

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

DAS FISSURAS ENTRE SER E DEVER SER: AUTORREFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Beatriz Staimbach Albino

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3305>

Submetido em: 2021-11-30

Postado em: 2021-12-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

DAS FISSURAS ENTRE SER E DEVER SER: AUTORREFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BEATRIZ STAIMBACH ALBINO ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7274-0089>

RESUMO: Desde os anos oitenta há certo fascínio pelo tema do professor reflexivo/pesquisador. Pouco se diz, contudo, que essa discussão é parte de uma com escopo maior, de crítica ao positivismo e à racionalidade. Seguindo a tradição da Teoria Crítica da Sociedade, discorreu-se sobre alguns pressupostos teóricos-metodológicos para então refletir sobre a prática docente e a conjuntura escolar em que esta autora se insere. A violência e a indiferença como inerentes ao processo civilizador, de que a Educação faz parte, e o enfrentamento das contradições entre ser e “deve ser” docente como um antídoto à reprodução da barbárie, aparecem como temas centrais. Fez-se uso de registros e memórias do período de iniciação à docência e inserção no ambiente de trabalho (anos de 2019 e 2020), com atenção ao meu fazer docente e um “dever ser professora” latente no cotidiano escolar, em suas interconexões com aspectos sociais e culturais. No trabalho de elaboração (cognitiva e afetiva) da experiência, a pouca racionalidade imperante no espaço escolar foi um dos pontos chave da análise, se revelando, entre outros: na insistência na retórica e nos postulados educacionais, ao preço de negação da realidade; na predominância do princípio da concorrência, sobretudo entre pares e com singularidades que remetem a questões de gênero; e na dificuldade de se enfrentar a violência nas aulas de educação física. Encerra-se com alguns apontamentos sobre autorreflexão docente, especialmente a urgência de que nesse processo o princípio ético-político se sobreponha a objetivos meramente instrumentais/perfomáticos.

Palavras-chave: experiência, educação física, teoria crítica da sociedade

THE FISSURES BETWEEN BEING AND MUST BE: SELF-REFLECTIONS FROM A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

ABSTRACT: Since the 1980s there has been a certain fascination with the theme of the reflective/researching teacher. Little is said, however, that this discussion is part of a larger one, which criticizes positivism and rationality. Following the tradition of Critical Social Theory, some theoretical and methodological assumptions were discussed in order to then reflect on the teaching practice and the school context in which this author is inserted. Violence and indifference as inherent to the civilizing process, of which education is part, and the confrontation of the contradictions between the teacher's being and “must be” as an antidote to the reproduction of barbarism, appear as central themes. The use of records and memories of the period of initiation to teaching and insertion in the work environment (years 2019 and 2020) was made, with attention to my doing teaching and a latent “teacher must be” in daily school life, in its interconnections with social and cultural aspects. In the elaboration work (cognitive and affective) of the experience, the little rationality prevailing in the school space was one of the key points of the analysis, revealing itself, among other: the insistence on rhetoric and educational postulates, at the expense of denying reality; the predominance of the principle of competition, especially among

¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. <beatriz.albino@ufsc.br>

peers and with singularities that relate to gender issues; and the difficulty of facing violence in physical education classes. It ends with some notes on teacher self-reflection, especially the urgency that the ethical-political principle overlaps merely instrumental/performative objectives in this process.

Keywords: experience, physical education; critical social theory.

DE LAS FISURAS ENTRE SER E DEBER SER: AUTORREFLEXIONES DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Desde los años ochenta hay una cierta fascinación por el tema del profesor reflexivo/investigador. Sin embargo, poco se dice que esa discusión es parte de otra con mayor alcance. Siguiendo la tradición de la teoría crítica de la sociedad, se discurre sobre algunos presupuestos teórico-metodológicos para reflexionar sobre la práctica docente y la coyuntura escolar en la cual la autora se inserta. La violencia y la indiferencia inherentes al proceso civilizador del cual la educación hace parte, y el enfrentamiento de las contradicciones entre el ser y el “deber ser” docente como un antídoto a la reproducción de la barbarie, aparecen como temas centrales. Se utilizaron registros y memorias del periodo de iniciación a la docencia e inserción al ambiente de trabajo (años 2019 y 2020), con atención a mi quehacer docente y un “deber ser profesora” latente en el cotidiano escolar, en sus interconexiones con aspectos sociales y culturales. En el trabajo de elaboración (cognitiva y afectiva) de la experiencia, la poca racionalidad imperante en el espacio escolar fue uno de los puntos clave de análisis, revelándose, entre otros: en la insistencia en la retórica y los postulados educacionales, al precio de negación de la realidad; en la predominancia del principio de concurrencia, sobre todo entre pares y con singularidades que se refieren a cuestiones de género; y en la dificultad de enfrentarse a la violencia en las clases de educación física. Se cierra con algunas conjeturas sobre la autorreflexión docente, especialmente sobre la urgencia de que en este proceso el principio ético-político se superponga a objetivos puramente instrumentales/performáticos.

Palabras clave: experiencia; educación física; teoría crítica de la sociedad

INTRODUÇÃO

Há um certo fascínio pelo tema do professor reflexivo/pesquisador, alçado ao status de tendência em grande parte do mundo (CORREA MOLINA, THOMAS, 2013), desde os anos oitenta, a partir dos escritos de Donald Schön. Nas últimas décadas, na área da Educação e também da Educação Física brasileira, em parte movidos pela promessa de protagonismo do fazer docente, e de inversão das hierarquias consolidadas quanto a produção do conhecimento (TARDIF, 2010), multiplicaram-se pesquisas sobre saber prático, história de vida do professor, saberes do trabalho, ciclo de vida profissional, autobiografias (NÓVOA, 2007; TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2006, dentre outros). O que pouco se diz, contudo, é que este viés autorreflexivo é parte de uma discussão de escopo maior, própria do espírito de um tempo, de crítica ao positivismo e à racionalidade, tal como bem analisaram Tardif e Moscovici (2018).

A presente pesquisa visa resgatar esse ponto de partida para (auto)refletir a prática docente, seguindo a tradição da Teoria Crítica da Sociedade e os seus desdobramentos na área da Educação e da Educação Física. A partir desse referencial, pretende-se somar esforços ao tema do professor reflexivo/pesquisador, mas deslocando sua problemática usual: ao invés do interesse em procedimentos que tornariam a docência eficiente, ou de construção de uma narrativa de sucesso, ocupa-se aqui do fracasso da Educação. Este já foi apontado nos idos dos anos sessenta por Adorno (2003), e permanece atual, a saber: de que apesar de todo o avanço científico e tecnológico, a humanidade ainda não foi capaz de alcançar a emancipação. Este é um princípio ético-político da obra adorniana, já que para o autor o holocausto não foi uma excrecência histórica, e a barbárie germina no cotidiano. A intensidade do ódio canalizado contra grupos minoritários, como observado no contexto brasileiro, é um exemplo atual e pungente.

Sendo coerente com a tradição frankfurtiana, não se irá construir novos ideais e princípios para a Educação, mas sim questionar sobre a precária efetivação desses; propondo uma reflexão sobre as contradições entre os ideais Iluministas que pretensamente deveriam guiar a prática pedagógica e os vetores pouco racionais que de forma corrente são os que conduzem as aulas – e de modo muito particular as de Educação Física. Não é incomum (ALBINO, *et al.*, 2008), que nelas se observem divergentes motivações, as quais nem sempre se coadunam com as expectativas “críticas” e bem intencionadas do professor, o qual se depara (não de modo esporádico) no corpo a corpo das aulas, com violência explícita e suas variantes: questões de gênero, preconceito/exclusão, relações de poder em suas formas sutis e/ou brutas.

Tal conflito entre ser e “dever ser” foi enfrentado na esfera individual da docência por esta professora-pesquisadora, enquanto iniciante na profissão (uma aprendiz em meio a outras professoras experientes) e em processo de socialização no Colégio de Aplicação/UFSC, o que ocorreu entre os anos de 2019 e 2020. Esta experiência singular atravessa e é atravessada não apenas pela história de muitos outros “aprendizes”, mas a da própria área da Educação Física, que apresenta dilema semelhante, ainda que em outra dimensão: a da busca de legitimidade no campo educacional, no que as tentativas de compreender as divergências entre a produção teórica progressista na Educação Física e o que (não) se efetiva no exercício da docência é uma constante. A discussão, contudo, é mais ampla, como se verá nas páginas a seguir, envolvendo o mal-estar na cultura, o lugar que nela ocupa o corpo, e os limites da razão – e consequentemente as expectativas da pedagogia que se reconhece como crítica.

São apresentados a seguir alguns pressupostos teóricos-metodológicos para uma autorreflexão sobre a prática pedagógica e a conjuntura escolar, a partir, especialmente, dos escritos de Theodor Adorno (2001; 2003). Neste capítulo há uma breve descrição do objeto de pesquisa (o contexto da experiência pedagógica) e discorre-se sobre como a violência e a indiferença são inerentes ao processo civilizatório de que a Educação faz parte, e como o enfrentamento das contradições entre ser e “deve ser” pode ser um antídoto à reprodução da barbárie. O capítulo seguinte é composto de pequenos relatos, escritos a partir de registros e memórias, enquanto exercício de elaboração a respeito do meu fazer docente e as dores que lhe são inerentes, e como uma análise sobre um “dever ser professora” latente no cotidiano escolar. Logo após, há algumas considerações sobre o processo de escrita e retoma-se os principais pontos da análise, no que a pouca racionalidade imperante no espaço escolar é chave. Encerra-se com breves apontamentos sobre autorreflexão docente, em especial a urgência de que um princípio ético-político se sobreponha a objetivos meramente instrumentais/performativos.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA AUTORREFLEXÃO SOBRE O FAZER DOCENTE

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras [...] então Auschwitz não teria sido possível. (Theodor Adorno, Educação após Auschwitz)

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (Theodor Adorno, Tabus acerca do magistério)

Este escrito é resultado de um exercício de autoanálise do meu percurso de aprendizagem quanto a um “dever ser professora”, no contexto de iniciação à docência e de socialização em novo local de trabalho, após aprovação em concurso público no Colégio de Aplicação da UFSC. Esta inserção profissional se deu em 2019, após formação inicial e continuada dedicada à carreira acadêmica, sendo membro de grupo de pesquisa sobre a Teoria Crítica da Sociedade,² e tendo algumas esparsas experiências como docente na Educação Básica e no Ensino Superior.

Por entender que é no cenário da escola que se efetiva minha condição de professora (profissional-mulher), a análise centrou-se no que fui aprendendo no cotidiano escolar, particularmente nas formas não institucionalizadas de instrução, nos saberes e fazeres docentes que se desenhavam diariamente de forma explícita ou implícita.

Na condição de aprendiz e estranha (a escola a mim e eu à escola), com maior ou menor consciência, exerceu-se um jogo duplo de incorporar o *métier*, mas também de recusar a integração completa, mantendo certo distanciamento àquela realidade – algo que a trajetória como pesquisadora favoreceu. A integração ao coletivo e a reprodução de determinada performance, por vezes decorreu do medo, devido a combinação de uma realidade extremamente difícil: muitos estudantes que se expressavam de forma violenta;³ a minha pouca experiência com o ensino, o que levava (com um misto de alívio e perturbação) à repetição do já conhecido; o convívio com colegas de trabalho que não se cansavam de me colocar à prova, o que fazia evitar a exposição das dificuldades, e a própria situação de estar em estágio probatório. Tal desafio, levou a um esgarçamento dos procedimentos pedagógicos, revelando assim aspectos limiares que, em outras situações, quiçá, seriam menos evidentes.

Para esta pesquisa, toma-se como principal referência metodológica a obra da *Minima Moralia*, em que numa (aparente) descrição de meros fatos pessoais, Adorno (2001) expõe a multiplicação da barbárie em todos os espectros da vida, mutilada pelo mundo administrado. De acordo com o autor, “Quem quiser experimentar a verdade sobre a vida imediata deve indagar a sua forma alienada, os poderes objectivos que determinam, até ao mais recôndito, a existência individual” (ADORNO, 2001, p.4). Por isso, nesta autorreflexão, trata-se de transcender a minha experiência individual de aprendiz, atentando para o que esta diz sobre a experiência contemporânea em geral, visando apreender como a escola, em seu cotidiano, contribui para a (re)produção da subjetividade burguesa – com especial atenção à sua função socializadora (GRUSCHKA, 2014). Para tanto, fez-se uso de anotações e memórias dos anos 2019 e 2020⁴ para então investigar de forma minuciosa os saberes e os fazeres meus e daquelas com quem eu aprendia, considerando elementos da conjuntura escolar e educacional em suas interconexões com aspectos sociais e culturais.

² Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea UFSC/CNPq, entre os anos de 2003 e 2014.

³ No ano de 2019, professoras que já possuíam mais de vinte anos de experiência no magistério relatavam que aquelas turmas foram, em termos disciplinares, os maiores desafios de suas carreiras.

⁴ Considerando que o ensino presencial no Colégio de Aplicação foi paralisado no dia 15 de março de 2020 devido a pandemia causada pelo novo coronavírus, tendo iniciado as atividades pedagógicas não presenciais em julho de 2020, as anotações e memórias compreendem também esse período atípico de ensino.

Para ser fiel à realidade em sua complexidade, optou-se por sustentar o olhar nas contradições entre o que é predicado/idealizado e o que realmente se efetiva nas práticas escolares. Trata-se de olhar para as feridas abertas do cotidiano escolar: o lugar das lacunas, falhas, inadequações, inconsistências, uma vez que elas colocam potencialmente em questão o que é mais caro à Educação, seus postulados/princípios educacionais, e conseqüentemente a tradição Iluminista (*Aufklärung*), e suas aspirações de liberdade, tanto pela superação do obscurantismo como das mazelas sociais. Não por acaso e nem de forma incomum, os fracassos são recorrentemente escamoteados sob justificativas diversas, como erros de execução, resultado de um dia ruim, ou ainda devido a problemas de infraestrutura. Como revela Gruschka (2014, p.176), “o otimismo de que o esforço de lecionar pudesse levar ao sucesso não representa ainda uma idealização, ele é, de modo geral, a condição para começar a aula”. Esse otimismo, contudo, na medida em que dificulta a (auto)crítica, contribui de forma particular com a perpetuação da barbárie, como se verá nas páginas a seguir.

Para desvendar essa trama, é preciso entender o embate prototípico da humanidade que a atravessa a função social do professor e a divergência (e sua negação) entre o predicado e realizado: no imaginário coletivo a respeito do professor: ele é quem “ensina” os princípios éticos e morais sobre os quais se erige a civilização, dando-lhes corpo. Na incoerência inexorável entre o ideal e o humano, ele personifica todo o mal-estar relacionado ao superego cultural, já descrito por Freud (1997, p.97): “o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa”, devido a um equilíbrio sempre precário entre a satisfação das vontades imediatas do “eu” versus os princípios éticos e morais.

Não por acaso Horkheimer e Adorno (1985, p.61), afirmaram que a “história da civilização é a história da introversão do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia. Quem pratica a renúncia dá mais de sua vida do que lhe é restituído, mais do que a vida que ele defende.” (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p.61). O resultado são inúmeros ressentimentos contra a própria comunidade/sociedade e seus ideais, mas ambigüamente também a tudo que ainda lembre (em si mesmo e no outro) aquela condição de Natureza, forçadamente sufocada/recalcada a partir de um longo processo civilizador (ELIAS, 1994) – o qual se atualiza, parcialmente, a cada geração.

Essa condição tem desdobramentos específicos sobre a profissão, uma vez que à educação é delegada grande parte dessa função algo amarga de civilizar, em que diversos mecanismos de disciplinamento, já desde a pequena infância (RICHTER; VAZ, 2010), são empregados para apagar sinais de incivilidade: as inabilidades, descontroles, sexualidade, fraquezas, deformidades, misturas diversas, preguiça, etc. A maior parte desse processo se dará por privações corporais, pois é sempre no corpo que descontrola e adestramento se materializam.⁵ Na forja do humano, o corpo é um “outro” (a Natureza em nós) a ser dominado pelo espírito, a partir de uma cisão (real e fictícia) em sujeito e objeto:

É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; pois foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, ‘*corpus*’. Com o auto-rebaixamento (sic) do homem ao *corpus*, a natureza se vingou do fato de que o homem a rebaixou a um objeto de dominação, de matéria bruta. A compulsão à crueldade e à destruição tem origem no recalco orgânico da proximidade ao corpo (...) (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p.217).

Alguns dos desdobramentos dessa cisão é o disciplinamento do corpo, mas também a oposição entre trabalho intelectual e braçal, teoria e prática, além da hierarquização das relações entre Universidade e Educação Básica, e o lugar que na escola ocupam as disciplinas “intelectuais” e as corporais/estéticas, como Artes e Educação Física (VAZ, 2002).

Parte do rancor contra o professor decorre da lembrança do medo e da dor sofrida, pois ele é visto como aquele que castiga, mesmo quando esta já parece ser uma forma ultrapassada de educar, e esse é um dos mais importantes tabus acerca do magistério. De acordo com Adorno (2003, p.106)

⁵ Há ampla literatura sobre o assunto. Vale aqui mencionar Vigarello (1995) e Soares e Fraga (2003). Sobre técnicas de disciplinamento corporal observadas em aulas de educação física, consultar Vaz, Bassani e Silva (2002).

A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforma aceção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física. Esta violência é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados.

Além dos mecanismos de disciplinamento corporal, persiste uma ameaça implícita de castigo, por estratagemas diversos, baseados nessa possibilidade remota. Todos esses perniciosos artifícios devem ser objeto de (auto)investigação. Em que se pese que o próprio saber é uma vantagem recorrentemente utilizada de forma injusta, como metáfora da força física (ADORNO, 2003).

Gradativamente todo esse processo de privações externas, vai se transformando em violência interna, em autocontrole (ELIAS, 1994), – é nesse ponto que a severidade/dureza surge como meio privilegiado de relação consigo e com o outro. A indiferença à dor transparece em variados rituais cotidianos,⁶ e no ressentimento contra o descontrole/excesso/fraqueza alheia, que então se desdobra no direcionamento da agressividade contra os ditos inadequados. A base da história da humanidade seria portanto ambivalente, ao acobertar uma outra, subterrânea, não evidente, que “consiste no destino dos instintos e paixões humanas recalcados e desfigurados pela civilização. [Segundo os autores da Escola de Frankfurt.] O fascismo atual, onde o que estava oculto aparece à luz do dia, revela também a história manifesta em sua conexão com esse lado noturno” (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p.215-6). A história está carregada de situações de genocídios, no que as ditas explicações/justificativas podem ser tanto científicas quanto morais, aplicadas em defesa da vida biológica de um povo ou de seu bem-estar social.

Os limites das pedagogias críticas provêm, em grande medida, da desconsideração do destino das paixões humanas na cultura. Se é evidente que não se trata de negar a importância da civilização, é urgente o enfrentamento da sua maior contradição (partilhada com a Educação): há nela uma tendência inerentemente repressora, que coloca em xeque a dicotomia racionalidade/esclarecimento *versus* violência (ou do Iluminismo como oposição ao obscurantismo). Dito representante dos princípios éticos e morais, o professor é impedido de ver a violência que exerce cotidianamente, e esse é um dos grandes tabus referentes à sua profissão.

O não reconhecimento dessa contradição e suas variantes no cotidiano escolar, se deve a um descolamento do princípio de realidade que assola o professor, observável em “sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos” (ADORNO, 2003, p.109). Há um traço infantil intrínseco a esse estado alheio à realidade, e que, como será possível observar nos próximos capítulos deste texto, apresenta muitas nuances pela condição específica do feminino na cultura.

Algo paradoxalmente, como desvendou Gruschka (2014), esse descolamento do princípio de realidade reverterá em uma adaptação ao princípio de realidade mesmo, já que tudo é mantido como é: idealizações da prática que bloqueiam o acesso ao concreto, ao humano em suas paixões. Nesse sentido, a indiferença é perpetuada pela escola como frieza⁷ (indireta, dissimulada), seja na recusa e encobrimento das contradições dos educadores para si mesmos, seja no fato de que os estudantes as reconhecem (melhor do que os professores) nas injustiças e violência contra eles cometidas, nas incoerências das práticas pedagógicas, e no que deles espera o mundo (e a própria escola): competição ao invés de solidariedade, submissão e repressão ao invés de emancipação, qualificação e seleção visando o sucesso, relações calcadas no princípio da troca, instrumentalização dos afetos, predominância dos interesses individuais, entre outras. De acordo com Gruschka (2014, p.155):

⁶ Por exemplo, os de embelezamento feminino (ALBINO, VAZ, 2008) e o trote universitário (ZUIN, 2001).

⁷ A noção de frieza corresponde ao mal-estar moral diante da intensificação da indiferença, a partir do senso de comunidade perdido no período moderno e com o avanço do capitalismo, e da concomitante consciência sobre esse quadro. Como consequência, “os homens suspeitam e temem que, em uma sociedade que se tornou hermeticamente fria, somente aqueles que se resignam com a frieza ou que com ela governam, possuem o direito de viver” (GRUSCHKA, 2014, p.6). A escola contribui nesse sentido, como bem se pode ler no livro *Frieza burguesa e Educação*.

Alunos que durante seu tempo de escola não conseguem encontrar o acesso ao que é para ser aprendido tornam-se indiferentes em sua relação com a escolarização. Sobretudo, aprendem que o importante é lidar de forma instrumental com o conhecimento escolar, como se concretiza duplamente nos exames da escola: pelo modo de fazer o exame e pela demonstração de conteúdo.

Por fim, vale uma citação de Adorno (2003, p. 113), para quem

A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprio e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: ‘sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagradá’ será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas.

AUTORREFLEXÕES

Apresenta-se aqui algumas breves autorreflexões/relatos desse período de iniciação à docência, no que as três primeiras dão o tom da escola e das relações ali existentes, enquanto as demais, sem seguir uma sequência cronológica, abarcam aspectos relacionados a minha prática pedagógica. Todos os pequenos textos foram escritos a partir de anotações, e especialmente das memórias que acusam algum espanto frente às contradições vividas e observadas, mas também de lembranças que carregam um mal-estar persistente relacionado ao ambiente e ao exercício da docência. Trata-se de um trabalho de elaboração da experiência, no que o ato de escrever amplia a capacidade de compressão (cognitiva e afetiva) do vivido, no que esta ainda possui de obscuro e doloroso.⁸

Se no texto *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003), pode-se ler o conhecido imperativo, dirigido à Educação, de que seus esforços se direcionem para que Auschwitz não se repita (nem nada que lhe seja semelhante), entende-se que a elaboração possui uma dimensão ético-política, ao permitir, por meio da consciência, a saída do campo do ressentimento, da repetição compulsiva, da indiferença – e isso tanto na esfera coletiva, quanto individual. Para tanto, nesse processo de pesquisa/elaboração, buscou-se o que para Adorno (2001, p.71) é o conhecimento: o que tem “lugar numa trama de preconceitos, instituições, inervações, auto-correcções, antecipações e exageros, em suma, na experiência intensa, fundada, mas de nenhum modo transparente em todas as suas direcções”. Esse parece um caminho possível para escapar ao campo da justificativa e encobrimento das contradições.

Afetos

A entrada de outra personagem dentro de uma cena certamente altera lugares sociais e afetivos já estabelecidos, e com espanto identifiquei o quanto a minha entrada afetou especialmente os adultos. A concorrência pelo carinho das crianças pode ser feroz e conhece muitos estratagemas. O discurso de valorização da infância é um deles, no que o protagonismo dado às crianças retorna para quem discursa, a seu favor, como num espelho refletindo uma bela imagem. Há ainda o apreço (e cumplicidade) das crianças pelo lugar especial que lhes é conferido e a barganha pelas expressões de afeto dos estudantes, enquanto troféus e medalhas a serem exibidas. A corrida de ascensão no ranking dos afetos é constante, e o fato das crianças gostarem das atividades propostas faz angariar “pontos”, tornando-se a professora uma refém – das crianças e dos “colegas” de trabalho que usam os gostos e desgosto infantis como recurso de depreciação/disputa. Parece que é preciso se manter sempre em

⁸ Em texto de título homônimo ao de Adorno, Jeanne Marie Gagnebin propõe responder à pergunta sobre o que significa elaborar o passado. A autora observa, especialmente a partir dos escritos de Paul Ricoeur, mas também de Freud e Nietzsche, uma aproximação entre “o trabalho de elaboração, que permite sair da repetição, e o trabalho de luto, que possibilita uma nova ancoragem na vida” (GAGNEBIN, 2006, p. 105). Trata-se de “criar coragem [...] de enfrentar a doença, o passado, para esclarecê-los; para, afinal, compreendê-los, mesmo que tal compreensão não passe por uma cadeia de argumentos lógicos e deduções meramente racionais” (GAGNEBIN, 2006, p. 104).

concorrência por um espaço nos corações infantis, sob o risco de deformar a autoimagem no espelho. Suspeito que esse jogo de afetos é também comum na Universidade, especialmente com aqueles professores que protegem seus estagiários de qualquer experiência de fracasso em sua iniciação docente. São heróis. Quiçá seja esse mesmo senso de auto importância o que constrangedoramente se invoca em algumas reuniões com familiares.

Meninas superpoderosas

Logo no primeiro ano de trabalho na escola uma colega comentou, no decorrer de uma palestra, que não gostava de quem lia um texto para o público, mas sim daqueles que discursavam, sem suporte algum. Fiquei impressionada com o alto grau de exigência e com a importância dada a performance. Ela trabalha nos Anos Iniciais, assim como eu, e algo que me chamou muito a atenção naquele curto tempo de docência é o quanto as professoras que trabalham com crianças pequenas são rigorosas. É certo que tenho pouco conhecimento da atuação dos colegas em outros segmentos, com adolescentes, mas das observações que fiz, muitos deles têm um jeito algo “descolado” na fala com os estudantes, o que dá a impressão (talvez falsa) de que são menos duros, e que as relações são mais suaves e horizontais – talvez por ausência de outra alternativa. Quanto aos que se ocupam da fase inicial da educação, quem observa a superfície (as palavras empregadas e a forma com que são proferidas) talvez não perceba o quão violentas são as relações. Palavras como “queridos” e “queridas” são usadas igualmente (sem distinções no tom de voz) para crianças, pais e colegas de trabalho. Apesar do cansaço que me causava aquele tom infantilizante (que nem mesmo às crianças cabe bem), logo mimetizei-o quanto aos pequenos, como se aquela performance fosse uma senha de entrada naquele novo universo. Parei de “ser querida”, contudo, quando percebi que usava aquele “tom” também como forma de disfarçar raiva ou impaciência, revelando-se então para mim as entranhas do seu uso: podem ser um recurso de dominação do outro, uma forma de subjugar; algo que o estranhamento quando ouvia tais palavras direcionadas à adultos já me fazia suspeitar. Uma aparente docilidade, eis a forma privilegiada da agressividade nesse lugar de majoritária presença de mulheres. Logo percebi que sorrisos, sutilezas, tons de voz suaves, e especialmente a infantilização do outro, muitas vezes disfarçada como zelo – uma oportunidade conveniente para apontar as fissuras (tão mal toleradas) do trabalho de outra pessoa –, são formas de escamotear a ferocidade das relações de poder nesse espaço. Raramente as disputas ocorrem de forma aberta e se assim por ventura acontecem, muitas não hesitam em recorrer à fragilidade (o choro) como recurso bélico. A rivalidade nesse ambiente altamente competitivo tem muitas facetas: ostentação de bens materiais ou de parceiros amorosos, as alianças entre pares para boicote do lugar de fala de outrem, imposição de vontade pessoais por meio de argumentos legalistas ou ditos pedagógicos, e especialmente a exaltação do esforço e do sofrimento – há uma verdadeira batalha sobre quem se esforça mais, ou quem é mais devota à sua profissão-missão. O auto sacrifício é um meio perverso de exercício de poder. Uma espécie de passaporte que autoriza o controle alheio, seja pela comparação e exigência de alguma forma de compensação, seja tacitamente pela culpa que tenta promover e pelo constante estado de dívida em que coloca os outros, que na comparação aparecem como preguiçosos ou incapazes. A impressão de que professoras são meninas esmeradas habitando um corpo adulto é recorrente. Meninas sedentas por reconhecimento, bastante confundido com o disputado afeto das crianças. Não por acaso também se encontra aí uma visão algo estrábica da infância: se é por contraste que a força se exerce, é pertinente e necessária a construção do outro como vulnerável, mas especialmente como inocente. A heroína encontra muitos lugares de figuração no exercício na docência: protege e domina.

Fortificações

Emergências são recorrentes na escola, e na ausência de um bolsista de acessibilidade, prestei auxílio. Adentrei o espaço com a expectativa (bastante elevada) de aprender com alguém mais experiente. Tão logo ela começou lembrei do comentário de uma colega em comum, de que aquela professora achava que os alunos eram cientistas do mais alto escalão de pesquisas internacionais. Fiquei pensando se a aula era para mim ou para eles, tão pequenos. Minha perplexidade foi recebida como hostilidade, mas revelou

uma dificuldade que também é minha: ser capaz de expressar um conhecimento em diferentes linguagens, para além de um conceito repetido de forma maquinal e vazia. Mas minha reação algo espontânea foi um problema. No espaço escolar as pedagogas são soberanas. Eu era uma invasora: do local, do processo criativo, e das dificuldades dela. Reconheço que a resistência de grande parte dos professores ao ensino remoto e à exposição no espaço virtual não foi algo que eu poderia considerar imprevisto. Nesta modalidade de ensino, o momento mais crítico que presenciei foi a feroz reação à interferência dos professores universitários, que naquele momento se propunham a nos dar determinado suporte no desafio de ensino não presencial. Assisti então, atônita, à construção de duas profundas trincheiras. De um lado os “formadores”, que ao invés de nos instruir sobre os recursos tecnológicos a nosso dispor, tentavam adentrar o espaço do planejamento, enquanto sucumbíamos ao desespero pelo início eminente das aulas. Do outro lado, a resistência das professoras à construção de um planejamento que fosse coletivo, aberto, e o cuidado de expor as propostas de trabalho de forma distanciada o suficiente para que não se pudesse observar qualquer falha ou fissura, blindando-se assim a qualquer correção. As quatro ininterruptas horas de reunião online se tornaram um campo de batalha, com uma insistência algo enfeitada pelo cumprimento de um protocolo de pesquisa versus uma perseverante insubordinação a servir como “objeto de investigação” – tentativa de se opor a dominação, o que, contudo, se deixava trair no esmerado e repetido ato de ressaltar (ou provar) a qualidade dos seus trabalhos enquanto professoras da Educação Básica. Do otimismo inicial de um planejamento conjunto, restou um misto de impotência, constrangimento, raiva pelo tempo desperdiçado, e desespero por ainda não saber o mínimo para dar aulas diante de uma tela. Das tentativas de demonstrar a contradição daquele embate restou apenas ressentimentos. Compreendi melhor o distanciamento dos colegas que lecionam as disciplinas que não compõem a Educação Geral, e igualmente destas professoras em relação à Universidade.

Conteúdos de Educação Física

O primeiro ano foi interminável. Como meio encontrado para consolar, e quiçá demonstrar capacidade de autossuperação (elemento tão valorizado na profissão), os colegas me diziam que geralmente é assim no começo. O fato de ter tomado posse um mês depois do início das aulas e das crianças estarem sem uma referência para aquela disciplina servia de alibi, mas eu era consciente que o problema tinha raízes bem mais profundas, e isso aumentava meu mal-estar. Deparei-me com crianças autoritárias e competitivas, e para piorar um quadro já difícil, a pouca experiência com aquela faixa etária e meu alto grau de exigência para corresponder às expectativas enquanto nova professora concursada, levou a uma antipatia generalizada por parte dos alunos, devido às incongruências constantes entre o real e o almejado, mas também à dureza com que lidei com essa dissonância. Na época recebi como conselho fazer o que as crianças pediam e então gerenciar o conteúdo a partir desse ponto. Não o fiz. Naquele contexto específico, ceder a vontade imediata das crianças me parecia um ato de abandono do grupo à tirania dos mais fortes: aqueles que se impunham sobre os demais pela ameaça e concretização da agressão física, pela dominância nos momentos de fala, pelo constrangimento e pela provocação, levando a perda da integridade física e psicológica do outro, mais fraco e/ou vulnerável emocionalmente. Quiçá não tenha cedido devido a essas convicções “teóricas”, que se misturam com princípios éticos, ou talvez por uma teimosia “bem fundamentada”, mas provavelmente pela dificuldade de fazer de outra forma que não a prevista. Porém muitas vezes tive vontade de ceder sem nenhum disfarce “pedagógico”, sempre que levada – de forma tão recorrente – a um estado de esgotamento. A mediação pedagógica naquele contexto era mera caricatura. Admitir isso, contudo, parecia temerário, e eu sucumbia frente a sufocante necessidade de mostrar competência e de ensinar os “conteúdos” – algo que só tornava as coisas mais difíceis e dolorosas.

Jogos

Naquele ano em que debutei na escola, me dediquei a perpetuar nas turmas de quinto ano o legado de uma professora já aposentada, que desenvolveu um projeto pedagógico baseado em Vygotsky, de ressignificação de jogos. A confiança no projeto, já realizado e também validado na instituição e na

academia, era inversamente proporcional ao conhecimento que tinha sobre seus pormenores, aqueles preciosos, referentes a operacionalização da proposta no cotidiano. Eu tinha um texto em minhas mãos e a troca de ideia com outra professora que em certo momento acompanhou o projeto. Estava assim a tatear, de forma deslumbrada, aquele novo conteúdo. A proposta de ensino foi desenvolvida ao longo de quatro meses e tinha como etapas: a divisão da turma em cinco grupos; a construção de um jogo por cada qual; um teste do jogo; sua apresentação; seguida então da prática por toda a turma; e uma posterior reconstrução coletiva de cada um dos jogos. Após a vivência de todos os jogos construídos e reconstruídos, cada turma elegeu um deles (dentre os cinco feitos) e o ensinou às outras duas turmas de quintos anos da escola. Eles aprenderam as regras dos jogos das outras turmas, praticaram, e os disputaram na Olimpíada daquele ano. Quem lê o roteiro sequencial e estruturado, talvez nem de perto imagine o caos que foi a obstinada “missão” de concretizá-lo. Um elemento fundamental existia de forma apenas insipiente naquele contexto: simpatia mútua. A versão original do projeto, desenvolvido pela professora idealizadora e já aposentada, previa iniciar com a exposição de um jogo já pronto para cada grupo, para então depois reinventá-lo. A decisão por deixar que cada grupo criasse seu próprio jogo (ao invés do recebimento de um pronto) ocorreu em meio a insistente oposição dos estudantes a todas as atividades propostas anteriormente. Minha revanche foi apresentada como princípio pedagógico: “haverá uma maior aceitação daquilo que eles mesmos construirão”. O primeiro obstáculo foi a dificuldade de criação de jogos a partir de possibilidades tão infinitas quanto a imaginação; o segundo obstáculo foi o fato de ter de ser feito em grupo, e isso tanto pela questão do suporte simultâneo necessário para todas as equipes, quanto pelas divergências de opiniões: que eram muitas e vividas de forma apaixonada – como acontece com grande parte das pessoas, independentemente da idade. De modo especial, a não observância desse traço tão humano e o formato da aula, desconhecido para os estudantes enquanto educação física, foram fatídicos. Eu mesma me questionava se estaria dando aula se não direcionava as ações o tempo todo. Por fim, todos se aperfeiçoaram nos jogos humanos de perversidade e incivilidade.

Compulsão

Apesar do processo de criação dos jogos com os estudantes dos quintos anos ter sido extremamente turbulento, os momentos de maior tensão foram outros, como na hora da prática, em que as divergências dentro do próprio grupo acerca das regras criadas persistiam, ou então estas eram tão detalhadas que acabavam esquecidas por eles mesmo – algo que hoje percebo como compreensível. A exigência de colaboração e de criação estava acima do possível para eles. Diante das dificuldades, o jogo/grupo era mal dito, gerando conflitos que podiam se arrastar recreio adentro e mesmo pelas aulas seguintes de educação física ou de outras disciplinas. Outros fatores confluíam para tornar a conjuntura desfavorável para qualquer ação que quisesse alçar o status de “pedagógica”: em algumas turmas os estudantes competiam quanto a quem colaboraria menos com os colegas e/ou com a proposta de ensino. Havia pouca simpatia entre todos nós e muitas disputas de poder. Além do boicote, as aulas eram ainda um “campo aberto” para a agressão física e verbal, e também para ações sutis e maldosas visando o desequilíbrio emocional e a exclusão, por meio de perseguição e ridicularização do outro. Enfeitiçados estavam eles, pela vontade de vencer a qualquer custo, impenetráveis a qualquer argumento, diante das paixões que os atravessava. Trapaceavam mesmo nos jogos que eles haviam criado. Não havia zelo pelo outro, e não importava se destruíssem as condições de jogo. Na maior parte dos casos a aula se resumia a dirimir os conflitos. Enfeitiçada assim estava também eu mesma, insistindo em desbravar os caminhos sinuosos dos padrões emocionais de cada criança (em busca de algo que pudesse acalmar dores que muito superficialmente eu reconhecia), e em seguir com aquela proposta “(de)formativa”. As reflexões eram com frequência esquecidas no retorno ao grande grupo, como se todos fatidicamente sucumbissem ao sedutor estado de conflito permanente, numa espécie de animalidade automatizada.

Fé na razão

Na tentativa de escapar àquele circuito enfeitiçado, do caos absoluto, repetia-o à minha maneira, “civilizada”: seguia tentando o “recurso” do esclarecimento. Havia certa esperança vã de que

conseguiria dissipar os conflitos falando sobre eles. Na maior parte do tempo eu duvidava, mas seguia no lugar de fala, como se ele fosse um refúgio, um meio desesperado para dar sentido aquilo. Dentro da sala eu me resguardava do descontrole emocional que inevitavelmente era levada assim que os corpos e as paixões infantis eram liberados no espaço externo. Correntemente encerrava a aula em sala, sempre que alguma dificuldade inviabilizava a efetivação do jogo (ou seja: correntemente), seguindo dessa forma os “princípios pedagógicos” e ao mesmo tempo tentando apaziguar as minhas próprias emoções. Em sala, os estudantes eram então instigados a identificar, por meio de perguntas, quais seriam os aspectos a aperfeiçoar no jogo. Eu insistia em forçar uma colaboração (por meio da culpa) que não iria acontecer. Impotente, eu repetia: “é importante ver o que há de positivo no que foi criado pelos colegas”, ou, “se eu não vejo algo bom no outro, isso é uma limitação minha ou do outro?”. Por vezes fazia uso de outros recursos, não menos obscuros: instigava-os a refletir a partir da experiência de estar no lugar do outro (no caso eu, professora, e os demais grupos) nos momentos em que deveriam explicar, a frente da turma com o uso de cartazes, seu jogo aos colegas. O choque de estarem em um lugar de fala e de não serem ouvidos saltava aos olhos, causando neles raiva ou estarecimento. Ao mesmo tempo em que me esmerava em garantir o lugar de fala deles, também os instigava a reconhecer o mal-estar diante da impotência, e os encorajava a não fazer o mesmo com os colegas. Da minha parte, usava a razão para atender a princípios poucos racionais que também me atravessavam.

Performances

Como primeira atividade no ensino não presencial propus a gravação de um vídeo com circuito realizado com obstáculos criados no interior da casa de cada um. Uma aluna, muito tímida em aparecer diante da tela, me perguntou se o circuito poderia ser para o seu *hamster* de estimação. Fiquei alguns segundos sem palavras. Acho que porque a sugestão dela me pareceu perspicaz, ao identificar um propósito oculto e nefasto da atividade. Enquanto ia recebendo os vídeos das crianças fui percebendo (não sem desconforto) as diferenças em suas casas e o quanto aquilo tudo era invasivo. Para aqueles que já adentravam a adolescência, percebi que a dimensão de exposição se evidenciava mais fortemente não quanto ao espaço doméstico, mas aos seus corpos em movimento. Melhor que fosse o *hamster* ou o irmão pequeno. Quanto àqueles que estavam alheios a essas questões, geralmente se identificavam como *youtubers*. Em meio a esses dilemas, fiquei pensando se a alegria que senti ao vê-los foi por saudade, ou por relembrar minha própria infância, pois adorava criar obstáculos desafiadores pela casa, ou ainda se era uma satisfação pela atividade realizada, como uma marca de força e auto importância enquanto professora, ou mesmo alívio por conseguir realizar algo no ensino semipresencial. Talvez tudo isso. Mas no fim achei aquilo violento, tanto pelos que se viam forçados a exposição, quanto pelos que o faziam se identificando enquanto “estrelas da internet” – uma violência de tipo subjetiva, mas sutil e perniciosa que a outra. Encontrei alento ao ver rostinhos felizes nos vídeos quando distraídos com as ações, mas tinha um (contra) choque sempre que me deparava com um olhar assustado, que fugia do encontro com a câmera, ou ainda quando algum familiar (fora do meu alcance de visão) estimulava algo ameaçadoramente a repetição mecânica do circuito. Nesses momentos a ludicidade pretendida era carregada com o peso da saúde, assim como a filmagem era muitas vezes apenas a prova da realização da tarefa.

Avaliação

A escola é um labirinto de espelhos, e apesar de tudo que se diga, avalia-se menos os estudantes do que os demais personagens que compõem este microcosmos. Os conselhos de classe são permeados de informações sobre comportamento e as relações de simpatia. Mesmo as disciplinas mais “sérias”, em que eu imaginava que os critérios de avaliação fossem melhor delimitados, recaiam num campo de análise mais subjetiva do que se espera. Talvez a experiência acadêmica anterior era o que me conduzia à impaciência, tanto com as lacunas da minha própria prática, quanto com as incoerências do cotidiano escolar, às quais eu aceitava tão mal, mesmo quando as reproduzia. Eu era uma estrangeira não somente porque recém chegada e aprendiz, mas por me sentir como de outra espécie: não-professora. A prática de receber estagiários, contudo, me empurrou para um outro lugar, familiar e estranho. Ali fui

colocada sob análise, e as narrativas dos anos noventa, do “professor rola-bola”, ressurgiram atualizadas. Colocada na berlinda, previamente organizada, sob incentivo do professor orientador do estágio, fui questionada se minha abordagem era desenvolvimentista – um xingamento para uma professora que se identifica com as propostas “progressistas” da área. Isso não é novo, quanto graduanda já era assim, eu, porém, estava no outro lado. Desconcertada com a situação e com o “título” recebido, controlo os indícios de contradição e falo sobre a importância da técnica e a compreensão do contexto, do objetivo em que é ensinada. Falo sobre o desafio de enfrentar outros temas, que ultrapassam mesmo as propostas “críticas”, e sobre a não existência de uma metodologia bem definida para isso. O desconcerto então muda de lado, mas foi duro o golpe, não apenas pelas lacunas expostas, mas especialmente por estar nesse lugar de professor antiquado, que fica “sob a sombra da árvore”. Então entendo melhor o contraste que aparenta ser sempre necessário: a inadequação *versus* um heroísmo da academia, que pretende “superar” a prática escolar. Diz o professor orientador que gostaria de “deixar algo de durável para a escola em que faz o estágio”. O sofrimento, porém, para fazer o projeto de intervenção é visível, e o professor orientador se envolve organicamente, como se fosse ele mesmo a ser avaliado. Há uma super preocupação para que os estagiários tenham experiências de sucesso, como se fossem ainda crianças a serem protegidas – quiçá estivesse protegendo o seu próprio *status*, em alguma medida abalado com o encontro na escola de uma personagem menos folclórica do que a área, nos anos noventa, criou.

Ritmos

Um importante lugar de aprendizado sobre o fazer docente foram as passagens entre uma aula e outra. Olhava atentamente a forma como as professoras mais experientes se relacionavam com os estudantes. Confesso que ficava fascinada quando encontrava as turmas de quintos anos concentradas em uma atividade. Havia da minha parte um interesse pela técnica miraculosa utilizada, dada a grande angústia diante da perda de controle, tão recorrente e considerada significativa quanto ao sucesso ou insucesso como professora. Um modo de agir que aprendi prontamente foi o gerenciamento do *timer* de dar a palavra e a atenção ao exato instante de sua retirada. Mesmo reconhecendo certa violência nessa forma de proceder, essa “arte” algo perversa me livrava da culpa que vinha da confusão, pelo limite pouco claro, entre fala livre e protagonismo infantil. Outro jogo sutil e delicado aprendido como essencial é a distinção entre o que se deve ceder e o que é inegociável. O fantasma do autoritarismo por vezes causa problemas muito maiores. Dentre esses dilemas e formas de fazer, encontrei no brincar um caminho menos tortuoso. Quanta leveza nas ironias da professora Silvia, ou nas músicas da Mônica! Mas como eu ficava sem graça (porque sempre é uma exposição) ao cantar e dançar para as crianças. Quando não havia outros adultos na sala (são tantos bolsistas, estagiários, co-docentes, terapeutas ocupacionais, equipe pedagógica, intérpretes!!), por vezes eu e as crianças dos quartos anos nos tornávamos cúmplices: nos divertíamos, sem tanta preocupação com o conteúdo que, naquele momento inicial, me sufocava. Naquele ambiente em que não precisava salvar ninguém de uma agressão física ou verbal, então eu podia ser uma atriz: imitava vozes, fazia caretas, contava piadas. Me sentia segura com eles, os menores, menos ameaçadores, e percebia que havia espanto em seus olhinhos ao ver uma professora que brinca e se movimenta livremente e com desenvoltura. Eles queriam ser e fazer igual. E eu ria sozinha, de satisfação e alívio, ao descobrir como era fácil conduzi-los e como era bom me deixar levar. Ali eu não sentia medo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na experiência da escrita, a partir da revisitação de memórias e do diálogo travado comigo mesma, foi possível lançar um olhar ao mesmo tempo interno e externo ao vivido. Na escrita/leitura, o ritmo da narrativa e o tom de cada relato em particular dizem sobre os diferentes graus de elaboração alcançados. Trata-se de um processo que segue aberto, e no exercício de refletir sobre as contradições e as dores que atravessaram a minha prática e daquelas com quem eu trabalho, há questões que ultrapassam a dimensão da experiência pessoal e dizem sobre o universo escolar e a cultura como um todo, com algumas particularidades referentes à Educação Física e ao corpo.

Diversos elementos emergem da narrativa. A pouca racionalidade observada no espaço escolar, em contraposição ao idealizado pela tradição da *Aufklärung* foi, contudo, um dos pontos chave

da análise, se revelando em variadas e não evidentes facetas. A insistência na retórica e nos postulados educacionais, ao preço de negação da realidade, é uma delas. O recurso da fala/esclarecimento se revelou, por vezes, como sintoma de uma impotência velada ou não reconhecida, e mesmo como forma de punição dos estudantes. Também surgiu como tentativa de validação narcisista e/ou atitude desesperada para salvar uma autoimagem (pessoa-profissional) que dava indícios de desmoronar, e como forma de combater o medo sentido por estar numa situação de avaliação. Contra a realidade, ou mesmo alheia a ela, o “esclarecimento” serviu de modo muito precário à Formação (*Bildung*), sendo, em muitos casos, uma tática de sobrevivência psíquica e de disputa de força.

Outra faceta da barbárie no cotidiano escolar, foi a presença massiva da lógica da concorrência. No caso das relações interpessoais das professoras, encontrou-se no elemento de gênero matizes singulares para formas perniciosas de competição. Alta (e auto) exigência, sacrifício, comparação, e necessidade de validação se imiscuem nos fazeres e relações cotidianas, no que pessoal e profissional têm limites indefinidos. Esse *modus operante* do “ser professora”, desdobra-se em uma relação instrumental com as crianças e seus afetos, e revela uma necessidade de autoafirmação que a aproxima da condição infantil. A forma como a agressividade é canalizada por parte das docentes-mulheres, de forma dissimulada, bem como o ideário de sofredora-heroína, indicam ser um agravante para o não reconhecimento das contradições inerentes à Educação, devido à forte identificação com os ideais da sociedade e o conseqüente entrave para o reconhecimento da violência inerente às próprias práticas. Ainda sobre o princípio da concorrência, ele aparece na hierarquização das disciplinas, no que das mais diversas e sutis formas as “intelectuais” reclamam primazia sobre as corporais/estéticas. Tal desnível encontra-se também entre Educação Básica e Ensino Superior, e afeta a formação inicial dos graduandos.

A irracionalidade tem ainda um viés singular nas aulas de educação física, quando a violência se dá a ver sem tantos ardis, de maneira crua – comum quando o embate corporal é o seu meio privilegiado de manifestação, e muitas vezes assim o é no decorrer das aulas. Se o desafio do enfrentamento dessas situações é imenso, pelo desgaste físico e emocional vivido, ele ganha profundidade, por um lado, a partir da associação entre boa aula e controle dos estudantes, e por outro, pelo vazio no campo progressista a respeito do tema da violência, geralmente tomado como mera excrescência da prática, e não como o seu tema premente. Se as pedagogias críticas e/ou relatos de experiência se ocupam de uma idealização da prática pedagógica (e mesmo do ser humano, da infância, e do poder do esclarecimento), ao invés do enfrentamento aberto dos fracassos, elas então acabam por contribuir para a continuidade do escamoteamento das contradições, e também suas conseqüências: a indiferença/frieza, que se desdobra em barbárie.

Para encerrar, alguns pontos a respeito do processo e objetivo da autorreflexão docente. Um deles é que a prática pedagógica e o contexto escolar sejam pensados de forma conjunta, com todas as suas personagens, no que se inclui não apenas as pessoas/funções em particular, mas o imaginário em torno do corpo, da infância, da alteridade e do feminino (já que as professoras ainda compõem maioria, especialmente nos Anos Iniciais). Outro ponto é a centralidade que deve possuir o elemento ético-político em detrimento a aspectos meramente instrumentais, relacionados a performance do professor. Por fim, a importância de preservar a capacidade de ainda se impressionar com o vivido, e a liberdade para expressar a insegurança e a impotência – sentimentos tão mal aceitos nos professores –, enquanto caminho para suportar e enfrentar a contradição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Minima moralia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

ALBINO, Beatriz S.; VAZ, Alexandre F. O corpo e as técnicas para o embelezamento feminino: esquemas da indústria cultural na revista Boa Forma. *Revista Movimento*, UFRGS, v. 14, p. 199-223, 2008. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2089>>

ALBINO, Beatriz S.; ZEISER, Cristiane C.; BASSANI, Jaison J.; VAZ, Alexandre F. Acerca da violência pelo futebol no ensino da Educação Física: retrato de uma prática e seus dilemas, *Pensar a Prática*. UFG, v. 11, n. 2, p.139-147, mai. 2008. <<https://doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3111>>

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. 14-24, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504/1148>>. Acesso em 01/10/2018.

CORREA MOLINA, Enrique; THOMAS, L. Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Revue Phronesis*. Québec, v. 2, n. 1, p. 1-7, jan. 2013. <<https://doi.org/10.7202/1015634ar>>

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O que significa elaborar o passado? In : _____. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed.34, 2006, p. 97- 105.

GAUTHIER, Clermont; et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Unijuí. 2006.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação*: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

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

NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto Editora, 2007.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, p. 53-70, 2010. < <https://doi.org/10.22456/1982-8918.7565>>

SILVA, Mauro S. da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, v.30, n.1, p.80-94, jan. 2012. < <https://doi.org/10.5902/010283085718>>

SOARES, Carmen L.; FRAGA, Alex B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-Posições*. v. 14, n. 2 (41), p. 77-90, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>>. Acesso em: 18/11/2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; MOSCOVO, Javier N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidades, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, v. 48, n.168, p.388-411, abr/jun 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5271>>. Acesso em: 10/11/2020.

VAZ, Alexandre F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis, v. XIII, n.19, p. 7-11, 2002. <<https://doi.org/10.5007/%25x>>.

VAZ, Alexandre F.; BASSANI, Jaison J.; SILVA, Aline S. da. Identidades e rituais na educação do corpo na escola: um estudo em aulas de educação física no ensino fundamental. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 9, n.2, p. 23-39, 2002. (MIMEO)

VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.) *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 21-38.

ZUIN, Antônio A. S. O trote universitário como violência espetacular. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 587-604, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13132>>. Acesso em: 01/05/2021.

CONTRIBUIÇÃO DA AUTORA

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise e coleta dos dados, redação e revisão da escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.