

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rosana Dias Fraga

RESUMO

É um estudo que busca compreender a constituição da docência a partir das narrativas de professores/as de Educação Física. Neste texto, apresentaremos um aspecto presente nas narrativas que mereceu destaque: a formação e a aprendizagem da docência. Percebemos a construção da docência, realizada nos diversos espaços sociais e nas relações estabelecidas pelos/as professores/as com os sujeitos com os quais (con)vivem/(con)viveram. Seus percursos de vida são entendidos como percursos de formação em seu caráter dinâmico, singular e sempre inacabado. Essa investigação nos permite vislumbrar outras possibilidades de entendimento da profissão professor/a de Educação Física, de sua formação e prática docente.

Palavras-chave: Educação Física – Docência - Formação

ABSTRACT

It is a study which aims at understanding the constitution of teaching from the accounts made by male and female Physical Education teachers . In this text we will present an aspect which is present in these accounts which deserved more attention: the formation and learning of teaching. We noticed the construction of teaching carried out in several social spaces and in the relations established by the teachers with the people they live or have lived with. Their life journeys are understood as formation journeys in their dynamic and singular character which is always not finished. This investigation allows us to visualize and admire other possibilities for understanding the profession of a Physical Education teacher, his/her formation and teaching practice.

Key words: Physical Education - Teaching – Formation

RESUMEN

Es un estudio que trata de comprender la formación de la enseñanza a partir de las descripciones de los profesores/as de Educación Física. En este trabajo, presentamos un aspecto presente en las descripciones que merece mención: Vemos la formación de la enseñanza, que tuvo lugar en distintos espacios sociales y en las relaciones establecidas por el / los profesores con sujetos con los cuales conviven o convivieron. La trayectoria de vida es considerada como trayectoria de formación en su carácter dinámico, único y siempre inacabado. Esta investigación nos permite vislumbrar otras posibilidades para la comprensión de la profesión de profesor de Educación Física, su formación y la práctica docente.

Palabra-Clave: Educación Física - Docencia – Formación

1. O PROBLEMA E ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A questão central do estudo está delimitada na busca pela compreensão dos processos vivenciados por professores/as de Educação Física na construção de sua

condição docente, aqui entendida conforme Teixeira (2007, p. 428), como a “situação na qual o sujeito se torna professor”¹. Para essa autora, a condição docente é percebida não como um dado estável e acabado, mas em sua dinâmica e constante ressignificação, mediante as relações estabelecidas pelos sujeitos socioculturais professores/as com as estruturas e agenciamentos humanos que compõem a sua vida social.

Conceber os/as professores/as como *sujeitos sócio-culturais*, significa então, compreende-los/as em seus processos de formação pessoal/profissional engendrados/as pelas múltiplas e complexas relações que são estabelecidas ao longo de suas experiências de vida, em contextos que extrapolam uma visão unilateral de constituição da profissão

Os sujeitos professores não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade. Muito embora tais universos estejam articulados, apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios, ampliando as experiências constitutivas dos sujeitos (TEIXEIRA, 1996, p.181).

Teixeira (1996), ao considerar a singularidade do professor, atenta para os aspectos e as dimensões que o constituem, por exemplo, a *corporeidade do sujeito*, entendida como o modo de “estar no mundo”, uma vez que é através do corpo que o sujeito expressa-se, mostra-se ao outro e faz-se presente no mundo.

Dessa maneira, os/as professores/as são percebidos em suas particularidades, inseridos/as em contextos sociais mais amplos, não somente o escolar, atravessados/as tanto pelas dimensões que os/as constituem como profissionais quanto pelas que os/as constituem como pessoas (NÓVOA, 2000).

Carvalho (2004) contribui com essa reflexão ao atentar em seu estudo, para os aspectos referentes às subjetividades dos/as professores/as, ao dizer que, em seus contextos profissionais e de formação, esses sujeitos

[...] não abandonam os mitos, as crenças, as idéias próprias de seu grupo social e nem conseguiriam fazê-lo, pois carregam consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de algum modo instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural (CARVALHO, 2004, p. 28-29).

Ao recorrermos ao que tem sido escrito/debatido no campo da Educação Física² sobre a temática desenvolvida nesta pesquisa, nos deparamos com a carência de

¹ Apropriamo-nos do termo “condição docente”, no entanto o tomaremos, neste estudo, não como “a situação” na qual o sujeito se torna professor, mas como “as situações”, entendendo a singularidade do sujeito e a pluralidade de suas apropriações na constituição do “ser professor/a”.

² Reconhecemos a Educação Física como um dos componentes curriculares da educação básica. Mesmo compreendendo-a como parte de uma organização maior – a categoria magistério – não ignoramos a existência de suas produções teóricas específicas, construídas historicamente. Também não desconsideramos as questões referentes à hierarquização das disciplinas “[...] decorrentes de relações de poder na sociedade, que se manifestam dentro do currículo” (FIGUEIREDO, 2004, p. 16), nem aquelas que se voltam para o incansável debate acerca de sua legitimidade no contexto escolar.

produção específica na área. Essa limitação não inviabilizou a intenção de pesquisa por atentarmos para o fato de que os acúmulos das discussões que permeiam a Educação Física escolar têm acontecido há algum tempo em consonância com o debate educacional mais amplo. Assim, tomamos inicialmente como referência, autores/as do campo educacional que vêm abordando a constituição da docência em suas investigações (ARROYO, 2000; AZEVEDO; ALVES, 2007; FONTANA, 2005; NÓVOA, 2000; VASCONCELOS, 2000; TEIXEIRA, 2007).

Então, falar de docência neste estudo significa nos reportar à sua natureza, que é o ensino; ao sujeito da ação pedagógica – o/a professor/a; à escola como lócus em que a docência se instaura e, ainda, às relações que nela são estabelecidas entre os sujeitos que motivam o processo ensino/aprendizagem³ – professores/as e alunos/as, relações essas mediadas pelos conhecimentos social e historicamente produzidos/acumulados.

2. TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Partimos do pressuposto de que a escola é o lócus privilegiado em que se instaura e se realiza a docência, o que justifica a opção de pesquisa com professores/as atuantes na regência de classe do Ensino Fundamental de um Sistema Municipal de Ensino. A opção pelo lugar de desenvolvimento do estudo não se configurou de forma aleatória, mas, sobretudo, por vivenciar no referido Sistema a nossa condição de professora de Educação Física.

Definido o lugar de realização da pesquisa, passamos à seleção dos sujeitos. Essa seleção aconteceu em etapas, assim como a coleta de informações, em que utilizamos três diferentes instrumentos: o questionário, o memorial e a entrevista. Partíamos da análise das informações levantadas por um instrumento e, ao atentar para a necessidade de ampliação ou aprofundamento das informações obtidas, outro recurso de coleta era utilizado no transcurso da pesquisa que aos poucos se delineava.

O questionário, respondido por 67 professores/as na fase inicial da pesquisa, foi aplicado com o objetivo de identificarmos aqueles/as que se diziam e se percebiam professores/as, que se identificavam com o trabalho em escolas e que pretendiam nela permanecer. Foram selecionados 33 professores/as que se adequavam ao perfil delimitado.

Posteriormente, solicitamos a eles/as a elaboração de um memorial escrito em que narrassem episódios de suas vidas que marcaram a sua constituição docente. O prazo total constou de 45 dias desde a solicitação de elaboração até a entrega do memorial. Encerrado o prazo, constatamos que 12 tinham sido devolvidos. Feita a análise dos memoriais, definimos pela continuidade da pesquisa com os 12 os sujeitos que o elaboraram, demonstrando engajamento e interesse pelo estudo. Na ocasião, despertamos para a necessidade de recorrer a um terceiro recurso de coleta de dados, a narrativa oral, experimentada por meio de uma entrevista, com elementos do que se intitula entrevista narrativa. Munidas do memorial e do questionário respondido pelos/as 12 professores/as, buscamos refletir sobre os aspectos levantados por eles/elas individualmente, e, também, ampliar o exercício de rememoração realizado inicialmente

³ Reconhecemos o ensino e a aprendizagem como processos que se estabelecem para além da relação professor/a/aluno/a e não somente no espaço escolar. Também não desconsideramos a influência dos demais sujeitos que na escola atuam na realização desses processos

por meio da narrativa escrita. Fizemos, então, uma breve análise do memorial e das respostas do questionário, confrontando-a com o problema de pesquisa, para elaborar as questões da entrevista. Percebemos, nos memoriais, que de forma geral, os/as professores/as discorreram sobre suas trajetórias e indiciavam uma (auto)percepção sobre como a docência vinha se constituindo em cada um/a deles/as. No entanto, vimos na entrevista, a possibilidade de esclarecer alguns pontos e revelar outros que não foram enunciados.

Após o período de coleta de informações, que teve duração aproximada de sete meses, iniciamos o processo de análise. Ressaltamos que o diálogo teoria/empíria foi realizado ao longo da pesquisa numa articulação entre a teoria estudada e os dados levantados com os sujeitos, em que mereceram destaque os seguintes aspectos: a constituição da identidade profissional, a formação e a aprendizagem da docência, a docência praticada e os motivos que levam à permanência na profissão.

Apresentaremos, neste momento, as reflexões desenvolvidas no segundo aspecto identificado: a formação e a aprendizagem docente, que nos permite compreender a docência em seu caráter constitutivo.

3. A FORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOCENTE

Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor/a que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (ARROYO, 2000, p. 124).

Compreender a formação de professores/as sob uma perspectiva que extrapole os limites daquela obtida no curso de graduação é o nosso propósito, que encontra eco tanto nas percepções de Arroyo (2000) e demais autores/as com os quais dialogamos, como nas dos/as próprios/as professores/as, sujeitos da pesquisa, que apresentam em suas narrativas os diversos *espaçostempos* em que se constituíram/constituem na profissão.

A condição de ser professor/a desponta em suas falas, perpassando diferentes períodos de suas vidas, orientada pelos conhecimentos advindos de seus processos formativos institucionais (formação inicial e continuada); de suas experiências que antecederam tais processos (como as suas vivências de alunos/atletas/praticantes das atividades *sociocorporais*⁴); de sua busca individual pelo conhecimento (autoformação); das trocas estabelecidas com pessoas que lhe são próximas (na escola e fora dela); dos saberes da profissão e do exercício cotidiano de sua prática docente.

Mesmo revelando em suas falas a amplitude dos espaços formativos vivenciados, os/as professores/as não ignoram a formação acadêmica obtida. Enquanto a

⁴ Nos apropriamos do conceito de *experiências sociocorporais* desenvolvido por Figueiredo (2004), que toma como referência os estudos de Dubet (1994, *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 25) acerca das experiências sociais. A autora refere-se às experiências corporais como aquelas vivenciadas desde as brincadeiras e jogos de rua às danças, ginásticas, esportes, lutas, etc. Defende que “[...] não é possível desconsiderar que as experiências corporais são também sociais [...]”.

maioria deles/as destaca o fato de a formação inicial ter “deixado a desejar” e/ou da pouca contribuição desta na sua constituição docente, há também quem a reconheça como fundamental. Mais precisamente, um total de nove professores/as não poupa críticas à sua formação inicial, numa alusão ao fato principal de que o curso não “*ensina a ensinar*”, conforme sintetiza a professora Nívea.

É, então, apresentado o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade concreta do trabalho docente, inserida na dinâmica do cotidiano escolar, como um dos limites impostos à sua formação, implicando a necessidade de busca de conhecimento paralelo, conforme ressaltou a professora Bárbara e ainda mais quatro professores/as:

[Na universidade] eles dão o mínimo. Para mim foi assim e eu sempre procurava buscar por fora, porque, se ficar só com aquilo, você sai e desiste da Educação Física [...]. Se você não fizer a sua parte, não correr atrás, não buscar, não estudar, não fazer tudo quanto é curso, não fazer um estágio, você sai dali e não consegue (PROFESSORA BÁRBARA).

Somam-se às de Bárbara as falas de Bruno e Nívea que, de maneira indireta, reclamam o papel formativo da universidade e melhoria da qualidade da formação inicial oferecida:

Logo que me formei eu falava que era pseudoprofessor porque muita coisa que eu tinha que fazer na escola não tinha nem visto no meio acadêmico [...]. O que fazia, vinha da intuição ou pela cópia: você vê os outros fazendo e faz também. Mas isso dá um vazio muito grande na gente (PROFESSOR BRUNO).

[...] ele [o curso] não dava o suporte do que era trabalhar em escola. Tinha as matérias teóricas: Educação Física Escolar 1,2 e 3, mas era só na teoria [...]. Nós elaborávamos as aulas e fazíamos com os nossos colegas, mas não é a mesma coisa que você pegar uma turma de 1ª, 2ª série e trabalhar aquele conteúdo [...]. Então, dentro da universidade, eu não tive esse suporte e acho que faz muita falta [...]. Quando entrei na escola para dar aula, me senti meio perdida [...]. Eu acho que ir a campo, ter mais prática é mais válido (PROFESSORA NÍVEA).

A análise feita por alguns professores/as em dado momento se volta para o dilema da teoria e prática no decorrer da formação inicial, tal como fez a professora Nívea. Se, para uns, o problema parece localizar-se no excesso de teoria trabalhada no curso, para outros, é ela o que falta. E, assim, os mesmos argumentos (de excesso e falta) são apresentados nas narrativas de outros/as professores/as ao tocarem na questão da dimensão prática que é desenvolvida no curso.

Contudo, em meio às críticas que são deferidas à formação inicial, também há ponderações e reconhecimentos. Do grupo de nove professores/as que não poupam críticas ao Curso de Educação Física, realizado em diferentes épocas e sob diferentes orientações curriculares, há os que distinguem e relevam as contribuições advindas do

período da graduação. Citam e enfatizam aqueles/as professores/as da universidade que, por meio de sua ação docente no nível superior de ensino, foram importantes para sua formação e demonstram sua admiração e respeito pelo trabalho que é/foi desenvolvido por eles/as.

Particularmente, as professoras Renata e Cláudia são as únicas, que, em nenhum momento, apontam críticas negativas ao curso realizado. A primeira diz que sua graduação foi muito rica e suas aulas eram equilibradas entre teoria e prática. A segunda também reconhece que ele somou tanto em sua dimensão prática quanto na teórica. Ilustra sua fala fazendo associação com o seu trabalho que diz também ser realizado nessas duas dimensões:

Eu trabalho também com teoria e o que eu dou na teoria? Dou os fundamentos, dou as regras [...] e aí passo trabalho, faço minhas avaliações, avalio na prática [...]. Aquelas aulas de recreação [realizadas na graduação], nossa, gente! Era bom demais! Eu aprendi muita coisa nas aulas de recreação, para trabalhar de primeira a quarta série [...] (PROFESSORA CLÁUDIA).

O professor David, lembrando a sua aproximação com o universo escolar, abrange, em sua narrativa, um conjunto de percepções que podem ser traduzidas no que consideramos uma concepção formativa ampliada, uma vez que incorpora os diversos *espaçotempos* de formação em sua fala: a institucional e a que a ela antecede (orientada pelos saberes da experiência), a autoformação (busca individual de conhecimentos) e aquela que é constituída no âmbito da prática docente:

Ao entrar na escola, comecei a gostar. No início, eu me assustei, porque estava numa comunidade em que os alunos moram naqueles apartamentos pequenos, sem área de lazer, então, na escola, eles ficam 'bicho solto'. Foi logo no meu primeiro dia de aula da faculdade. [...] Foi aquilo: 'Meu Deus, o que é que eu fazia quando eu tinha essa idade na aula de Educação Física?'. Era uma turma de quarta série. Aí eu comecei a delegar atividades: 'Aqui pulando corda, aqui fazendo chute a gol, aqui virando estrelinha'. Foi uma coisa instintiva, porque eles não sabiam o que fazer, e nem eu [Risos] [...]. Eu aprendi até a cantar com eles. Essas músicas de roda? Eu aprendi foi dando aula [...]. Depois comecei a observar as aulas dos períodos mais adiantados [da universidade]. Ficava assistindo a aula que eles estavam dando, pra, no outro dia, poder dar aula... estar repetindo a aula [...]. Aquilo me ajudou bastante a ser professor, porque eu comecei a ver, nos livros da própria escola, elementos lúdicos (não sabia nem o que era lúdico), estafeta (não sabia nem que nome era esse) [...]. Então, isto, mesmo que não tenha sido da forma ideal, me ajudou a buscar e ver que eu também queria ser professor [da escola]. Não tinha desistido de ser professor de academia, mas me ajudou a alavancar, a ser um professor com intenções pedagógicas. [...] comecei a perceber que estava

gostando da escola e das respostas que estava tendo com os alunos, mesmo sem ter aprendido na Academia, de ter aprendido na prática e na busca individual [...]. Eu aprendi a dar aula. Aprendi a fazer fazendo (PROFESSOR DAVID).

David, ao se ver na condição de professor, parece experimentar, por iniciativa própria e não por demanda do curso, aquilo que Pimenta (2000, p. 20) assinala como um dos desafios postos à formação inicial: “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Referimo-nos à relação de sua experiência de aluno com as ações do trabalho no contexto escolar, aliada à necessidade de buscas paralelas de estudo, ocasião em que David dá indícios do que a mesma autora confere como um momento da construção de identidade de professor, no qual os saberes oriundos de sua experiência não bastam. Dessa maneira, sua narrativa congrega elementos que, de certa forma, nos permitem ousar responder à indagação do como ele se fez professor. A resposta coincide com a de Fonseca (2000), quando, em seus estudos sobre o ensino da disciplina História, questiona: “Como os/as professores/as se tornaram professores/as de História?” E ela mesma responde: “Aprendendo e ensinando”. Aprendizagem que David já iniciara na condição de aluno e, posteriormente, na de professor/estudante da licenciatura em Educação Física.

Apesar de identificarmos, nas narrativas dos sujeitos, diferentes percepções acerca da forma como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas, para David, como também para outros/as professores/as, a formação e a prática pedagógica não surgem como atividades distintas (FONSECA, 2000). A conclusão de que aprendeu a dar aula e a fazer fazendo, incide no que Arroyo (2000) aponta como possibilidade de entendimento de constituição docente forjada sob o viés da aprendizagem. O referido autor, se contrapondo à idéia de docência como predestinação, significa o magistério como “[...] um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural” (p. 125). Fala das mudanças ocorridas no sujeito, ao incorporar a condição de ser professor/a, e chama a atenção para o fato de que sabemos pouco sobre como acontecem os processos de internalização, aprendizagem e socialização da profissão docente. Fomenta sua discussão a partir das seguintes questões: qual o lugar de origem desse aprendizado? Na licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social veiculada na mídia e nas instituições nas quais estabelecemos vínculos?

Então, responde às suas próprias indagações localizando, já nos primeiros contatos com os/as professores/as com os/as quais todos/as convivemos durante nossa condição de estudantes – desde o ensino infantil – os elementos que indiciam o início do aprendizado dos/as professores/as que somos. Na fala do professor David essa aprendizagem torna-se explícita, quando “delega” em sua aula o que deveriam fazer os seus/suas alunos/as. É importante observar que não somente os *conteúdos* são rememorados por ele, mas também a *forma* de realizá-los.

A figura do/a professor/a é uma das mais próximas e permanentes em nossa socialização, diferente de outras profissões cujos saberes certamente só são aprendidos em cursos de formação específica, de nível superior ou não. Essa aprendizagem da docência se efetiva, nas palavras de Arroyo (2000, p. 125), por meio do “estágio-contágio entre humanos”, numa alusão às relações estabelecidas com os/as professores/as que tivemos durante as nossas trajetórias de alunos/as, que perduram, acompanham e “contaminam” a forma de sermos professores/as no tempo presente. Para além dessas relações citadas, David considera ainda que, na condição de

professores/as, aprendemos também com nossos alunos/as conteúdos (e não só isso) que passam a fazer parte de nosso repertório de saberes da docência.

Entretanto, as imagens e formas de ser de professor/a que construímos não são explicadas com exclusividade pelas observações feitas pelos/as professores/as sobre convivências passadas nem tampouco com as práticas específicas da profissão. Outras experiências e imagens são acrescentadas a esse aprendizado, influenciando a construção das identidades pessoal e profissional, conforme enfatiza Arroyo (2000).

Na Educação Física, as experiências com as atividades sociocorporais são muito fortes na constituição da docência nos sujeitos professores, fato que pode se verificar no estudo de Sanchotene (2007), quando busca compreender a relação existente entre as experiências vividas por professores/as de Educação Física em sua trajetória e a prática pedagógica no contexto de uma escola municipal de Porto Alegre/RS.

A autora citada considera o saber dos professores de Educação Física como “[...] um saber plural, que envolve aspectos relativos às suas experiências vividas em todas as suas dimensões: escolarização, vivências esportivas, graduação, prática na escola e formação permanente” (p. 87). Dessa maneira, reduz o peso e a influência da formação inicial e permanente na prática efetiva dos sujeitos professores na escola, quando atenta para as experiências realizadas por eles ao longo de seu ciclo de vida. A mesma autora aponta, então, um aspecto importante da imagem construída pelo/a professor/a sobre a sua prática docente: o gosto pessoal por determinada prática sociocorporal exercendo forte influência nas aulas que ministra, ora ampliando, ora limitando o leque de vivências dos/as alunos/as. Essa imagem é observada pela pesquisadora, quando atenta para a prática pedagógica de uma professora, sujeito de sua pesquisa. Diz que “[...] foi possível perceber que a sua vivência em Yoga e com a meditação influenciam fortemente a sua prática” (SANCHOTENE, 2007, p. 90). Refere-se tanto à escolha do conteúdo (a yoga) quanto às relações que a referida professora estabelece com seus alunos/as, que, segundo ela, são permeadas pelos “valores humanos”.

A percepção dessa autora nos fez lembrar a fala do professor Áquila, marcada fortemente pelo o gosto e identificação com a prática de esportes. Apresenta, ao longo de sua narrativa, diversos episódios que vão desde aqueles ocorridos antes da realização do Curso de Educação Física até os que aconteceram durante ou mesmo após a sua realização, já na condição de professor e, em todas as ocasiões, o trabalho com as modalidades esportivas ganha centralidade. Porém, mereceu destaque em sua fala, o aprendizado oriundo da experiência de aluno da graduação associada à imagem, em seu sentido literal, que construiu de professor no contexto da aula de Educação Física:

[...] eu me preocupo muito de vir [dar aula] uniformizado [...]. Entendo [a importância de] um uniforme de professor de Educação Física: tenho que ter um tênis no pé, não posso vir dar aula de sapato, eu penso assim. Vejo colegas meus dando aula de sapato, de sandália, calça jeans e, particularmente, não concordo, porque eu aprendi assim desde a faculdade. Lá tinha uniforme: era o calção preto, a camisa branca, calça de malha e, quando esfriava, agasalho. (PROFESSOR ÁQUILA).

Fontana (2005), assim como Arroyo (2000), toca na aprendizagem da docência, porém inserindo-se como sujeito de seu estudo e reconhecendo que a identidade de professora foi nela se constituindo, mais como *aprendizado* do que como *escolha*. Distingue uma coisa da outra dizendo:

Enquanto a escolha parece ser um elemento demarcador do percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma idéia de movimento de elaboração e de re-elaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em nós (FONTANA, 2005, p. 111).

Essa autora percebe, nesse processo de aprendizagem, o movimento do “tornar-se sensível” cuja possibilidade de ordenamento se dá nas relações que são estabelecidas com outros sujeitos e ao longo do tempo.

Ancorada nas idéias de Deleuze,⁵ Fontana (2005) considera que se tornou “sensível aos signos” do trabalho educativo e atribui que tal situação não se deu de forma casual, mas pela identificação e oposição ao tipo de educação vivida tanto em casa como na escola; mediada pelos cursos feitos (voltados ou não para o magistério); pelo encontro com outras formas de significar o trabalho educativo e pelo encontro/confronto com alunos/as, já no exercício da profissão. Destaca, ainda, nesse percurso de aprendizagem, a constante presença do outro e das interações com ele estabelecidas tanto como discurso quanto como prática social.

Dizer que também aprendemos a ser professor/a por meio das relações estabelecidas com os demais sujeitos sociais com os quais convivemos pode suscitar o entendimento equivocado da possibilidade de mera reprodução de práticas instituídas por outros/as. No entanto, o fato de “repetirmos” muita coisa que vemos/ouvimos/aprendemos não quer dizer que não produzamos modos singulares de agir no cotidiano escolar pois, conforme apontado por Alves (2007), as experiências de docência nos são próprias, embora constituídas socialmente, uma vez que organizamos o que sabemos/aprendemos de acordo com as particularidades das situações concretas em que vivemos. Construimos modos próprios de significar e realizar a nossa ação docente e cada ação habitual por nós desenvolvidas “[...] tanto invoca todas as aulas assistidas e dadas – vividas – como permite-nos criar algo novo, sempre” (ALVES, 2007, p. 64).

A dimensão do aprendizado advinda das relações ocorridas entre os sujeitos com os quais convivemos é abordada de forma mais enfática pela professora Renata, quando fala das trocas estabelecidas entre docentes no exercício da profissão:

[...] sempre aprendi muito no bate-papo de corredor com colegas de área [...] eu acho isso riquíssimo, porque o professor circula muito de uma escola para outra [...]. A gente recebe muita influência do outro [...]. O que eu aprendi nessa escola, o professor que me ensinou trouxe de uma outra escola, e eu já estou levando pra outra. Assim, a gente circula com isso, junta um pedaço daqui, um pedaço de cá... Nem sempre o que dá certo em uma dá certo em outra, mas você já tem pelo menos o caminho das pedras para ir fazendo as adaptações. Então, eu aprendo muito com o meu colega de área: às vezes,

⁵ Para Deleuze (1987, *apud* FONTANA, 2005, p. 111), “[...] aprender diz respeito essencialmente aos ‘signos’. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato”. Exemplifica dizendo que “[...] Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e o médico tornando-se sensível aos signos da doença” (p. 111).

no trato que ele tem com o aluno: 'Poxa ele falou uma coisa com aquele aluno que eu achei muito legal! Então eu copio a fala'. Talvez sirva para eu falar com aquele aluno que tem esse comportamento numa outra série, num outro turno, numa outra instituição. Então, eu aprendo muito com esses colegas [...] e chamo-a de conversinha de corredor: 'Onde você está trabalhando, como que é a escola, você tem feito alguma coisa? Você já trabalhou com essa música? Você está fazendo xadrez e aí como é que você está fazendo?' Você vai experimentando. É realmente um grande laboratório (PROFESSORA RENATA).

Renata toca na questão da aprendizagem docente constituída no âmbito da escola como espaço formativo e das relações, ou “trocas”, realizadas entre os pares – neste caso os sujeitos professores. Sua reflexão nos remeteu à de Hargreaves (1998), quando, em seu estudo sobre o trabalho e a cultura docente, aborda a dimensão sociopolítica do tempo na vida dos professores na escola. Esse autor toma as definições de “*regiões frontais*” e “*regiões de retaguarda*” da vida social desenvolvidas por Goffman (1959, apud HARGREAVES, 1998, p. 122), como referência para suas análises. Considera as primeiras como aquelas nas quais as pessoas estão “em cena” e a associa aos/as professores/as em atuação na sala de aula, momento em que necessitam “[...] monitorizar e regular a sua conduta, de modo a ‘manterem as aparências’” (p. 122). Já as segundas, surgem como “as áreas de bastidores” vistas como os espaços em que se permitem “[...] o relaxamento, o alívio e a fuga às tensões e exigências destas performances de ‘palco’” (p. 122). São pelo autor entendidas como o tempo de intervalo dos/as professores/as na escola, como o recreio, por exemplo.

Hargreaves (1998, p. 123) destaca a importância da *região de retaguarda* para o trabalho docente, pois, além de ajudar no alívio das tensões pelo afastamento das atribuições características da *região frontal*, “[...] promovem relações informais que criam confiança, solidariedade e camaradagem entre os professores”. A estas últimas somamos a oportunidade de os/as professores/as promoverem aprendizagens significativas conforme as ressaltadas pela professora Renata, quando fala de suas “conversas de corredor”.

Em Azevedo (2004), encontramos um ponto de análise que parece convergir com a de Hargreaves (1998) quanto à relevância atribuída à aprendizagem docente acontecida no âmbito das relações entre os/as professores/as em espaços aos quais aqui atribuímos a condição de *região de retaguarda*.

A autora, preocupada com os “recortes” que fazemos de nossas vivências, diz que eles (os recortes) visam a ilustrar formulações teóricas, que consistem na compreensão que temos das situações vivenciadas ou presenciadas no cotidiano. Contudo, considera que, nos corredores escolares e em espaços informais, essas ilustrações tendem a ser identificadas como “abobrinhas” e/ou “troca de figurinhas”, percepção que pode evidenciar uma maneira de desqualificar uma das importantes tessituras do conhecimento realizada entre os sujeitos professores. Assim entendidas, as trocas por eles/as estabelecidas deixam de se constituir, para aqueles/as que as desconsideram, num precioso material de compreensão acerca do como pensam e operam os docentes que as expressam, pois se constituem numa importante maneira de aprender a ser professor/a.

Para Azevedo (2004, p. 12), diversas são as razões que a fazem atribuir relevância às trocas realizadas entre professores/as, pelo fato de que: “[...] ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajuda; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola”.

Porém, atentando para as tensões existentes no âmbito das relações entre professores/as de uma mesma instituição escolar (ou não), a autora ressalva que as trocas a que se refere não ocorrem de forma simétrica entre o coletivo docente, pois há uma forte tendência de se trocar mais com os/as que são próximos/as, ocasionando o isolamento dos/as demais. Assim, elas (as trocas) despontam como um dos instrumentos da correlação de forças existentes entre docentes e ocorrem “[...] num misto de generosidade (entre os que dela participam) e egoísmo (ao isolar os demais)” (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Se a professora Renata é uma dentre aqueles/as que vivenciam e reconhecem a possibilidade de aprendizado por meio de uma relação generosa entre colegas professores/as com os quais convive, o mesmo não é observado nas narrativas de outros/as cinco professores/as da pesquisa, que trouxeram à tona o contrário do que aponta Renata e aproximam-se do que Azevedo (2004) diz acarretar no isolamento profissional.

Ao tocar nas características da profissão docente, Morgado (2005) considera o isolamento profissional como uma delas e o associa ao individualismo dos/as professores/as. Atribui à arquitetura das escolas, com suas salas individualizadas, à falta de espaços coletivos e “polivalentes” e à própria organização curricular (disciplinarização do conhecimento) os motivos que favorecem tal ocorrência.

Hargreaves (1998) alerta para a importância da realização de práticas colaborativas entre docentes, ou de *colegialidade*, favorecendo as “trocas de idéias” que figuram como fundamentais no processo de desenvolvimento docente. Diz que, no âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, a cultura do individualismo apresenta-se como uma “heresia” crucial. Para esse autor, o individualismo desponta como uma ameaça ou obstáculo para o desenvolvimento profissional e de objetivos educativos compartilhados. No entanto, adverte para a necessidade de não se considerar que todo individualismo do professor/a é perverso, quando a ele (ao individualismo) se associam e diferenciam as posturas de solidão e de isolamento:

No ensino, se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes. Para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base de sua cultura ocupacional. A solidão é, mais frequentemente, uma fase temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder, reorganizar (HARGREAVES, 1998, p. 203).

Esse autor aponta um dos perigos de se procurar acabar com o “privatismo” docente, sob o argumento de se libertar benevolmente os/as professores/as do seu isolamento forçado e, dessa maneira, restringir-lhes a oportunidade de desfrutar dos aspectos benéficos do que considera como solidão.

Supomos que um desses momentos benéficos a que Hargreaves se refere tem a ver com a busca individual dos/as professores/as, aqui entendida sob a ponto de vista da autoformação. Como exemplo, tomamos a fala do professor David que conduz sua reflexão para o processo formativo da prática pedagógica, atentando para a importância dessa “busca individual” quando fala dos estudos e das experiências pedagógicas por ele realizados/as. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da busca coletiva quando toca na contribuição do processo de formação continuada oferecido pelas instituições às quais se vincula profissionalmente:

A melhor formação tem sido aquela que tenho tido no dia-a-dia com as experiências com os alunos e com a produção de atividades que têm sido significativas, mas isto acontece com os conhecimentos aplicados de leituras e trocas de experiências com colegas e das muitas situações conversadas nas formações continuadas das duas redes das quais faço parte (PROFESSOR DAVID).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, aprendemos, com os/as autores/as com os quais dialogamos, a compreender o percurso de vida dos/as professores/as como um percurso de formação. Percepção que não se limita aos aprendizados adquiridos nos *espaçostempos* de formação acadêmica (formação inicial), sem ignorá-los nem atribuir-lhes menor valor. Entretanto, ganham importância, as experiências construídas em outros contextos sociais, pois, durante toda a nossa trajetória de vida, praticamos diferentes papéis sociais carregados de significados, que nos chegam pelos sujeitos com os quais convivemos.

Pudemos perceber os/as professores/as de Educação Física, como sujeitos, autores de suas práticas e mobilizadores de saberes, os/as quais, ao longo de suas trajetórias e nos diversos contextos sociais em que vivem, constroem e reconstróem conhecimentos que se instauram em seus cotidianos, para além das aprendizagens advindas dos seus processos acadêmicos de formação. São sujeitos em constituição, que, em suas relações com os acontecimentos sociais, pensam e agem de formas distintas. Seus conhecimentos e percepções do mundo, de docência, de escola, de ensino, de Educação e de Educação Física, do outro e de si próprios/as são constantemente ressignificados, levando-nos à compreensão do processo de formação e de constituição da docência como processual e inacabável.

Com esse estudo, pudemos nos aproximar dos lugares praticados pelos/as professores/as, mostrando as marcas que os constituem. Pudemos, sobretudo, compreender o processo de construção da docência sob a perspectiva da aprendizagem, realizada nos múltiplos espaços sociais e nas constantes relações estabelecidas pelos/as professores/as com os sujeitos com os quais (con)viveram/(con)vivem.

Reconhecemos que a iniciativa de problematizar e experimentar outras formas de compreensão acerca da profissão professor de Educação Física, nos permite vislumbrar outras possibilidades de entendimento e de intervenção nos processos de formação e de prática docente dessa área específica.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. Programa 5, 2007. Disponível em:
< http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/hvfp/070326_historias.doc >. Acesso em: 9 maio 2007.

ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. (Org.). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZEVEDO, J. G. De abobrinhas a troca de figurinhas. In: AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. (Org.). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.11-27.

CARVALHO, J. M. Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Vitória: EDUFES, 2004.

FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FONSECA, S. G. O prazer de viver e ensinar História. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-136.

FONTANA, R. A. C. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança. Portugal: McGraw, 1998.

MORGADO, J. C. Currículo e profissionalidade docente. Porto: Porto, 2005.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto, 2000.

PIMENTA, S.G.P. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.P. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34

SANCHOTENE, M. U. A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TEIXEIRA, I. A. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DARYELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas, n. 99, v. 28, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Este estudo se constitui parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONDIÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGENS E SENTIDOS DA PROFISSÃO”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo em 2008.

Rosana Dias Fraga

rosanadfraga@hotmail.com

Mestre em Educação Física pela UFES

Professora do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES

Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física (PRÁXIS).

Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras – Vitória/ES – CEP 29075-710

Recurso tecnológico para apresentação: Data show