



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

ENTRE PENSARES E REPENSARES: UMA AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRINCIPIANTE NA ZONA RURAL

Rodrigo Alberto Lopes – PPG Educação UNISINOS
Rosane Maria Kreuzburg Molina – PPG Educação UNISINOS

Esse estudo, de desenho teórico-metodológico autoetnográfico, enfocou o início da carreira de um professor de Educação Física na zona rural, em uma escola que construía seu primeiro PPP, orientado pelos princípios da Educação do campo. Esse professor, por ser detentor de uma identidade contrastante com a da cultura local, sentiu ampliados os efeitos do chamado “choque de realidade”, característicos da etapa inicial da carreira docente. O objetivo do estudo foi compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na zona rural a partir da reflexão do percurso formativo desse professor principiante e do processo de construção do PPP das escolas do campo dessa localidade. Foram utilizados como instrumentos de coleta de informações o diário de campo, observações etnográficas e narrativas autobiográficas. O estudo teve como resultados: a) a (auto) formação permanente se é uma forma de solucionar problemas próprios da profissão docente; b) é um dilema a essa comunidade escolar valorizar a cultura local com conhecimento ampliado do mundo; c) a Educação Física ao compreender a cultura corporal dos contextos locais, pode atender o interesse dos estudantes e dos PPPs das escolas.

Palavras chave: Autoetnografia, Educação Física escolar, Autoformação docente, Educação do campo

This study, theoretical and methodological autoethnographic design, focused on the early career of physical education teacher in rural zone, in a school that built its first PPP, guided by the principles of the field Education. This teacher, by the holder of an identity contrasts with the local culture, felt the effects of amplified-called "reality shock", characteristic of the initial stage of the teaching career. The aim of this study was to understand what challenges to construct a teaching in physical education in rural areas from the reflection of the formative percourse of the novice teacher and the process of building the PPP of rural schools of that location. Were used as instruments to collect information field diary, ethnographic observations and autobiographical narratives. The study had the results: a) the permanent (self) formation is a way of solving problems specific to the teaching profession, b) is a dilemma in this school community value the local culture in expanded knowledge of the world; c) Physical Education to understand the corporal culture of local contexts, may serve the increase the interest of students and schools PPP.

Keywords: Autoethnography, physical education, self education teaching, Education of the field

Este estudio, de diseño teórico y metodológico autoetnográfico, se centró en la carrera inicial de un maestro de educación física en la zona rural, en una escuela que construyó su primer PPP, guiado por los principios de educación rural. Este maestro, poseedor de una identidad en conflicto con la cultura local, sintió extendidos los efectos del llamado "choque con la realidad",



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

característico de la etapa inicial de la carrera docente. El objetivo de este estudio fue comprender qué desafíos hay a la construcción de la enseñanza en educación física en las zonas rurales a partir de la reflexión del camino formativo de este profesor novato el del proceso de construcción del PPP de las escuelas rurales en ese lugar. Fue utilizado como instrumentos para recoger información, diario de campo, observaciones etnográficas y relatos autobiográficos. El estudio tuvo los siguientes resultados: a) la (auto) formación continua es una forma de resolver problemas específicos de la profesión docente, b) es un dilema en esta comunidad escolar valorizar la cultura local junto con el conocimiento del mundo, c) La Educación Física cuando comprender la cultura corporal de los contextos locales, puede servir a los intereses de los estudiantes y PPP de las escuelas.

Palabras clave: Auto-etnografía, educación física, (auto) formación del profesorado, educación rural

Notas introdutórias: do estudo ao sujeito, do estudante ao professor.

Nem sempre estamos certos do que sentimos, do que nos move em uma determinada direção e não em outra. Nem sempre agimos da forma como acreditamos representar a nós mesmos, nem sempre somos o que queremos; às vezes somos (apenas) o que podemos. Perguntas e ávidos desejos recorrentes, tensão perene por saber quem se é, por onde caminha e até onde se pode chegar.

Esses (auto) questionamentos estão presentes em nossa vida cotidiana, nos acometem em diversas situações pessoais ou profissionais. Nem sempre “mandam avisos”, simplesmente se impõem de modo surpreendente e avassalador, tornando dilemático o modo como vemos a nós próprios, até mesmo provocando repensares.

Esse artigo discute momentos de mudança, de afirmação, dos pensares e repensares de um professor de Educação Física em seus primeiros anos de carreira. O professor compartilha a autoria desse texto com sua orientadora de mestrado cuja dissertação foi defendida recentemente. Por isso utilizamos, nessa escrita, a primeira pessoa do plural e não a primeira pessoa do singular, característica dos estudos de desenho autoetnográfico. Trata de procurar compreender convicções, ideais, senso-comuns e “estratégias de sobrevivência” utilizadas no momento chamado por Tardif (2002) e outros autores de “choque de realidade”. O momento em que é apresentado ao estudante o professor que gesta em suas subjetividades, em suas ações e intenções. Um momento entendido também por esse mesmo autor como decisivo para definir as bases da carreira de um professor, para definir os modos como esse pensa seu ofício e as formas como mover-se-á pelos próximos anos.

Nesse estudo, o próprio professor que enfrenta o choque de realidade é o que procura encontrar as alternativas capazes de enfrentá-lo; o que procura duvidar dos seus próprios dilemas, fazer duvidosas certezas que nem mesmo tinha a “certeza” de existirem.

Uma outra experiência o possibilitou fazer reverberar essas dúvidas, fazer dos questionamentos e dilemas típicos dessa fase da carreira docente um projeto de aprendizagem. Em 2010 esse professor inicia também o seu curso de mestrado, Decide, então, cruzar essas experiências, projetando dar voz a si próprio, a aprender a viver com os caminhos que ele mesmo



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

trilhava, buscando o autoconhecimento e a decorrente autoformação (JOSSO, 2010). Optou, dessa forma, pela construção de uma autoetnografia, um método que tem como principal característica a autorreflexividade especialmente por meio de tomadas de consciência auto referente.

Essa experiência, todavia, ocorre em um lugar distanciado dos caminhos trilhados por esse professor até então: a zona rural. Um local contrastante com aqueles que forjou a sua formação. Essa primeira experiência, portanto, traz consigo também o sentimento de inadequação comum àqueles que conhecem e vivenciam lugares que não identificam como seus. Esse professor nesse lugar, representava um *outsider*, um forasteiro, ou seja, um sujeito que não tinha nas experiências pessoais/profissionais anteriores, na formação inicial e a comunidade escolar pilares de sustentação decisivos para a orientação do seu trabalho e para o entendimento de si próprio.

Ao já vasto rol de dilemas e tensões presentes nesse início de carreira, esse professor passa a compor o colegiado de uma escola que encontrava-se em um momento de construção do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Um período caracterizado pela efervescência política, em que as inovações empreendidas podem provocar inúmeras mudanças institucionais, alterando o estado de significação vivido na escola.

Essa escola, por meio da construção desse documento procurou orientar o seu trabalho pedagógico nessa localidade pelos princípios da Educação do Campo. O principal desejo dessa comunidade escolar desde então foi o de oportunizar que o ensino oferecido a comunidade fosse contextualizado às nuances da vida cotidiana dos seus estudantes, que valorizasse a história, as particularidades e as oportunidades profissionais presentes na cultura local.

Passar a compor o colegiado docente dessa escola, com todas as já citadas dificuldades, em um lugar que mais do que construir um PPP, discutia a sua própria identidade (VASCONCELLOS, 2002), foi uma oportunidade para esse professor compreender a escola e a sua própria docência nesse contexto de modo mais expressivo.

O permanente estado de suspeição e de inadequação comum em quem vivencia um lugar que não identifica como seu, foi importante nesse momento de mudança na qual essa escola encontrava-se. São em momentos como esse que a escola se desvela, em que os conflitos emergem, ganham corpo ou se silenciam, onde os diferentes membros colocam-se, posicionam-se, assumem o que pensam e como agem, ou ainda, por que não manifestam o que pensam ou preferem não agir. As inovações, os momentos de mudança de um estado de significação são momentos que melhor expressam o que Ball (1989) vem a chamar de micropolítica da escola. Trata-se, para o autor, do lado obscuro da escola. Entender a micropolítica é deflagrar os conflitos potenciais ou em curso, as lutas por poder e por representatividade política travadas dentro de uma instituição entre seus membros. Determinados elementos basilares do estado de significação da escola vem a tona nesse período, desprendem-se dos sentidos originais em que foram produzidas e que até então eram vivenciados como naturais e inquestionáveis nesse contexto (BERGER; LUCKMANN, 2010).

Nos permitimos entender esse sujeito multifacetado, marcado por identitizações diversas como um “Homem Plural” (LAHIRE, 2001). Um sujeito que leva consigo à “arena micropolítica” da escola, ideais prévios, convicções e tendências que o faz seguir um determinado pensamento, empunhar uma “bandeira” político-ideológica específica. Essas disposições quando trazidas ao bojo



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

da disputa política, no interior de um projeto de escolarização, são determinantes para que possamos entender as escolhas, as alianças e os movimentos de ruptura que esse sujeito assume na micropolítica de uma escola.

Ao quadro que apresentamos, soma-se a dificuldade natural e histórica de ser um professor de Educação Física no âmbito escolar. Um componente geralmente representado por diferentes atores da comunidade escolar como periférico, com pouca representatividade política dentro dos currículos. A Educação Física e a sua forte tendência autoafirmativa (BETTI, 2009) tem se mostrado pouco flexível e capaz de atender pela sua práxis os novos símbolos, práticas e valores do plano da cultura corporal do movimento contemporâneo.

Considerando os elementos trazidos para essa discussão, definimos como principal objetivo desse estudo, *compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na zona rural a partir da reflexão do percurso formativo desse professor principiante e do processo de construção do PPP das escolas do campo dessa localidade.*

Decisões metodológicas

Nesse estudo, optou-se pela construção de duas narrativas distintas, ainda que interdependentes. A primeira delas foi a construção de uma narrativa autobiográfica de vida (JOSSO, 2010) por meio da qual esse sujeito procura tomar conhecimento das marcas constitutivas da sua identidade docente, por meio de um resgate de experiências pessoais e profissionais significativas.

A segunda é a narrativa autoetnográfica (ELLIS, 2004; CHANG, 2008). Esse professor principiante é o pesquisador que procurava compreender a si mesmo dentro de uma outra cultura. A autoetnografia procura tornar o indivíduo que se narra, o objeto do seu próprio estudo. Um sujeito habilitado a criticar tanto a si como também o contexto que investiga. Trata-se de um exercício de desvelamento de si para si, uma estratégia que possibilita a tomada de consciência e o autoconhecimento.

Esse exercício tem como pano de fundo o processo de construção do PPP das escolas do campo dessa cidade localizada na encosta da serra do estado do RS. O sujeito, assim, procura compreender-se dentro da construção desse documento.

Para a construção da autoetnografia, o principal instrumento de pesquisa foi o diário de campo. O pesquisador fez uso da escrita de diários de classe autobiográficos, uma estratégia formativa sugerida por Zabalza (1994) ao professorado principiante. Entende que essa estratégia minimiza a contradição comum entre o pensar e o agir característico dessa fase profissional. Os diários de classe, para o autor, permitem aos que se desafiam retratar suas rotinas, pensamentos e projeções, a possibilidade de compreender e prever ações concernentes ao trabalho docente de modo mais contextualizado e crítico.

A intensificação da reflexividade oportunizada pela escrita do diário de campo foi fundamental para os movimentos de *repensar* realizados por esse professor durante o percurso da pesquisa. Os sentimentos quando trazidos à tona, mudaram a forma como esse professor se



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

posicionava ante dois aspectos importantes para esse estudo: a Educação Física escolar e a Educação do Campo. Essas mudanças, bem como os aspectos desencadeadores delas, estão reunidas nesse artigo em duas categorias de análise de dados, a *pensar e repensar a Educação do Campo* e a *pensar e repensar a Educação Física na escola*.

Outro fator desencadeador desses repensares foi a apropriação desse professor de algumas categorias do pensamento de Boaventura Santos, especificamente a a “Sociologia das Ausências”. Essa categoria (SANTOS, 2003 e 2010), entende que o patrimônio cultural existente é muito maior do que normalmente a razão hegemônica permite ver e assimilar como “correto”, “normal” ou “natural”. Entende que há muito o que aprender com as culturas periféricas, em sua maioria, hoje, convenientemente invisibilizadas pela razão hegemônica. Defende que a abertura do lastro de reconhecimentos é importante tanto para as culturas periféricas como para as dominantes, projetando que esse diálogo constrói um espírito de solidariedade mútua. Esse diálogo procura promover a inteligibilidade que tanto reforça as raízes de uma cultura, como também a complexifica pelas aprendizagens realizadas com a(s) outra(s) com a qual(is) se colocou em contato.

Esse pensamento conflui também com o pensamento de Nóvoa (2011), quando entende que a identidade dos professores no que chama de contemporaneidade pedagógica deve estar adequada à heterogeneidade que compõe cada turma, cada escola, cada cultura. Defende, então, que os professores orientem as suas identidades por pressupostos cosmopolitas.

Pensar e repensar: a Educação do Campo

A escola em que esse professor ingressa em 2010, por meio da construção do seu PPP, mais do que localizar-se na zona rural, também passa a objetivar organizar o seu currículo e ideário político-pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do campo. Tratava-se de um momento em que a escola discutia a si própria, que mobilizava toda a comunidade escolar para pensar modos de efetivar essa inovação

A análise da narrativa autobiográfica nos permitiu compreender que esse professor trouxe para essa experiência docente e para essa cultura, determinadas subjetividades que, a princípio, facilitaram a sua adaptação à escola e à cultura local. Isso porque durante três anos fora bolsista de iniciação científica em um Programa de Pós-graduação, tendo trabalhado em pesquisas que justamente tinham como temática a construção e a significação das políticas educacionais no âmbito das escolas. Fortemente apoiado na Sociologia das instituições escolares de Stephen Ball (1989) esses projetos defendiam que a construção coletiva e democrática dos PPPs das escolas representava uma alternativa capaz de estabelecer práticas, discursos e ações pedagógicas sinérgicas entre os professores e com a comunidade escolar.

O ingresso nesse período, além de permitir a esse professor entender a escola e significar sua própria docência, também possibilitou-o contribuir para a construção de algumas importantes bases desse novo projeto. Seu envolvimento nesse processo foi bastante intenso, tendo ele participado da comissão que estudou concepções de currículo a serem adotadas, tendo em vista o objetivo de assumir um desenho de “escola do campo”.



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

Foram cerca de seis meses de discussões. Desse processo, definiu-se que a escola trabalharia com a metodologia de ensino por projetos (HERNANDEZ; VENTURA, 1996), um princípio que esse professor já tinha trabalhado em uma curta experiência como monitor em um projeto social. Além disso, essa escola também decidiu ampliar a sua carga horária de aulas, passando a atender três vezes por semana, em turno integral. No contraturno seriam criadas algumas “disciplinas âncora”, que enfocariam exclusivamente saberes e práticas do campo. Esse direcionamento atendia algumas das suas principais convicções o que veio a fortalecê-lo como membro desse colegiado.

Com esse pensamento, os gestores dessa escola entenderam que “essa nova escola” necessitava além de um novo arranjo político, pedagógico e curricular, também de um novo tipo de professor, desafiando os os professores assumir ou construir também uma *identidade do campo*.

A essa altura, já bastante engajado com a escola e com o local, esse professor principiante decidiu empreendeu-se nesse desafio. Procurou tornar-se um professor do campo. Entretanto, não trazia em seu capital cultural nenhuma marca que remetesse à essa cultura. Nascido e criado na cidade, não possuía disposições para crer ou agir correlatas com a dos habitantes da localidade. Entendia que a reflexão sobre essa experiência, oportunizada pela construção da sua própria dissertação de mestrado, lhe traria-lhe “naturalmente” a “resposta”.

Contudo, estimulado pela crescente reflexividade decorrente da escrita do diário de campo autobiográfico, se viu obrigado a repensar a escola e a sua própria participação como docente em um projeto como esse. Dentre as grande tomadas de consciência realizadas por esse professor destacam-se: a) que a maioria dos estudantes das escolas do campo possuíam subjetividades influenciadas por significativos híbridos; b) que a Educação do Campo, nos moldes nos quais estava configurado nessa escola, impedia que professores “forasteiros” como ele, de colaborar de modo efetivo desse processo, uma vez que os conhecimentos técnicos tidos como próprios da localidade eram enfocados exclusivamente por pretensos “legítimos professores do campo”; c) sob influência do pensamento de Dubar (2005), esse professor principiante aos pouco veio a perceber a sua incapacidade de assumir uma identidade do campo. Para o autor, a construção de uma identidade é um processo negociativo, dependente do interesse do indivíduo em assumir essa condição (identidade para si), mas fundamentalmente também do reconhecimento desse indivíduo por parte dos demais membros pertencentes dessa cultura (identidade para os outros). Nesse contexto, essa condição mostrou-se improvável, já que as prerrogativas para que isso viesse a acontecer demandava conhecimentos práticos e técnicos, apenas possíveis àqueles que moram na região ou que possuem uma vivência prolongada nesse espaço.

Foi assim necessário remontar a sua estratégia de modo a se manter ativo no colegiado, e também para que pudesse dar conta dos seus ofícios como docente da melhor forma possível.

A autoreflexividade oportunizada pela escrita do diário de campo, o pensamento mediador de Boaventura Santos, e a postura cosmopolita aberta à diversidade e à diferença defendida por Nóvoa, fizeram o professor aos poucos pensar diferente. Passou a ver a Educação do Campo fortalecida justamente quando voltada a atender a diversidade, quando reconhece o indivíduo do campo como diferente, mas também propenso ao diálogo com os que não comungam das suas



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

mesmas visões de mundo.

Suas novas convicções e suas ações nos espaços políticos da escola desde então foram a de pleitear que a escola além de valorizar o campo e resgatar as raízes locais, também procure projetar essas aprendizagens *desde o campo*, não apenas *para o campo*. Entende que a atual perspectiva na qual está apoiado o trabalho pedagógico na escola, aponta para uma aprendizagem restritiva às perspectivas dos professores e estudantes e que não atende inclusive a diversidade cultural presente nos diferentes extratos sociais dessa localidade.

Pensar e repensar: a Educação Física escolar (do campo)

Durante muitos anos de sua vida, esse professor de Educação Física sujeito da nossa pesquisa, sonhava ser um professor de Educação Física na escola. Um sonho que não foi produzido em sua formação inicial, considerada por ele, demasiadamente direcionada ao prisma biológico. Foi alimentado, assim, por algumas das experiências profissionais que esteve envolvido durante o tempo em que cursava licenciatura em Educação Física. Esse desejo foi forjado na tensão existente entre as diferentes perspectivas que a Educação Física pode assumir.

Viveu a experiência de ser treinador de categorias de base de uma equipe de Futsal, em âmbito competitivo. Viveu, contestou e de certo modo reproduziu as “gramáticas” existentes e tidas como verdadeiras nesse mundo, como por exemplo os princípios da meritocracia, da seletividade e da sobrepujança.

Essa visão de mundo destituiu-se dele quando conheceu alguns aportes teóricos que lhe mostraram o caráter nocivo dessas práticas na construção da personalidade das crianças (KUNZ, 2006).

A partir do seu ingresso como bolsista de Iniciação Científica em um programa de pós-graduação, pode tomar contato com perspectivas críticas do ensino da Educação Física, como Coletivo de Autores (1992), especialmente. Desde então, procurou incorporar aos seus modos de ser e agir como docente os princípios da Cultura Corporal do Movimento. Distanciou-se, assim, de perspectivas teóricas cujo enfoque prioritário é a construção do gesto técnico/motor. Entre os princípios curriculares destacados por essa teoria, o que mais influenciou o pensamento desse professor, é a apreçoada *relevância social dos conteúdos*, ou seja, que os conhecimentos trabalhados na escola estejam em conformidade com a realidade social das localidades.

A vontade de assumir uma perspectiva crítica de ensino da Educação Física escolar foi pensada desde o momento do seu ingresso na docência. Entrava já convicto do método que adotaria. Entendeu que para essa sua primeira experiência fazia sentido para a escola e para esse público trabalhar com esse método por acreditar que as particularidades desse *lôcus* - raízes germânicas e zona rural, eram evidentes.

Assim, o pensamento foi o de constituir uma docência em Educação Física do campo, procurando trazer para o debate das aulas o mundo rural, os saberes e práticas do campo. Discutir, em outras palavras, a cultura corporal do movimento do/no campo. Esse pensamento foi favorecido pelo interesse dessa escola em assumir um ideário político e pedagógico como escola do campo, a



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

partir do rearranjo das bases curriculares e do seu PPP.

Os principais recursos didáticos que procurou empreender em seu exercício docente foi o de resgatar e resignificar práticas corporais presentes na história da região ou que eram vistos como tradicionais e “próprios” das zonas rurais. Pensar em uma Educação Física do campo, no seu entendimento àquela altura, era colocar-se contrário a conhecimentos que julgava não fazer parte do patrimônio cultural dessa cultura. O futebol por exemplo, quando discutido ou praticado, necessariamente precisava estar atrelado a conteúdos, temas, ou conhecimentos do campo.

Esse professor aos poucos, em função sobretudo da autorreflexão decorrente da redação do diário de campo, percebe que muitas das suas escolhas teóricas e metodológicas não atendiam a diversidade cultural presente na escola. Os estudantes não eram só do campo. Muitos deles inclusive não tinham identificação alguma com essa cultura. Ele passou a julgar estar assumindo uma perspectiva de ensino incoerente com o local e o público que trabalhava. Como resultado repensou o exercício da sua docência, passando a assumir para a organização das aulas perspectivas teórico-metodológicas mais plurais e que atentassem de modo mais efetivo para a diferença.

O pensamento de Santos (2010), permitiram-no, todavia, não se afastar de pensar que o campo trazia em si valores importantes de serem trabalhados na escola e que eram importantes mesmo para os estudantes que não tinham uma identidade marcada pelos significativos da zona rural. A tentativa de mediar a pluralidade do mundo com a especificidade da zona rural fez esse professor experimentar exercer uma docência *desde o campo*, ou seja, valorizadora das raízes locais, mas também interessada em as projetá-las para *além do campo*, aberta ao mundo como forma de manter-se em constante renovação.

Notas finais: um horizonte cosmopolita

Um iniciante, cercado de dilemas, que encontra uma escola em clima de mudança, em uma cultura contrastante com a sua. Um percurso que quando iniciado foi pensado sob frágeis convicções e que a autoreflexividade incidida fez alterar algumas “rotas”. Um professor que se repensa para deixar de tentar pertencer a uma especificidade para enfrentar o não-lugar; abrir-se ao diálogo, a uma identidade cosmopolita.

Pensar-se cosmopolita, no sentido em que estamos trabalhando, não representa defender uma abertura indiscriminada das barreiras entre as culturas, o esfacelamento das particularidades, a celebração da hibridização ou o fim das tradições. O pensamento de Santos (2010) e Nóvoa (2011) no qual nos apoiamos para pensar o cosmopolitismo tem como característica fundante a valorização da diferença, o reconhecimento que a pluralidade cultural não impede que hajam diálogos interculturais, mesmo ante visões de mundo díspares epistemologicamente.

Para Santos (2010) o reconhecimento da diferença não representa um atestado de clausura entre as culturas. A pulverização de verdades e de modos de viver o mundo, mais do que caos, provoca a complexificação das formas de conhecimento e de compreensão do patrimônio cultural existente. Não se trata de combater as diferenças procurando fazê-las iguais. É imprescindível também a reflexão das particularidades, de modo a evitar a assimilação acrítica de significativos de



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

uma cultura por outra. A essência da ambivalência deve ser mantida como forma de manter o lugar da diferença e assim também a perene capacidade e a possibilidade de dialogar.

Esse professor principiante, no nosso entendimento, ao procurar fazer uso da sua identidade forasteira para discutir Educação do Campo com os professores que identificou como “do campo”, mais do que “macular” a cultura local, procurou complexificá-la, trazer a ela significativos externos que a fortalecessem e a renovassem como discurso político. Seu movimento foi feito na tentativa de manter seu discurso coerente com a proposta de Educação do campo, mesmo sem condições de ser “um deles”.

O desejo inicial de “constituir-se um determinado tipo de professor” além de inexecutável, aos poucos, mostrou-se inclusive contraproducente ao futuro da sua carreira recém iniciada. Por que era necessário assumir uma identidade específica quando o mundo cada vez mais requer ver a diferença de modo abrangente e inclusiva? A reflexão propiciada pela escrita do diário de campo autobiográfico do seu percurso nessa escola, fez esse professor aprender com o próprio caminho que trilhava. Ao olhar para trás viu o sentido das suas escolhas, ponderou suas ações compreendendo o que vivia, projetando mudanças, renovando perspectivas. A escolha desse professor foi por (re) pensar-se docente ante um horizonte cosmopolita.

Os estudantes e professores trazem para a vida própria que cada escola possui, diversidade. Uma multiplicidade de visões de mundo, regimes de verdade, trajetórias sociais e perspectivas de futuro, cada vez mais diversificadas. No pensamento de Nóvoa (2011), um professor capaz de atender essa contemporaneidade pedagógica, os novos tempos em que as escolas hoje se encontram, precisa assumir uma identidade cosmopolita. Uma identidade plural, capaz de atender e traduzir o local, projetar formas alternativas e coerentes de compreensão de mundo. Uma identidade que os recoloca na ribalta pedagógica, alçando-os a patamares correlatos aos que já deteu, hoje substituído por outros significativos sociais como a mídia, por exemplo.

A força dos colegiados docentes, está justamente também na distinção existente em seu interior. Se bem utilizada, a tensão micropolítica da escola pode revelar alternativas no dissenso, no descaminho. Cada um dos membros traz para a arena micropolítica de debates a sua história, a trajetória identitária. As experiências de cada um desses “homens plurais” (LAHIRE, 2001), repercute de modo diferente nesse espaço. Em se tratando de capitais culturais tão díspares quanto são a de um “campesino” e um “forasteiro”, cabe à escola na figura dos seus gestores, canalizar essa heterogeneidade como potencializadora. Estabelecer um clima dialógico e colaborativo entre os indivíduos, provendo, assim, maiores condições de atender a diversidade presente em cada estudante, em cada escola e em cada um dos contextos sociais.

Entendemos ser fundamental o fortalecimento de discursos políticos sinérgicos, de PPPs frutificados como projetos de escola, elementos produtores de engajamentos comuns, ainda que flexíveis e sistematicamente reinterpretáveis. Que as diferenças sejam respeitadas em si celebradas não como entraves para um projeto específico, mas potencializadoras de um caminho político e pedagógico mais amplo, capilarizado, cercado de novas, impensadas e imprevisíveis possibilidades.

O professor sujeito dessa pesquisa deu crédito a si próprio à medida que entendeu mais



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

intensamente à si e quando viu que os impactos daquilo que pensava eram estéreis pedagogicamente naquele lugar. Cavar no solo onde o pré-julgamento foi semeado, procurando uma docência “apenas” para ela, foi uma estratégia desvalidada, inclusive pelos próprios estudantes.

Viu cair por terra as suas tentativas de controlar o crescimento da sua própria docência apenas dentro do próprio canteiro, isolada das outras plantas, justamente aquelas que, aos olhos dos estudantes, eram as mais belas. Em outras palavras, quanto mais tentou fazer uma Educação Física do campo, mais se distanciou do que os estudantes esperavam, ou sejam os jogos coletivos tradicionais (futebol, vôlei e basquete). A modernidade líquida moderna tem cada vez mais decretado apenas como certa, a incerteza, a imprevisibilidade. Portanto, fórmulas prontas, estatutos definitivos, pressupostos infalíveis são representações fadadas à descredibilização, por não serem discursos representativos do mundo percebido pelos agentes sociais.

O chão da escola está riscado, manchado e pintado de diversidade, de diferenças. Apoiados fundamentalmente no pensamento de Bauman, Gomes, Quintão de Almeida e Bracht (2010), defendem a possibilidade de construção de diferentes formas de organização social nos novos tempos, muito menos obcecadas pela ordem, a procurar por um retrato típico de uma cultura. Entendem assim, que a escola precisa reconhecer as diferenças existentes no interior da sua dinâmica como forma de enfrentar esse panorama, pintar novos e novos quadros. A diferença nos espaços educativos, contudo, não elimina a necessidade de criar padrões mais desejáveis, desde que questionáveis, flexíveis e não exclusivos; dar a esses emaranhados formas, variadas, cingidas no diálogo.

A diversidade de visões de mundo, as “diferentes gramáticas” produtoras de sentido, tem gerado uma infinidade de possibilidades de fazer Educação Física. O que há nas escolas é uma crescente pluralidade interna, existente pelas mãos dos auspícios sócio-culturais contemporâneos, mas nem sempre abarcados pelos discursos escolares. Nessa incerteza, nessa pluralidade, entendemos estar o caminho da Educação Física. No descaminho residem as mais pujantes alternativas. Que deixemos de pensar em caminhos, mas sim em horizontes. As estratégias de sobrevivência escolhidas/ descobertas por esse professor, nos permite pensar ser possível lecionar sob a incerteza, em pensar plural sem com isso esquecer-se das especificidades.

Assim como esse professor, escolhemos enfrentar o risco. Vemos na cultura local de horizonte cosmopolita uma tentativa para que a área se reinvente, vislumbre o mundo com os pés em suas raízes. Das impossibilidades históricas de validação de estatutos que dessem a Educação Física contornos “mais escolares”, para a tentativa de encontrar no universo simbólico dos contextos locais e na constante abertura ao diálogo a possibilidade de enfrentar a incerteza, fazer a cada novo lugar um nova Educação Física. A existência de Educações Físicas, conforme celebra Bracht (2011), mais do que polifonias, cria diversidade, o que faz do prescrito de ensinar e aprender Educação Física um processo constante de invenção/ reinvenção.

Não se trata de culpabilizar os professores, mas de reconhecer que alguns dos pressupostos que procuraram pensar como a Educação Física deveria ser, não abarcam projetos condignos com o mundo plural que hoje vivemos. Para que a Educação Física escolar se reinvente, precisa procurar atender as diferentes formas de pensar e produzir que existe na cultura interna de cada escola e



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

localidade. Uma Educação Física engajada em fortalecer as bases culturais locais, mas ativa, movediça, também aberta a mudar e a aprender, renovar-se perenemente. Os professores ao envolverem-se de vestes cosmopolitas, mais do que tentar pertencer a uma ou outra vertente ou a ser um legítimo representante de uma ou outra cultura, possuem uma tarefa muito mais humilde: a de serem agentes da tradução das diferenças que chegam até as suas aulas. São portanto, mais do que executores, são formuladores de projetos de Educação Física.

Referências

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**. Madrid: Paidós, 1989.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 32.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. California: Walnut Creek, 2004.

GOMES, Ivan M.; QUINTÃO DE ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter. **O local da diferença: desafios à Educação Física**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, 2010

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. In: Congresso Internacional de Educação, 7, 2011, São Leopoldo. **Anais...** disponível em: <http://www.unisinos.br/eventos/congresso-de-educacao/images/docs/viicongredu_conf_antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2012.

SANTOS, Boaventura de S. **A Gramática do tempo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para os dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto, 1994