



APRENDER E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE CAMINHOS AUTOFORMATIVOS: A EXPERIÊNCIA DE UM FORASTEIRO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Rodrigo Alberto Lopes

RESUMO

Este artigo discute o ingresso na carreira de um professor de Educação Física em uma escola do campo que estava passando pela reformulação do seu Projeto Político-Pedagógico. O estudo foi realizado pelo próprio professor que, a partir de um Autoetnografia, procurou criar condições dialógicas para trabalhar neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografia; Autoformação; Educação do Campo.

INTRODUÇÕES: NOVA ESCOLA, NOVO PROFESSOR

Esse artigo discute os primeiros anos de carreira de um professor de Educação Física e a sua experiência numa escola localizada na zona rural de uma cidade da Encosta da Serra (RS) que vivia uma emblemática e paradigmática mudança de diretriz político-pedagógica: tornar-se mais do que uma escola localizada no campo, mas uma escola *do campo*. Esta decisão de normatizar um documento (o novo Projeto Político-Pedagógico – PPP) indicava também novas formas de experienciar, de ser e de agir nesta escola. Este processo foi observado, no caso deste estudo, por um professor de Educação Física principiante em sua carreira e que também iniciava o seu percurso profissional nesta escola.

Este professor principiante sou eu². Alguém que não pôde escolher ser professor desta escola, situada geograficamente há cerca de 30km de onde morava, em uma cultura que, inclusive, preserva e estimula o uso de um dialeto originário da língua alemã para as pessoas se comunicarem. Estes e outros pontos em muito contrastavam com a urbanidade à qual eu estava habituado como morador da região metropolitana de Porto Alegre. A investidura no

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Por se tratar de um estudo autorreferente, procuro preservar a escrita na primeira pessoa do singular - uma característica das autoetnografias - de modo a fortalecer a autoria do texto e a natureza das quais os dados e as interpretações foram produzidas.



cargo via concurso público, e a imponderabilidade dos critérios de alocação de professores adotados por esta rede, foram “os únicos” responsáveis por indicar o caminho do campo.

Ser professor, todavia, não. Era uma escolha há muito tempo já feita; uma decisão profissional e também política. Não havia me preparado academicamente e pessoalmente para outra coisa. Já havia sido professor em projetos sociais e de equipes esportivas, porém, até 2010, não havia realizado o meu real propósito da minha carreira que era trabalhar com a Educação Física escolar. Entretanto, quando enfim pude tê-la, veio cercada desta primeira incerteza: como eu, professor iniciante e pouco identificado com a cultura do campo, poderia assumir a docência sob esta orientação?

A resposta mais óbvia parecia ser dizer que eu não era a pessoa indicada para isso. Não conseguia encontrar entre as minhas competências profissionais e, sobretudo, na identidade que julgava possuir, fundamentos para pensar-me professor nesta escola e comunidade. Mesmo dentro da especificidade da área de Educação Física, ainda, em mim, pairavam muitas dúvidas, dentre as quais se destacava uma: existe uma Educação Física do ou para o Campo?

As dúvidas mostraram-se, todavia, mobilizadoras. Fruto de experiências acadêmicas anteriores, em projetos de pesquisa que discutiam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) na constituição de modelos de escola e docência, entendia que o meu papel como professor desta escola era o de colaborar para que eu e todos os professores que lá trabalhavam pudessem alinhar-se teórica e metodologicamente ao que esta propunha e estava em vias de efetivar a partir da formulação do seu documento orientador.

Portanto, a ideia de educação do campo planejada pelos gestores da escola antes da minha chegada teve também em mim um colaborador e, sobretudo um defensor, tão logo passei a fazer parte desse corpo docente. Parecia-me à época bastante cara a necessidade dos professores balizarem o seu exercício pedagógico na realidade dos estudantes, procurando aproximar o conhecimento a ser produzido na escola, com aquele que transita socialmente na comunidade.

Mesmo sob frustrações e de uma avaliação negativa que eu mesmo me impunha quanto à qualidade dos primeiros meses de execução do meu exercício docente, decidi encontrar aliados que me garantissem maior urgência na obtenção do intento “ser professor de Educação Física do campo”.

O fato é que, por coincidência, 2010 também foi o ano em que ingressei em um curso



de Mestrado, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade da região. Nos primeiros meses do curso, ainda desconfortável com a falta de um argumento que parecesse verdadeiramente digno de se revestir de uma dissertação de mestrado, me deparei com um desenho teórico e metodológico “sedutor”, com o qual arquitetei um caminho a salvaguardar os anseios que momentaneamente compartilhavam meu eu profissional e eu acadêmico.

O desenho teórico-metodológico com o qual me deparei foi o da *autoetnografia* (ELLIS, 2004; CHANG, 2008; BOSSLE, 2009), um estudo cujo foco é a tomada de consciência a partir de instrumentos de coleta de evidências autorreflexivos. Estas características me fizeram encarar o intento de me pesquisar – um professor duplamente principiante – no contexto de uma escola que procurava se assumir como do *campo*, ante um também duplo objetivo: elaborar um estudo acadêmico e, ao mesmo tempo, minimizar as angústias que me pressionavam neste início da docência, de modo a promover estratégias crítico-reflexivas que me garantissem condições de ser professor nesta escola do campo, nos termos que ela propunha.

Ao considerar o contexto do estudo, minhas convicções epistemológicas e o que almejava enquanto professor, optei também por compreender a formação de professores a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Especificamente, entendo a partir de Moraes (2010), quando discute as primeiras elaborações de Pineau sobre o tema, a formação docente como uma força tripolar, que inclui entre os seus níveis de análise a autoformação (a formação de, para si), a heteroformação (a formação a partir ou em relação com o “outro”) e a ecoformação (a formação com os contextos de prática/ambiente material).

A considerar a natureza deste estudo, pareceu-me coerente quanto ao seu propósito, *aprender a ser docente*, focar em maior medida o polo da autoformação, assumindo-o como uma premissa prevalente a orientar as concepções de ensino e pesquisa que acabei por desenvolver. A heteroformação foi observada especialmente nos espaços formativos ofertados pela escola e nas relações interpessoais estabelecidas nela e fora dela. A ecoformação, por sua vez, ganhou evidência nos espaços de choque cultural cidade *versus* campo, nas circunstâncias e experiências em que os significados oriundos dos contextos trilhados em minha história pessoal e acadêmica vieram à tona, estabelecendo ligações ou rupturas com a experiência investigada.

Dessa feita, o meu projeto de formação, também materializado como objetivo deste



estudo, foi compreender de que modo eu, um professor de Educação Física de identidade forjada em cultura diferente da experienciada na zona rural, constrói a docência neste contexto, tomando como base a apropriação do meu próprio percurso formativo no processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) orientado pelos princípios da Educação do Campo.

METODOLOGIA E PROCESSO ANALÍTICO

De modo a ancorar os desafios de repensar a docência a partir de um projeto pessoal de formação (JOSSO, 2010a), esse estudo foi construído a partir de duas narrativas: uma autobiográfica e outra autoetnográfica. A decisão por duas narrativas distintas e complementares levou-me a ser bastante vigilante e rigoroso quanto à observância das características e da história acadêmica que cada uma delas possui.

Produzir uma narrativa autobiográfica sob a “solidão” que normalmente acompanha a escrita de um trabalho acadêmico como uma dissertação foi uma ardorosa tarefa. Sob o ponto de vista da teoria que embasa estes estudos, inclusive, trata-se de uma limitação (JOSSO, 2010a), uma vez que esta solidão impede que os elementos da evocação sejam discutidos, tensionados e reinterpretados. Esta fragilidade foi em grande parte superada pelo papel ativo de minha professora-orientadora em seu intuito constante de provocar afastamentos e estranhamentos frente aos dados produzidos.

Para Chang (2008), é de salutar importância a precedência de uma escrita ou de um levantamento de material autobiográfico que subsidie a escrita autoetnográfica. Dessa maneira, decidi produzir e analisar estes dados pessoais a partir da narrativa de vida de modo que se tornassem sensíveis e presentes ao professor que se investia da tarefa de compreender a si mesmo neste contexto empírico.

Na narrativa autobiográfica de vida (JOSSO, 2010b) objetivei tomar conhecimento das principais marcas constitutivas da minha identidade docente, recorrendo, para isso, às experiências pessoais e profissionais anteriores ao meu ingresso nessa escola. Para a autora, a própria construção de uma narrativa é em si um processo (auto) formativo, uma vez que permite ao sujeito recordar e, com isso, interpretar e resignificar o seu próprio percurso de vida.

A narrativa autoetnográfica, por sua vez, foi escrita tomando como fonte de dados a narrativa autobiográfica que a precedeu e os dados evidenciados pela escrita sistemática dos



Diários de Aula (ZABALZA, 2004). Neste desenho, o pesquisador torna-se ele mesmo o objeto da própria investigação (ELLIS, 2004), sendo esta uma experiência de autodesvelamento e de autoconhecimento. Procurava encontrar durante e, sobretudo ao final do estudo, efetuar tomadas de consciência autorreferentes desencadeadoras de processos de autoformação.

Nos capítulos que seguem, procuro entrelaçar de que modo se deram as tomadas de consciência e as consequentes mudanças promovidas em minha forma de ser e agir como professor neste *lócus*. Estes movimentos foram desencadeados a partir dos diários de aula, revisão de meu percurso formativo e também durante a própria formalização da escrita do texto autoetnográfico.

DAS SUPOSIÇÕES: CONSTITUIR-SE PROFESSOR PARA O CAMPO

O princípio fundante da concepção de ensino adotada pelas escolas do campo do município investigado, a partir de janeiro de 2010, foi o de desenvolver entre os estudantes uma experiência de aprendizagem no campo que também fosse *do* campo e *para* o campo. Apesar de parecer um mero jogo de palavras, tal princípio objetivava propiciar que os estudantes desta localidade encontrassem também na escola um lugar familiar, onde pudessem sentir valorizados os seus hábitos, vivências e conhecimentos.

As mudanças provenientes da nova diretriz político-pedagógica da escola vieram a provocar algumas mudanças significativas também em seu currículo. A partir de 2011, a escola passaria a atender os estudantes em turno integral. No contraturno escolar, com isso, os estudantes teriam disciplinas construídas para dar conta do que a escola (a partir do novo PPP) presumia ser o cotidiano dos estudantes. Estas disciplinas trabalhariam técnicas e saberes considerados como do campo: Manipulação de Chás, Práticas Agroecológicas, Empreendedorismo Rural e Cooperativismo.

Confesso que de todos os pontos aos quais procurei colaborar durante a gênese do PPP, a estruturação do chamado turno integral me pareceu desde sempre o mais “nebuloso”. O debate quanto a esta questão em poucos momentos foi travado na coletividade. O que se discutia em espaços formais de reunião pedagógica ou em cursos de formação pautava-se quase sempre nos princípios da Educação do Campo, especialmente a partir do livro “Por uma Educação do Campo”, de Arroyo, Caldart e Molina (2009). O que fora aventado e que, em certa medida, mobilizava todo o coletivo docente era de que modo os professores poderiam,



na especificidade do componente curricular que lecionavam, efetivar os preceitos da Educação do Campo.

O que acabou por ocorrer é que, quando do início da efetivação do PPP – março de 2011 – professores começaram a ser recrutados para atender as disciplinas do chamado turno integral. A escolha dos gestores foi por docentes identificados com a cultura da região, ou seja, nascidos e criados no campo, que prioritariamente detivessem conhecimentos práticos, a competência do saber-fazer – por via da formação inicial ou não. Embora a simples criação destas disciplinas já evidenciasse uma clara intenção de que este tipo de professores seriam os encarregados por lecioná-las, confesso que o senso de alienação (e de inadequação) ao que estava em curso ficaram quanto a mim evidentes.

Embora me tenha gerado certo incômodo, procurei manter-me atento ao meu Projeto de Formação e ao interesse em dar conta de ser um professor de Educação Física do Campo. Quanto ao meu exercício pedagógico, pautei-me, inicialmente, em alguns conceitos e ideias prévias ou aprendidas desde a experiência de construção do PPP, por julgá-las importantes para iniciar uma docência nestes moldes. Dentre estes, destaco a necessidade de garantir aos estudantes *relevância social aos conteúdos trabalhados* (COLETIVO DE AUTORES, 2009) e *fazer da cultura do campo uma aliada dos estudantes no processo de Ensino Aprendizagem* (ARROYO, 2009).

Eu em minhas primeiras e trôpegas interpretações destes conceitos acabei por elaborar planejamentos e aulas que dessem conta, ora da cultura da qual os estudantes em tese eram herdeiros, trabalhando o que reportava ao patrimônio histórico-cultural local (Jogos Rurais e “bolão”³, por exemplo) ou atividades que incorporavam práticas culturais idealizadas do campo em contraposição a outras que entedia como tradicionais (“futebol do campo x futebol de campo”). Hoje, distanciado da escrita, creio que parti da ideia de uma cultura local como idealizada, algo que eu pressupunha ou interpretava desde um preconceito e tendência a “romantizar” o sujeito morador da zona rural. Porém, mesmo ainda errático em minhas escolhas didático-pedagógicas, a proximidade política que estabeleci com a ideia de escola que se efetivava como PPP, me garantia licença para ousar e testar alternativas, desde que me mantivesse fiel aos limites que a escola estabelecera.

3 Jogo tradicional, oriundo da própria colonização germânica. Trata-se de uma espécie de boliche, porém com nove pinos, ao invés de dez.



A análise da narrativa autobiográfica evidenciou alguns conhecimentos oriundos de minha trajetória pessoal e que no interior desta cultura foram determinantes para os primeiros caminhos que trilhei. Entre estas experiências destaca-se três anos como bolsista de iniciação científica num Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo trabalhado em pesquisas que justamente tinham como propósito compreender a recontextualização das políticas educacionais atuais, no âmbito das escolas públicas. Pesquisas que concluíram, entre outros resultados, que a construção coletiva e democrática dos PPPs das escolas representa uma alternativa capaz de construir processos escolares cujos sentidos compartilhados entre escola e localidade, são capazes de gerar aprendizagens mais significativas e com maiores chances de comprometimento social.

DOS INCÔMODOS E CONSTATAÇÕES

Passados os seis primeiros meses de efetivação do PPP, já bastante familiarizado com a escola e com a cultura local, acabei aos poucos me distanciando do projeto da escola e também do meu intuito originário que era ser um professor do campo. Isso, sobretudo, em função de algo que era evidente para todos, exceto para mim e que, inclusive há muito o material de pesquisa apontava: que eu nunca seria *do campo*, a considerar as premissas criadas pela escola.

Para Dubar (2005), a constituição de uma identidade ocorre a partir de atos de atribuição e de pertencimento. Nesta perspectiva, mesmo com todos os meus esforços em me imputar a tarefa identitária de ser do campo, continuaria a recair sobre mim a pecha de *forasteiro* por parte dos estudantes e dos professores que se julgavam do campo. Isso por que não conhecia perfeitamente a função das plantas medicinais, falava alemão, ou tinha facilidade para lidar com a terra e madeira, o que, entre outras competências, eram as reconhecidas como “rurais” pela comunidade. Assim, aos poucos, neste contexto, senti-me um sujeito sem experiências pessoais e profissionais capazes de constituírem pilares estáveis de orientação para o exercício da minha profissão. Senti a angústia de travar uma batalha atroz contra a minha própria trajetória, em uma curiosa e irônica sensação de estar onde não deveria estar.

Talvez a minha fuga deste que, hoje, parecia ser um destino inevitável, decorresse do medo em reconhecer o meu fracasso e não dispor, a princípio, de ferramentas que vislumbrassem alternativas viáveis ao meu projeto de docência. Era um principiante, e nem



mesmo outras experiências profissionais exitosas poderiam me ajudar a mudar este cenário. Além do mais, tinha uma dissertação em curso; como poderia encaminhar o meu estudo a um final que simplesmente enunciasse um erro conceitual, uma tentativa intempestiva mal sucedida, uma lamúria qualquer?

Talvez, pela necessidade de evitar esse assombroso atestado de incompetência cuja sombra já pairava sobre mim, resolvi me mobilizar e encontrar outros caminhos que me conduzissem, senão à vitória tal como no início idealizei, ao menos me reinserissem à luta, ao desejo de fazer parte do que a escola estava criando. Se não sou do campo, o que sou? Sou forasteiro, eis a minha identidade!

Além de reconhecer-se forasteiro, o diário de campo também já sinalizava há tempos que muitos dos estudantes que atendíamos também não eram. Grande parte deles eram filhos de funcionários de fábricas da região e não agricultores, viviam a cultura de massa como outros tantos estudantes de qualquer lugar da região e eram moradores de um espaço rural que compunha apenas 15% da área do município. Ou seja, se eram do campo, em muitos momentos, assim como eu, também não eram.

Reconhecer que os estudantes e professores nem sempre eram ou seriam do campo, todavia, não representava para mim um argumento convincente que desmerecesse ou me fizesse contrário ao projeto da escola. Continuava, na aurora de uma reinvenção, a considerar que ela mantinha um dever político com a região e com os seus habitantes. Precisava sim ser um elo entre a comunidade e os estudantes, servir de referência para a produção de conhecimento local. Porém, não só isso. Os alunos também portavam sonhos, estes, muitas vezes, distantes do lugar onde nós professores costumávamos pensar e alocar. Quem éramos nós para traçar sonhos alheios?

DAS PROJEÇÕES E REFLEXÕES

A intensificação do processo reflexivo, que vieram a redundar nas tomadas de consciência anteriormente descritas, conduziram-me à reestruturação dos meus interesses e da minha condição nessa escola. Mais do que ser um professor do campo, precisava ser um professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), um profissional que aprende a ser professor com o seu próprio trabalho enquanto o desenvolve, criando melhores condições à medida que interpreta as experiências e espaços que percorre. Para Zeichner (2008), o uso de diários e autobiografias, representam estratégias de coleta de informações privilegiadas no que se



refere a provocar estas reflexões.

O redesenho do meu projeto de formação, portanto, apostava na possibilidade de eu me “livrar da amarra a qual me submeti”, amparando-me, deste momento em diante, na busca pelo estabelecimento de uma docência reflexiva. Para isso, optei por perspectivar caminhos que olhassem a cultura e a formação docente por prismas construtivistas, complexos e inventivos, de forma a me permitir, em outros termos e condições, a possibilidade de trabalhar neste arranjo de escola, mesmo que, para isso, fosse necessário empunhar novas bandeiras políticas e curriculares.

Autores como Boaventura Santos (2010), Schon (2000), Zeichner (1993) e Wagner (2009), desde diferentes abordagens, me permitiram fortalecer uma nova posição política e pedagógica. Ao deflagrá-la nessa escola e contexto passei a defender que a mediação intercultural frente a uma ideia que relativizasse o que significa ser do campo, enriqueceria a escola ante um viés mais plural e inclusivo sem com isso afastá-la de defender seus propósitos primeiros – reconhecer a cultura do campo como aliada dos estudantes em seu período de escolarização. Uma cultura, segundo Santos (2010) que basta a si mesma, está fadada a não ser reconhecida como alternativa crível. A mim enquanto professor principiante e forasteiro, a viver em um espaço de fronteira e choque cultural, que argumenta que os estudantes vivem e aprendem sentidos e significados nem sempre presentes na ideia de campo que se idealizou, pareceu-me importante defender, portanto, a cultura como práxis (BAUMAN, 2012), ou seja, portadora de história, mas também de sentidos transitórios e em constante estado de mudança e de (re) invenção.

Ao operar com a categoria teórica denominada por Zeichner (1993) e Liston e Zeichner (2003), chamada de *professor reflexivo*, defendo uma formação docente propositiva quanto a estratégias e finalidades para o trabalho docente, promotora de novos conhecimentos sobre ensino a partir de categorias teóricas e saberes tácitos produzidos pelos próprios professores.

Ao arcabouço teórico do meu projeto de formação também incorporei a perspectiva de Schön (2000), a qual defende que o professor precisa estabelecer condições para compreender e qualificar sua profissão pela reflexão das próprias experiências, sugerindo que os saberes provenientes unicamente da experiência de outras pessoas (a heteroformação, no caso deste estudo) não é suficiente. Para o autor, a profissão docente em sua prática cotidiana também produz conhecimento.



Sobre, especificamente, o trabalho de campo e suas premissas teóricas e metodológicas, Wagner (2009), antropólogo de orientação reflexiva e construtivista, entende que é preciso reconhecer, a priori, a distância que normalmente orienta a visão e a ação de um investigador de determinada cultura ou grupo. Tomar consciência disso, na perspectiva do autor, é fundamental para que se procure produzir compreensão partilhada entre quem investiga e quem é investigado, inclusive, borrando estas fronteiras. Trata-se de uma *invenção* que se produz na relação. O fato de me assumir forasteiro diante do grupo e do projeto que serviram como pano de fundo da minha narrativa autoetnográfica evidenciou uma escolha que me fez reconhecer uma condição de reciprocidade entre eu e a cultura do campo, ante o prisma da diferença.

Segundo Wagner (2009), para que os marcos da relação etnógrafo e etnografados sejam válidos e reconhecidos, esta precisa estar, nesta concepção, pautada em outros termos e condições, tais como: a) precisa haver uma condição de choque cultural – o que, no caso do meu estudo, parecia evidente frente a minha inadequação ao projeto de escola idealizado e executado a partir da ideia de cultura do campo original; b) nenhum dos dois termos postos em relação devem estar dispostos frente a um quadro de supremacia, como se tivesse algo oculto a revelar para o outro – embora fosse tentador anunciar-me como portador da mudança, não seria ético procurar disseminar uma verdade a desvaler a precedente (uma invenção de sentidos que obliterasse a até então reificada); c) Que ambos precisam se dispor a serem afetados pelo choque cultural deflagrado – o que foi validado pelo equipe diretiva da escola, no momento em que me ofereceu condições de continuar investigando a sua cultura e cotidiano, mesmo que em termos, condições e referenciais distintos dos que usavam e defendiam politicamente.

Para Wagner (2009), inventar a cultura do Outro mediante a utilização de uma objetividade relativa, faz o etnógrafo experimentar os modos de vida do grupo pesquisado e, através das descobertas das práticas vividas, “inventa” a cultura do Outro e, conseqüentemente, reinventa a sua própria. O pesquisador, assim, percebe o dinamismo da sua cultura e a do outro não como algo dado, mas resultante de uma construção social. Trata-se, no meu ponto de vista, uma fagulha capaz de inventar uma Educação do Campo, construída de modo a rastrear e legitimar os potenciais e necessidades deste grupo, sem idealismos que projetem o que significa viver e sonhar nele.

Neste espaço entre culturas, também ganhou vida, uma forma de ensinar Educação



Física própria, construída nesta partilha entre o local e o global, nas relações estabelecidas em um contexto de zona rural, mas também influenciado, com galhardia e compromisso social, também por saberes, práticas e sentidos enriquecidos desde além dele.

Assim, para o exercício da minha profissão docente em Educação Física, no que se refere a aportes políticos e pedagógicos, entendi que a invenção de uma cultura da Educação Física própria e nossa (a do forasteiro, dos alunos do campo e dos que não eram), era possível, e que neste constructo residiriam as mais pujantes alternativas. As estradas escolhidas/descobertas nessa experiência autoinvestigada fizeram-me relativizar a ideia de educação do campo, não por desmerecê-la, mas, justamente, como compromisso para com aqueles que não se viam como pertencentes deste lugar, ou que não gostariam de ver seus destinos pré-julgados e, por isso, limitados a uma ideia de formação para a vida determinista e fatalista.

Novas e imprevisíveis referências podem dar a esse conhecimento um caráter cíclico, ou ainda, uma contestabilidade que ponha em diálogo a história/tradição/patrimônio cultural frente as novas possibilidades que a área pode passar a vislumbrar a partir da desconstrução e reinvenção do seu patrimônio de saberes e práticas. Em resumo, dispor-se a aprender o que não se conhece, sem esquecer o que já se sabia.

Assim, eu professor, ao pensar a escola e a cultura local ante esta perspectiva dialógico-construtivista, projeto a possibilidade de uma Educação Física Plural, que experiencie o mundo, porém, com os pés em suas raízes. A existência de diferentes culturas da Educação Física (ou “Educações Físicas”, conforme celebram Rodrigues e Bracht (2010)), em curso ou por serem inventadas, criam mais do que polifonias, criam diversidades, o que faz do exercício minucioso de ensinar e aprender Educação Física (na escola) um processo constante de invenção/reinvenção. Uma Educação Física engajada em fortalecer as bases culturais locais, porém, altiva, movediça, também aberta a mudar e a aprender a renovar-se perenemente.

DESDE UMA META-ANÁLISE DO CAMINHO PISADO

Sou honesto em dizer que sombras de inverdades acompanharam-me durante todo o estudo e as saídas que encontrei para dar conta de superá-las nunca saberei se foram de fato exitosas. Uma analogia talvez simplória, todavia, me confortava, me mantinha fiel aos princípios que desencadearam a decisão inicial de assumir a minha própria dissertação como



um projeto de formação: eu, neste “jogo”, no duplo papel de professor e pesquisador no contexto deste estudo, era um enxadrista que jogava, ao mesmo tempo, com as peças brancas e as pretas. Neste jogo, a manipulação seria possível, dependeria apenas do meu próprio interesse. Porém, caso assim o fizesse, eu inviabilizaria o próprio jogo, o faria inócuo, um passatempo fugaz, que, com o tempo, levaria eu e qualquer furtivo interesse acadêmico pelo que escrevia ao descrédito pela falta de resultados que estes dados, frios, provocaria. Essa era a baliza moral que se levantava sobre mim e sobre o estudo, me impedindo, assim, de recair sobre a tentação de manipular os dados e as análises.

O que criei - e hoje sinto-me mais confortável em dizer isso – representa uma ficção, nem menos nem mais verídica do que outras narrativas que por ventura versem sobre o mesmo campo ou contexto. Segundo Strathen (2013), trata de uma (auto) etnografia cujo produto evidencia uma relação – comigo mesmo, com outros e em um contexto específico - que, por si só, me autoriza a ter o que dizer e defender, ousar deter uma versão credível do que estudei para, assim, persuadir meus leitores.

O estudo evidencia, entre outros resultados: a) que o trabalho docente exige (auto) formação permanente como forma de solucionar problemas próprios da profissão; b) que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas, impactando o trabalho docente e a construção de políticas locais; c) a escolha do desenho metodológico (autoetnografia) e de métodos de coleta de informações autorreflexivos (diário de aula e narrativa autobiográfica) vieram a dar sentido especial à experiência profissional em curso e também “vida prática” aos conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial e no próprio transcurso do estudo – o que veio a servir como horizonte inventivo a uma (nova) forma de ler o mundo e a profissão docente neste contexto; d) que a Educação Física pode, mais do que procurar seguir um caminho teórico-metodológico oficial (RODRIGUES; BRACHT, 2010), produzir e compreender a cultura corporal do movimento dos contextos locais, como uma estratégia que congregue o interesse dos estudantes e o do PPP das escolas, ante uma relação inventiva e construtiva (WAGNER, 2009).

Dessa feita, aos professores na aurora de uma visão construtivista e empossados de seu próprio percurso formativo, e ante uma profissionalidade reflexiva, ao meu ver, também cabe-lhes a tarefa de serem agentes de mediação das diferenças que chegam até as suas aulas; serem, assim, autores das experiências que vivem e produzem, tomando para si a tarefa de serem, mais do que executores, também formuladores de projetos próprios de Educação Física



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

escolar e de novos modelos de escola.

Este caminhar, estas mudanças produzidas pelo e a partir de um estudo ao mesmo tempo auto, hetero e ecoformativo estudo, não se fez ou se perpetuará sozinho. Tomar as rédeas de sua própria vida e formação (JOSSO, 2010a) ou anunciar-se como professor reflexivo, representa um compromisso de aprender a viver a formação docente permanentemente sob condições contingentes, transitórias e aleatórias, o que requer constante rigor teórico-metodológico e abertura ao porvir.

LEARNING AND TEACHING PHYSICAL EDUCATION BY SELF TRAINING WAYS: THE EXPERIENCE OF AN OUTSIDER IN RURAL EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses the entry into the career of a physical education teacher at a school field that was reformulating your political-pedagogical project. The study was conducted by Professor himself, who from an Autoethnography, tried to create dialogical conditions to work in this context.

KEYWORDS: *Autoethnography; Self training; Rural Education.*

APRENDER Y ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA POR CAMINOS AUTOFORMATIVOS: LA EXPERIENCIA DE UN FORASTERO EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN

Este artículo aborda el ingreso a la carrera de un profesor de educación física en una escuela del campo estaba pasando por un relanzamiento de su proyecto político-pedagógico. El estudio fue realizado por el propio profesor, que desde una Autoetnografía, trató de crear condiciones dialógicas para trabajar en este contexto.

PALABRAS CLAVES: *Autoetnografía; Autoformación; Educación Rural.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOSSLE, Fabiano. **O “Eu do Nós”**: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. California: Left Coast Press, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010b

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. 3.ed. Madrid: Morata, 2003.

MORAES, Maria Cândido. Complexidade e Transdisciplinaridade na Formação Docente. In: MORAES, Maria Cândido; NAVAS, Juan M.B. (orgs). **Complexidade e Transdisciplinaridade na Educação: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. vol.32, n.1, 93-107, 2010.

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

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRATHERN, Marilyn. **Fora de Contexto: as ficções persuasivas da antropologia**. São Paulo: Terceiro nome, 2013.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ZEICHNER, Kenneth A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

ZEICHNER, Kenneth A. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.