhtin. Sentidos esses que tento apreender nos durante do processo investigativo, deixando-me impregnar por eles enquanto almejo entrar em diálogo com as suas histórias e experiências. Nesse processo, vou deparando-me com acontecimentos, emoções, sentimentos, saberes, reflexões e, nesse encontro, vou tecendo fios, ligando experiências que são ao mesmo tempo pessoais e coletivas, singulares e plurais. Convido-as(os) a adentrar nessa “cadeia”, não para nos encarcerarmos, mas para compartilharmos e produzirmos sentidos outros nessa potente interlocução que, inspirada em Paulo Freire, se pretende amorosa e ética.



ELIANA AYOUB



O título **“Memórias da educação física na escola: cartas de professoras”** já é uma primeira alegria, porque enseja não só dar a ver memórias de professoras – recolhidas em anos de incansável trabalho comprometido com a educação física escolar – como também, apresentado em forma de cartas, colocamos – seus leitores e suas leitoras – a imaginar e a remexer nossas próprias memórias em diálogo com os anos de movimentos corporais vividos no cotidiano de nossa vida escolar. Essa imaginação efusiva da Nana, comprometida com o trabalho formativo de professoras e professores, mais especialmente centrado nas professoras neste trabalho, tive o privilégio de acompanhar de perto. [...] Essas boas conversas, diálogos aprofundados, respeitosa e constituídos na radicalidade alteritária, como nos ensina Bakhtin, possibilitaram que Nana, no diálogo com as cartas das professoras, agenciasse palavras e contrapalavras a produzirem um conhecimento científico eticamente comprometido e socialmente relevante, seja em relação às práticas corporais na escola ou nos processos de formação docente.

Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp) desde 1998, no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (Delart). Livre-Docente (2020) na área de Conhecimento e Linguagem pela FE-Unicamp. Doutora (1998) e mestra (1993) em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (1989) pela mesma instituição. Seus estudos e pesquisas envolvem as seguintes temáticas: formação docente; corpo, linguagem e educação; ginástica para todos(as); educação física escolar; iniciação à docência; e estágio supervisionado. Dentre suas produções, destacam-se as obras “Ginástica geral e educação física escolar” e “Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos” (em coautoria), ambas publicadas pela Editora da Unicamp.

Guilherme V. T. Prado