



NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE AND THE PROCESS OF BECOMING A SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Bruno Vasconcellos Silva¹

Resumo: O estudo visa a refletir sobre o processo de tornar-se docente de escola, por intermédio da narrativa (auto)biográfica de um professor de Educação Física que atua na Educação Básica, em instituições públicas. Analisa os resgates de suas memórias das experiências pessoais, desde quando foi estudante, passando pelo período como aspirante à docência no curso de licenciatura, bem como sua lida cotidiana profissional. Infere a respeito da necessidade de engendramento institucionalizado de uma cultura de registros reflexivos sistematizados sobre o saber da experiência docente como fonte de inspiração para os (futuros) professores de Educação Física escolar.

Palavras-chave: Docência; (Auto)biografia; Narrativa; Educação Física escolar; Experiência.

Abstract: The study aims to reflect on the process of becoming a school teacher, through the (auto)biographical narrative of a Physical Education teacher working with Elementary Education, in public institutions. It analyzes the rescues of his memories of personal experiences, from when he was a school student, through his period as an aspiring teacher in the degree course, as well as his daily professional work. It infers the need for institutionalized engendering of a culture of systematized reflective records on the knowledge of teaching experience as a source of inspiration for (future) school Physical Education teachers.

Keywords: Teaching; (Auto)biography; Narrative; School Physical education; Experience.

1 Introdução

Para este estudo, procurei² refletir sobre o processo de tornar-me docente de escola por meio da minha narrativa (auto)biográfica, um professor de Educação Física que atua na Educação Básica em instituições de ensino públicas, relatando minhas memórias do período de quando ainda era aluno da escola, os acontecimentos durante a minha formação inicial e, sobretudo, fatos a respeito da minha lida cotidiana como professor de Educação Física escolar.

Para tanto, inspirei-me em Guimarães Rosa (2009, p. 246) que diz: “[...] só na foz no rio é que se ouvem os murmúrios de todas as fontes”. Portanto, ao fazer escuta dos

¹ Doutor em Educação Física, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/CEFD/UFES). Professor da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) e da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV), Espírito Santo, Brasil. E-mail: bvasconcellos1983@hotmail.com

² O texto apropria-se da primeira pessoa do singular para tratar das narrativas (auto)biográficas do autor, todavia, expressa-se de maneira impessoal quando as reflexões se referem à seara da formação docente.



“murmúrios” do docente, de maneira que, ao me aproximar da “foz” – minha narrativa (auto)biográfica de professor de Educação Física escolar –, parece possível que escutem melhor meus sussurros, bem como, ao elevar o tom desses zumbidos, penso que eles podem se tornar inspiradores para meus pares e para os aspirantes à docência.

Como a foz do rio representa o lugar onde a correnteza deságua, de maneira tal que um rio pode ter como foz outro rio, lago, lagoa, mar ou oceano, entendo que essa inspiração, minha experiência de professor de Educação Física escolar, pode ser a “foz”, um espaço/tempo no qual essas minhas experiências podem “desaguar”, logo podem ser fonte de inspiração.

Nesse sentido, os estudos sobre a narrativa (auto)biográfica docente podem exercer um papel específico que advém de sua subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, uma unidade e coerência em seu saber. Isso justifica a busca pelo processo de formação na experiência profissional, bem como a oferta mais qualitativa de condições institucionais para o exercício de reflexão sobre elas.

Destarte, apenas na perspectiva de que a reflexividade (auto)biográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, é que se pode acatar a ideia da experiência em formação no seu duplo sentido: o de prática formadora e o de reelaboração permanente. Ademais, faz-se necessário ter o cuidado em evitar o retorno à concepção de enclausuramento da experiência no sujeito (Passeggi, 2011).

Logo, trata-se de uma pesquisa orientada pelos princípios qualitativos, conforme preconizam os autores clássicos, referenciada pela pesquisa narrativa, que, por sua vez, se constitui em possibilidade de formação dos sujeitos, já que os conduz ao processo reflexivo para a compreensão de suas práticas.

2 O método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa: “a gente escreve o que ouve, nunca o que houve”

Essa frase de Oswald de Andrade (2001) sintetiza a relevância que a fala manifesta, sugerindo que a verdade se encontra nos processos que a compõem dinamicamente. Então, sustenta a ideia de que é preciso me ouvir como professor, para poder existir como professor e constituir a minha “condição humano docente” (Arroyo, 2002), na qual necessito redescobrir minhas singularidades, respeitando a pluralidade, inclusive os fracassos, para poder ser aquilo que sou.



Passeggi e Souza (2017) advogam a hipótese de que, no Brasil, consagrou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica, com o (auto) entre parênteses, para chamar a atenção para a dimensão subjetiva do método. Em Educação, a função é formativa do discurso autobiográfico. Tal artifício linguístico deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação, a saber: sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausurar o eu para alguns ou o colocá-lo em evidência para outros.

Assim, os parênteses sinalizam dois deslizamentos, a saber: um da Sociologia para a Educação e outro da Literatura para a Educação. No primeiro, o interesse do biográfico é investigar práticas sociais na percepção das pessoas que narram; em Educação seu interesse recai sobre a atitude do ser humano para configurar narrativamente sua experiência e com ela se reinventar.

Por sua vez, na Literatura, a autobiografia é um gênero literário consagrado. Em Educação, esse termo é substituído, geralmente, por uma expressão mais ampla – narrativas autobiográficas – que inclui todos os gêneros autorreferenciais. Essa escolha se justifica porque as finalidades dessas narrativas não coincidem com aquelas da maioria das autobiografias (literárias) que são escritas para um público mais amplo e respondem a critérios e interesses editoriais mais específicos.

Neste texto, adoto a pesquisa narrativa e o método (auto)biográfico, com o (auto) entre parênteses, concebendo-me, como pesquisador, sujeito ativo que, ao recordar de minhas memórias, desencadeio uma reflexão que pode ser potente para compreender meu processo de tornar-me professor, na medida em que, ao conservar meus atos, por meio do discurso, em virtude dessa revisitação, posso possibilitar guias que inspiram e, conseqüentemente, colaboram para o processo de constituição docente entre os (futuros) professores de Educação Física escolar.

O método (auto)biográfico concebe o potencial formativo da narrativa protagonizada pelo próprio sujeito que (re)conta suas experiências de vida. Para Goodson (1995), isso se faz relevante na medida em que colabora para a análise do currículo e da escolaridade. Assim, compreender esse desenvolvimento está diretamente relacionado com um maior investimento nas prioridades dos professores. Portanto, faz-se necessário saber mais a respeito da vida docente.

Além disso, Goodson (1995) não entende que a melhoria da prática deve advir, inicial e imediatamente, da prática; defende o ponto de vista contrário. Para ele, utilizar



como incidência inicial e predominante o exercício docente é um ponto de partida pouco promissor, no sentido de promover a colaboratividade e coletividade.

O autor entende que é problemática a mera exposição das práticas desenvolvidas nas aulas como ocorre em outras propostas investigativas. Acredita que é um equívoco esse procedimento, embora pareça uma afirmação paradoxal, sobretudo quando o que se pretende é uma reflexão sobre as práticas docentes e as suas mudanças.

Sendo assim, torna-se mais produtivo observar o trabalho docente no contexto da sua vida, condição que possibilita uma análise rica e variadas informações, bem como permite aos professores uma maior autoridade e controle da investigação ao ser comparada com um estudo voltado para sua prática profissional.

Nessa direção, Goodson afirma que o principal “ingrediente” para o desenvolvimento docente é a “voz do professor”:³

[...] Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (Goodson, 1995, p. 69).

Nesse sentido, é essencial compreender as vidas dos professores como parte das pesquisas no campo da Educação Física, bem como do desenvolvimento profissional. Portanto, é relevante lançar holofotes sobre a vida e a lida da profissão docente, ampliando as incidências que permitem investigações mais detalhadas, superando os paradigmas de investigação existentes e valorizando a qualidade desse tipo de pesquisa e formação.

A consolidação dessa linha de pesquisa pode colaborar no reconhecimento de elementos que constituem o processo de ser e se fazer professor, demonstrando, explicitamente, os modos de sentir, pensar e agir. Embora cada história de vida seja única e singular, evidencia pontos fortes que podem ser encontrados em outras histórias de professores, por isso pode ser exemplo para se repensar o processo formativo das demais gerações (Santos; Bracht; Almeida, 2009).

Nessa direção, Goodson (1995) advoga sobre a emergência de um “modelo funcional” que pode ser uma influência significativa para escolha da profissão e, ainda, parece que pode dirigir sua compreensão a respeito de seu saber na lida cotidiana, bem como implicar o aprofundamento dos estudos – especialização.

³ A expressão “dar voz ao professor”, muito utilizada no campo da formação, visa a evidenciar o docente como autor do processo formativo. Propõe um diálogo que supere o limite de somente lhe permitir a fala, mas que essa possa ser escutada e, sobretudo, considerada.



Além disso, a classe social, o gênero ou a etnia, tal como o ambiente sociocultural e as experiências de vida profissionais, são outros aspectos, por sua vez, idiossincráticos e únicos, portanto, precisam das devidas atenções, respeitando sua plena complexidade. Todos esses aspectos têm sua relevância para a compreensão da dinâmica da prática profissional, logo, interpretá-los pode colaborar para a constituição do tornar-se professor de Educação Física escolar.

Os acontecimentos ao longo da vida, segundo Goodson (1995), podem colaborar com o desenvolvimento profissional, na medida em que analisam aspectos negligenciados da vida dos professores, promovendo novos e valiosos conhecimentos relativamente ao modo como os docentes edificam e encaram os desafios da profissão no decorrer de sua vida profissional. Podem contribuir para compreender e engendrar aspectos relacionados com a prática profissional docente. Esses acontecimentos, sobretudo em sua experiência da vida cotidiana, podem implicar sua percepção a respeito de sua responsabilidade docente, bem como promover aspectos que podem ser um ponto de partida para refletir acerca da sua constituição docente.

Vale ressaltar que essa abordagem possibilita ao docente o *conhecimento de si* em sua trajetória, promovendo a reflexão e o entendimento de si e de sua prática. Além disso, as narrativas permitem ao sujeito analisar as interconexões de sua trajetória com o contexto acadêmico, social, histórico e cultural, com o seu modo de se apropriar das experiências e de realizar reflexões sobre seus significados (Josso, 2004).

Para Josso (2006), esse procedimento resulta na produção de relatos de vida centrados na reconstrução da formação de alguém. Leva a repensar as histórias de formação que integram a criação de ligações consigo mesmo e com outros participantes. As ligações sustentam, prendem e mantêm uma relativa estabilidade, bem como possibilitam um movimento em uma demarcação definida. Porém, também, é o que impede de sair dessa demarcação.

O exercício de revisitar a minha própria história, no momento presente, visa a extrair dela o que penso ter contribuído para me tornar o que sou, o que sei sobre mim mesmo e meu ambiente humano e natural, para, então, tentar me compreender melhor. Trata-se, portanto, de um trabalho de análise e de interpretação da escuta e do diálogo.

Este trabalho (auto)biográfico consiste de uma tentativa de reemergir lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esta pesquisa, mas também é necessário chegar ao que Josso chama de



[...] momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação – que pode ser desprendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os argumentos da história. Nessa fase de trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão (Josso, 2006, p. 378).

O trabalho de reconstrução da história provoca o aparecimento de quase todos os “laços invisíveis”. O processo é pôr-me a caminho, visando à compreensão de mim mesmo, de componentes de minha história, de tomadas de consciência do que me move, interessa, guia e atrai. O que Josso (2006) denomina de trabalho biográfico propriamente dito estabelece uma consciência e uma presença de si muito desenvolvidas que permitirão, possivelmente, prosseguir na caminhada um tanto mais “equipado” para lidar com as imprevisibilidades.

A autora ainda afirma que existimos mediante uma variedade de laços simples e/ou complexos. Ao mesmo tempo somos dependentes deles, porque nos fundamentam e sustentam. Assim, é possível que um dos desafios da vida seja o de poder nos desligarmos e religarmos de maneira criativa e autêntica, quanto possível, para desfrutar nossos espaços de liberdade. Tal trabalho de “des-ligamento” e “re-ligamento” oferecido nos procedimentos de histórias de vida constrói, ao mesmo tempo, um espaço/tempo de liberdade nas vidas dos narradores e os convoca a fazer uso de sua criatividade para habitar diferentemente sua existência.

Josso enuncia sobre sua esperança e convicção:

[...] Minha esperança é que os procedimentos de histórias de vida se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori, de nossos pressupostos, de nossos preconceitos. Em um mundo tão conflituoso, mas também em um mundo onde a mestiçagem cultural tornou-se uma exigência incontornável, se não criarmos mil e uma maneiras, mil e um lugares onde contar e trabalhar a história de nossos laços, não sei como poderemos reinventar os laços indispensáveis a nossa sobrevivência individual e coletiva. Sim, desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão... outras histórias de vida (Josso, 2006, p. 383).

Nessa direção, Delory-Momberger (2012) advoga que a pesquisa biográfica tem como objeto explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço



social e apresentar como esses processos dão forma às suas experiências, como dão sentido e significado às situações e acontecimentos e, concomitantemente, como os indivíduos contribuem para dar existência, para (re)produzir a realidade social.

Nesse sentido, tal procedimento consiste em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e com o estudo das formas construídas que ele dá à sua experiência. Em síntese:

[...] o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular [...] a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Esse tipo de pesquisa, segundo Delory-Momberger (2012), tem como especificidade a introdução à dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. Assim, visa a apresentar, em um tempo biográfico, como a inscrição forçosamente singular da experiência individual se situa na origem de uma percepção, bem como de uma elaboração particular dos espaços da vida social.

A autora especifica a dimensão da temporalidade pelo aspecto propriamente biográfico. Em outros termos, o de escrita de vida, de como se elabora uma experiência. Desse modo, almeja-se uma reflexão sobre o agir e o pensar humano por meio de figuras orientadas e conectadas no tempo que organizam e engendram a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa.

Tal lógica entende que o ser humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história:

[...] história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos *scripts* repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historicidade próprias à existência singular (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Dessa maneira, a atividade biográfica não se limita ao discurso, escrito ou verbalizado, porém se reporta a uma atitude mental e comportamental, uma forma de compreensão e estruturação da experiência. Visa-se ao campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência lançando



holofotes na compreensão narrativa da experiência como um modo de apreensão e de interpretação da vivência. Vale ressaltar o caráter processual que remete a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo inscreve sua experiência, bem como a sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados.

Para tanto, emprego para este estudo a pesquisa narrativa. Connelly e Clandinin (1995, 2011) utilizam a terminologia “pesquisa narrativa” para designar a narrativa como meio de organizar as experiências dos sujeitos. A compreensão do professor e de sua prática passa pela expressão de suas histórias individuais e sociais em um movimento investigativo que possibilita a reflexão sobre o ser e o fazer docente. Assim, a narrativa é o melhor modo para desenvolver essa reflexão, pois parte das próprias experiências dos sujeitos.

A pesquisa narrativa vem sendo bastante debatida e utilizada, tendo em vista atender a uma dupla exigência: a necessidade de uma renovação metodológica e de uma nova antropologia, para que as pessoas possam compreender a sua vida cotidiana, uma vez que valorizam a subjetividade e a historicidade, trabalham o individual, mas analisam a totalidade sintética do sistema social (Ferrarotti, 2014).

Para Souza (2011), no que tange à crítica da racionalização do ensino, cujos aspectos mimetizam paradigmas relacionados com o mercado econômico/empresarial, tal aporte teórico metodológico objetiva valorar e qualificar as práticas e os saberes experienciais professorais, possibilitando conformar o saber-fazer e a prática docente em princípios que podem orientar suas ações educativas.

[...] não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais, porque os sujeitos e atores constituintes do cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem. [...] os modelos de racionalização técnica, empreendidos pela pedagogia a partir da racionalização do ensino, nascem marcados pelo mimetismo relacional de paradigmas dominantes no mundo econômico e no campo empresarial [...] aplicação de conceitos [...] tais como objetivos, eficácia, eficiência, produtividade, estratégias e tantos outros, busca depreciar e desqualificar as práticas e os saberes experienciais dos professores e enquadra o fazer e a prática docente, ou mais especificamente a pedagogia, em um conjunto de princípios que orientam outra organização do ato educativo e da organização da escola e das práticas pedagógicas. A emergência desse modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional (Souza, 2011, p. 214).

Para Souza (2009; 2011) a narrativa de si, por um lado, caracteriza-se como processo de formação porque se respalda nas experiências vividas pelos sujeitos, em seu constante processo de desenvolvimento. Por outro lado, as narrativas também se



configuram como atividade de investigação, pois possibilitam a produção de conhecimentos e a compreensão dos sujeitos e das práticas que desenvolvem a partir dos relatos que enunciam. Nessa perspectiva, tornam-se instrumentos que, em sua dupla dimensão, permitem conceber o professor em seu contexto profissional e em sua totalidade como sujeito sócio-histórico.

Utilizar as narrativas em pesquisa qualitativa, no contexto educativo, permite ao sujeito organizar suas memórias para o relato oral ou escrito de suas vivências, reconstruindo experiências de modo reflexivo para a compreensão da própria prática. Assim, entendemos que o método (auto)biográfico é um recurso propício para o entendimento de histórias protagonizadas no campo educacional, tendo em vista que possibilita ao sujeito o contato com sua singularidade, o conhecimento profundo de si, tendo a oportunidade de refletir sobre sua identidade e sobre seu processo de formação por meio de suas aprendizagens experienciais.

Portanto, o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa constituem um lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes, implicando uma pesquisa formadora. Sendo assim, este estudo pretendeu possibilitar o resgate das minhas experiências pessoais e profissionais da vida cotidiana, um professor de Educação Física escolar que atua em instituições públicas de ensino na Educação Básica. Ao serem relatadas, essas experiências podem servir como inspirações para a experiência dos (futuros) docentes.

Penso que seja possível que as narrativas dos professores de Educação Física escolar, por meio do método (auto)biográfico e da pesquisa narrativa, sejam fontes inspiradoras para os (futuros) professores dessa disciplina. Nesse sentido, parece relevante esclarecer mais detidamente a compreensão de experiência que subsidia minhas análises interpretativas.

2.1 A experiência como pedra angular: “todo ser humano é um estranho ímpar”

[...] o homem não é igual a nenhum
outro homem, bicho ou coisa.
Não é igual a nada. Todo ser
humano é um estranho ímpar.
(Carlos Drummond de Andrade⁴)

⁴ Poema “Igual-desigual”, no livro: **A paixão medida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.



Josso (2004) esclarece que a experiência é antes a vivência que tem uma intensidade particular e que somente atingirá a condição de experiência a partir do momento em que se fizer um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. É dessa vivência particular que são extraídas informações úteis às transações conosco e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Nesse sentido, Larrosa (2002) compreende experiência como algo marcante em nossa trajetória. Um momento que se constituiu como uma memória viva e cristalina, que passa por nossa vida e promove aprendizado e reflexão:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p. 21).

O autor sugere pensar a educação como uma experiência de sentido, isto é, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Assim, o sujeito da experiência é definido pela sua condição passional, pela sua passividade, abertura, receptividade ao que lhe chega e lhe sucede; não por sua atividade. A experiência é paixão, visto que é, essencialmente, padecimento. O sujeito da experiência é paciente; não é um agente.

Para que a experiência nos toque, é necessário, segundo o autor, um gesto de interrupção na tentativa de aguçar os sentidos e as percepções dos sujeitos:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demonstrar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Larrosa (2002) define experiência considerando-a como algo a se alcançar do qual se possa apoderar e transformar. A experiência deve incitar a capacidade de formação e transformação do indivíduo. O saber da experiência, portanto, é um saber que se distingue dos outros, é aquele que estabelece relação entre o conhecimento e a vida humana. É um saber encarnado, particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2002, p. 27).

O autor diferencia o saber da experiência dos demais conhecimentos e traz elementos que consideram o sujeito como ator no processo de apropriação desse saber ao



dar sentido à forma de estar no mundo. Há uma centralidade do sujeito no processo de aprendizagem. Larrosa (2002) aponta a relevância dos sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos, às experiências vivenciadas para que, de fato, elas façam sentido. Para tanto, o sujeito necessita estar mergulhado em suas ações de forma aberta, receptiva e passiva.

O saber da experiência não é o da informação, da técnica, do trabalho e da ciência; ele se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, como

[...] aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do sem-sentido do que nos acontece (Larrosa, 2002, p. 27).

Considerando a educação como uma experiência de sentido, o saber educacional pode ser compreendido como um exercício de atribuição do sentido, bem como do compartilhamento de outras características com o saber da experiência em geral, que é finito, rigorosamente conectado à existência de um indivíduo ou a uma comunidade em particular.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. A experiência é singular, produtora de diferenças/pluralidades/heterogeneidades, irrepitível, incerta, portanto, não pode ser um caminho para o objetivo previsto ou uma meta conhecida de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar.

Desse modo, é fundamental observar que não se trata da experiência em si, porém, sobretudo, da reflexão que incide sobre ela. A experiência expressa não apenas que o ser humano confere sentido ao que lhe sucede por meio de palavras, mas também que ele próprio “[...] se dá na palavra e como palavra” (Larrosa, 2002, p. 21).

Corroborando esse pensamento, Nóvoa (1995) assevera que a experiência, por si só, não é formadora; formadora é a reflexão sobre ela. Essa perspectiva de pesquisa sobre a vida dos professores como “uma espécie de paradigma perdido” parece que foi superada, visto que não é possível sustentar o divórcio entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, sobretudo na profissão docente.

Dessa maneira, formar-se mediado pelas experiências, buscando a produção de conhecimento, demanda dos professores de Educação Física escolar uma reflexão sistemática, mas também uma preparação e vontade para realizar mudanças. Assim, parece essencial fomentar nos professores de Educação Física esse desejo e motivação de refletir a respeito de suas trajetórias profissionais, sobre o modo como sentem a



articulação entre o pessoal e o profissional, bem como a maneira como foram progredindo ao longo da sua carreira (Nóvoa, 1995).

Na sequência do texto, proponho apresentar minha narrativa (auto)biográfica, de professor de Educação Física, narrando minhas experiências pessoais e a lida cotidiana na escola, bem como refletindo a respeito do meu processo de tornar-me docente na Educação Básica e da relevância de pensar condições e possibilidades para um registro reflexivo sistemático do meu saber.

3 Narrativa (auto)biográfica do professor de Educação Física escolar

O professor investigado neste estudo é o próprio autor, sujeito ativo da pesquisa. Sou licenciado pleno em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes), com pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional, mestrado e doutorado acadêmico em Educação Física, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Cefd/Ufes).

Atualmente estou servidor público estatutário há mais de quinze anos nas redes públicas municipais de ensino de Vila Velha e Cariacica⁵. Respectivamente, leciono, no momento presente, na Educação Básica, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I e II em três unidades diferentes – duas no turno matutino e a outra no vespertino.

Destaco que tenho quase vinte anos de experiência de atuação na Educação Básica em instituições públicas, contabilizando, inclusive, o tempo em que fui estagiário, visto que lecionava nas escolas enquanto graduando, sem supervisão de um professor formado.

Ademais, ressalto que já exerci a função docente desde a educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental I e II, ensino médio e na modalidade da educação de jovens e adultos, bem como já fui coordenador de turno escolar (no nível do ensino fundamental I e ensino médio) e técnico pedagógico (lotado na Secretaria de Educação), inclusive assumindo a coordenação da Formação Continuada em Serviço de uma das redes.

No tópico subsequente, apresento minha narrativa (auto)biográfica das experiências pessoais e profissionais.

⁵ As redes públicas municipais de ensino de Cariacica e Vila Velha ficam localizadas na Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo, composta pelos seguintes municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória (capital).



3.1 O processo de me tornar professor de Educação Física

Nasci e cresci em um bairro da periferia da cidade de Vitória-ES. Pertenci a uma geração cuja infância não tinha acesso às redes sociais, telas *touchscreen*, *internet* ou jogos eletrônicos; brincava na rua, tomava água da torneira... O que tinha para brincar era uma bola (surrada) para várias crianças ao mesmo tempo. Jogava e brincava de tudo um pouco, precipuamente, futebol, o famoso *furinguinho* com as duas pedras ou chinelos demarcando os gols. Comia fruta do pé, soltava pipa, jogava bolinha de gude e rodava pião. Essas duas últimas brincadeiras não eram muito minha “praia”, mas brincava. Naquele tempo, o que me importava era brincar.

Estudei em escolas públicas municipais e estaduais. Recordo-me de momentos conturbados devido às greves dos professores que marcaram negativamente a educação, bem como as reposições de aula aos finais de semanas. Essas lembranças não são boas. Outra situação ruim de que me lembro foram as ausências constantes de alguns professores. Sempre tinha muitas aulas vagas. Apesar disso, sentia-me bem na escola, sentia falta da rotina das aulas quando os professores estavam em greve, dos docentes, dos meus colegas e, principalmente, das aulas de Educação Física.

As lembranças mais positivas desse tempo de escola são os jogos interclasse, quando disputávamos torneios de uma modalidade esportiva contra outras turmas da escola, e também os jogos intermunicipais, participando dos torneios, jogando contra outras escolas. Mesmo muito tímido, desengonçado e sem ritmo, sempre fazia parte das danças da festa junina. Envolvia-me com as organizações da escola e me sentia bem nessa época do ano. Outro momento sem igual que marcou esse período na escola foram as gincanas recreativas. Como gostava das brincadeiras!

Em paralelo às recordações do tempo da escola, lembro-me bastante de sempre me envolver com práticas esportivas fora do horário das aulas. Meus pais, talvez inconscientemente, pensando em ocupar meu tempo no contraturno da escola devido ao fato de morarmos em um bairro com alto índice de criminalidade e violência, sempre me matricularam em projetos esportivos gratuitos. Então, vivenciava de tudo um pouco, desde remo, basquete, natação e futebol/futsal, este último o preferido. Condição determinante para a escolha do curso de Educação Física. Gostava muito de esportes. Parece que essas vivências com práticas esportivas, essas pequenas atividades que realizei na escola me moveram, guiaram e atraíram para o curso de Educação Física.



Assim ingressei na educação superior, como estudante do curso de licenciatura plena em Educação Física no Cefd/Ufes, em 2003, e me formei em 2007. Carreguei memórias internalizadas, positivas e/ou negativas, de quando era aluno da Educação Básica. Dessa maneira, ao me tornar licenciando, o espaço/tempo escolar me foi familiar.

No decorrer do processo de formação inicial, recordo que foram poucos os meus colegas da graduação que construíram vivências na prática pedagógica por meio de engajamento e participação em programas, pesquisas em iniciação científica, estágios remunerados ou não voltados para Educação Física escolar.

A maioria deles buscava estágios para atuação em iniciação esportiva, sobretudo nas modalidades que, porventura, eles já praticavam quando eram crianças e jovens. Parece que buscavam confirmar suas aptidões em determinadas práticas corporais, dando prioridades a elas em seu processo de formação inicial. Portanto, não pareciam buscar uma formação para serem professores de Educação Física, mas professores especialistas daquela modalidade predileta.

Durante o período em que cursei Educação Física, era comum alguns professores formadores de professores proporem um exercício simulativo, muitas vezes até avaliativo, de elaboração de um planejamento de aula. Para essa tarefa me dedicava por semanas, pesquisando referências atualizadas, bem como metodologias inovadoras. Em nenhum momento imaginava limites orçamentários, materiais ou estruturais que pudessem impossibilitar o desenvolvimento do planejamento, assim como acreditava que haveria uma turma com alunos extremamente engajados, sem limitações ou especificidades.

Dessa maneira, no dia agendado para apresentar a proposta planejada, com a “certeza” de que tudo daria certo, visto que somente mostrava alguns *slides* no *power point* com minhas supostas e pretensiosas intenções, compreendi que aquele planejamento, por mais “perfeito” que tenha sido, jamais encontraria, de fato, uma quadra de aula em uma escola repleta de alunos de verdade.

Quando era aspirante à docente no curso do Cefd/Ufes, idealizava como seria e o que faria quando assumisse a responsabilidade profissional, mas tudo do que me inteirava, nas pesquisas sobre a vida cotidiana na escola, parecia muito distante. Percebia que, na graduação, havia mais discursos sobre o que deveria fazer ou ser. Era mais um faça o que eu digo; não o que eu faço.

Embora tivesse aulas na graduação com excelentes pesquisadores, renomados em todo o país, com o currículo *lattes* repleto de publicações, a maioria não viveu de fato



uma lida cotidiana como profissional da Educação Básica. Poucos deles haviam lecionado aula de Educação Física escolar por um tempo considerável. Essa condição pareceu implicar negativamente em meu processo de me tornar docente. Uma sensação de falta de verdade no discurso, haja vista a impressão de distanciamento que tentei esclarecer.

Ainda sobre isso, destaco a respeito de minha experiência nas disciplinas obrigatórias de estágios supervisionados em Educação Física escolar. Nesse momento da formação inicial, na metade do curso, não conseguia me perceber de fato em situação de prática docente, considerando toda a complexidade que a escola exige. Recordo que a proposta de atuação era em grupos e, ainda, fazíamos pouquíssimas intervenções com os alunos das escolas. Lembro que era mais exigido que produzisse “análises críticas” sobre as aulas daqueles que seriam meus futuros colegas de profissão. Nessa condição, definitivamente, não me sentia em situação real de atuação docente.

Além do mais, não havia um acompanhamento muito próximo do professor da disciplina de Estágio, visto que a turma tinha mais de trinta graduandos, distribuídos em mais de dez unidades escolares, para um docente universitário. Além disso, a realidade que nos colocavam não era condizente com a maioria das escolas, pelo fato de a Ufes ser localizada em um bairro cujas condições sociais e econômicas são favoráveis. Assim, as escolas públicas em que “estudei” a disciplina Estágio Supervisionado eram unidades cuja realidade não refletiam o que a maioria das escolas públicas são, muito menos aquela em que fui aluno, e também eram muito distantes das escolas em que atuei/atuo. Dessa forma, não consegui enxergar, naquela disciplina, a fundamental importância para minha formação profissional.

Nessa esteira, buscando responder a meus anseios, necessidades e dúvidas quanto ao exercício do que seria minha profissão, também comecei a me aventurar em estágios remunerados em escolas públicas. Essas instituições, naquela ocasião, disponibilizavam vagas para atuação de estagiários devido à falta de professores formados.

Tal situação, de forma provisória, atendeu-me, principalmente pelo lado financeiro, mas, mesmo assim, parecia haver uma lacuna a ser preenchida, visto que ainda estava um pouco mais da metade do curso e assumia as responsabilidades de um docente; sem a mínima supervisão de um profissional formado.

Todavia, esse desafio foi o que mais me colocou em situação real da complexidade da lida cotidiana. Parece que foi essa vivência que mais possibilitou o alargamento das minhas práticas pedagógicas naquele contexto de graduando, mesmo sem um preparo e supervisão ideal.



Parece que essas vivências se configuraram como experiência, colaborando significativamente para a constituição do meu ser docente e promovendo um certo “equipamento” de minha prática pedagógica na lida cotidiana. Segundo Delory-Momberger (2009), esse processo de trabalho com as narrativas (auto)biográficas possibilita vislumbrar que a história contada não é fechada em si mesma, conquanto dá lugar ao porvir, potencializando projeções de futuro possíveis, que podem ser traduzidas em projetos pessoais e/ou profissionais. Logo, tais narrativas sobre minha formação pessoal e profissional parecem indicar que o futuro é o motor da história, é o que a faz ir para frente.

Dentre essas e outras aflições, dúvidas e anseios como aspirante à docente, repentinamente me “formo” e minha primeira vez na quadra de aula, definitivamente, já não era uma imaginação. Emergiu certa estranheza, acompanhada, ao mesmo tempo, de um enorme medo; em paralelo, uma certa alegria inocente, haja vista que, até “ontem” mesmo, estava nesse espaço/tempo como estagiário e, um pouco menos recente, como aluno da Educação Básica, bem como, igualmente, esse lugar pareceu totalmente desconhecido de tudo aquilo que experienciei em minha vida.

É comum ouvir a expressão: “Ser professor não é fácil”, devido às infinitudes de desafios que se enfrenta cotidianamente, desde as precárias condições de trabalho, falta de quadra de aula, ou espaços específicos para determinadas práticas corporais (dança, ginástica e capoeira, por exemplo), escassez de materiais e falta de reconhecimento social.

Vale destacar que essa desvalorização me parece ser maior entre os próprios colegas de trabalho, pois me senti sendo tratado como professor de uma disciplina compreendida como inferior, aquela que não tem nada a oferecer de conhecimento aos alunos.

Questões essas que precisam ser dialogadas com mais frequência, destacando a dificuldade de se tornar professor de Educação Física escolar, tanto nos bancos universitários quanto nas formações continuadas em serviço. Condições de possibilidade que parecem se aproximar das proposições quanto às narrativas (auto)biográficas de ser uma pesquisa e formação, tendo os professores como sujeitos ativos, cujas vozes devem ser escutadas e consideradas, superando a proposta formativa pautada nos preceitos da racionalização.

Faz-se necessário destacar que meus primeiros anos da lida docente foram extremamente desafiadores. De forma concomitante, emergiam indagações a respeito do que estava fazendo, bem como questionava sobre o que estava fazendo durante todos os



anos do curso de formação inicial em Educação Física, haja vista que, em certas situações, parecia que não me lembrava de nada do que aprendi na graduação.

Por intermédio dessas situações problemáticas narradas, fazia-me a seguinte indagação: como, durante todo o meu processo de formação inicial para professor de Educação Física, nunca ouvi alguém me dizer, ou sequer me atentei, para o fato de que ingressar na escola no papel de professor de Educação Física escolar fosse totalmente distinto de qualquer outra experiência escolar que havia vivenciado?

Passeggi (2011; 2016) advoga que os (futuros) professores (de Educação Física escolar) precisam ser concebidos como um adulto em formação, mas também reconhecidos como pessoas com experiências, com capacidade para refletir sobre si e que têm muito para nos contar sobre a escola enriquecendo a produção científica.

Fortuitamente, os licenciandos e docentes são associados a um adulto em formação. Condição que carece de maior problematização, pois a universidade forma, essencialmente adultos. Prioriza-se pesquisar a relação entre professor e aluno, bem como as especificidades dos componentes curriculares, o que parece tornar invisível a relação adulto-adulto e, conseqüentemente, uma relação mais horizontal, coletiva e colaborativa entre os pares e aspirantes à docência (Passeggi, 2016).

A autora ressalta, ainda, a complexidade que é o espaço em que esse adulto vive, no qual é constantemente convidado a narrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, refletir sobre a experiência, fazer experiência são expressões que se encontram no centro da vida adulta.

Ainda sobre meu início de atuação como professor de Educação Física escolar, buscava me encaixar para entender meu novo papel nesse “velho” e conhecido espaço/tempo. Uma alternativa foi estabelecer relações de amizade, visando a me aproximar dos colegas de trabalho, sem uma medida correta de como poderia me portar. Ainda jovem precisava ser seguro; sem ser arrogante. Ao adquirir certa experiência na profissão, precisava apresentar vigor e modernidade.

De todo modo, é necessário ser simpático, sem deixar de ser profissional. É um desafio ser otimista, independente de ser iniciante ou não, em um espaço/tempo no qual alguns profissionais estão há anos desiludidos com a carreira. Em pouco tempo de atuação na trajetória de professor de Educação Física, recordo que fui atravessado por esse turbilhão de sensações a respeito do que sentia no início da lida cotidiana como docente na escola.



Dentro dessa imensidão de sentimentos, deparo-me com um contexto adverso na quadra de aula, bem como com a necessidade de construir uma relação com as crianças, jovens e adultos reais; não os personagens imaginários que tinha em meus planejamentos dos tempos da graduação, mas alunos que pensam, sentem e carregam suas histórias singulares.

Ademais, precisei rapidamente me adaptar com relação às demandas burocráticas e administrativas. Tenho que lidar com planejamentos diários/semanais/mensais/trimestrais/anuais, conselhos de classes, reuniões com os responsáveis dos estudantes, controle de frequência, processos avaliativos de cada turma ou individuais e as terríveis plataformas implementadas na educação que aumentam e burocratizam ainda mais minha vida.

Nesse caso, na disciplina Educação Física, a carga horária é reduzida a poucas horas por turma. Em média, até o ensino fundamental II, há, no máximo, duas aulas por semana em cada sala e, muitas vezes, no ensino médio e na modalidade da EJA, esse número é reduzido para uma aula semanal.

É preciso considerar que a carga horária, como professor da Rede Pública Municipal, no Estado do Espírito Santo onde atuo, é, majoritariamente, de vinte e cinco horas semanais, dentre as quais vinte horas são voltadas para lecionar aulas e cinco são destinadas às demandas de planejamentos, rotinas burocráticas e administrativas. Nesse pequeno espaço/tempo, tenho que me organizar quanto aos “objetos de conhecimentos” e “objetivos de aprendizagens” de cada turma, conforme seus contextos e realidades, respeitando suas particularidades (Brasil, 2017) nas três unidades de ensino em que leciono.

Essa situação se agrava quando tenho a chamada “cadeira quebrada”, isto é, quando sou obrigado a cumprir parte da minha carga horária semanal em mais de uma unidade escolar. Nesse caso, as particularidades de cada contexto de escola exigem a adaptação de meus planejamentos, por conseguinte, amplia minha carga de trabalho.

Outro agravante dessa vida cotidiana docente foi a jornada duplicada para ampliar meus vencimentos. A maioria de nós, professores, trabalhamos em dois turnos, alguns até em três. Condição que dobra ou triplica as dificuldades materiais impostas. Portanto, resta um tempo reduzidíssimo para refletir sistematicamente sobre o que seria/é meu saber da experiência.

Dentro desse contexto, constato que boas aulas exigem tempo para serem pensadas e elaboradas, como ocorreu quando meu professor universitário concedeu, na



graduação, um tempo para apresentação de um planejamento de aula fictícia. Depois percebi que o tempo da lida cotidiana docente é proporcionalmente inferior à demanda, por isso, eventualmente, recorro aos livros didáticos e às atividades prontas, mas me sinto mal por isso. Na maior parte do tempo, a escola é um amontoado apressado de tarefas e acontecimentos aleatórios, porém fui aprendendo a dar conta com o passar dos anos.

Endosso a respeito da solidão do trabalho docente. A sensação de falta de suporte não é exclusiva do período inicial de atuação, mas se deu ao longo da minha formação inicial, bem como ao longo da minha carreira em formação (Nóvoa, 2023). Sinto que careço de mais apoio da equipe pedagógica das unidades escolares para colaborar com os meus planejamentos e questões da quadra de aula.

A maior parte das vezes, os colegas que estão na função do setor pedagógico da escola e precisam nos orientar/supervisionar parecem nos excluir desse processo. Talvez por não entenderem, por ignorância, ou por uma memória afetiva negativa, a respeito da disciplina. O fato é que são raros os momentos em que esses profissionais colaboraram comigo para pensar minha lida, mesmo quando vou buscar esse apoio.

Além disso, os encontros de formação continuada em serviços, às vezes, parecem que são pensados de maneira aleatória, com o propósito de cumprir determinado texto legal. Logo, nem sempre atendem à real necessidade imposta dentro dos muros da escola e alambrados das quadras de aula. As propostas, quando parecem que vão dar uma guinada positiva, visando a atender às demandas do “chão da escola”, repentinamente, sofrem alterações conforme as concepções dos novos governantes. Portanto, ficamos sujeitos a uma política de mandato.

Conquanto, no transcorrer do processo de me tornar professor, consigo reunir boas lembranças e aprendizados em meio a muitas tentativas, acertos e erros. Algumas vezes entro nas turmas para dar aula e os alunos não me dão muita atenção, por algum motivo estão muito barulhentos, eufóricos ou em êxtase. Esse cenário ilustra os dias, quase todos, em que a escola parece que está no “olho do furacão”, de tão agitados estão os alunos.

Nessa situação, tento conversar. Algumas vezes perco a paciência. Em seguida, prometo para mim mesmo que não vou mais absorver/internalizar essas questões comportamentais e atitudinais dos alunos, a ponto de ficar remoendo os problemas na sala dos professores com os pares, ou em casa com os familiares (coitada da minha esposa). Muitas vezes, após uma noite péssima, senti-me incapaz, achando que sou uma farsa e não sei de nada, mesmo tendo estudado por tantos anos.



Nos dias subsequentes a esses episódios, que particularmente me frustram, ministro uma aula na qual os alunos participam de forma exemplar. Imediatamente me encanto com a experiência vivida. Volto para casa feliz, sorrindo por dentro, rememorando a prática exitosa. Retorno no outro dia acreditando que entendi o perfil da turma. Dentro de seu contexto, proponho dinâmicas similares na quadra de aula e, surpreendentemente, a aula sai um fiasco. Então me pego retornando ao discurso de sempre com os alunos, explicando que minha aula não é só futebol e queimada, que tenho currículo a cumprir, que eles (os alunos) precisam se predispor a aprender outras propostas de prática corporais e “blábláblá”.

Depois dessa cena, que parece sempre um *loop* infinito de montanha russa, retorno para casa confuso e volto no outro dia para a escola. Nesse processo, vou descobrindo que ser professor de Educação Física escolar está relacionado com as tentativas, acertos e erros, que cada dia é único e que preciso estar sempre em constante movimento. Constato, na própria lida, o que quer dizer perenidade do processo formativo.

Parece que esse processo representa o momento “charneira” que Josso (2006) nos propõe, na medida em que pareço compreender as lições articulando com meu processo formativo. Todavia, tal processo é muitíssimo escasso de tempo para reflexões mais sistematizadas para a melhoria do meu saber.

Constato que o caminho que levei a construir minhas experiências foi singular, único, individual. Essa trajetória está associada à minha história de vida, como ela foi forjada. Trata-se das histórias dos meus “laços” (Josso, 2006). Entretanto, advogo que essa experiência, assim como outras, pode colaborar com o processo de me tornar um professor de Educação Física escolar. Esse processo parece que se alargou e se cristalizou à medida que o tempo transcorreu. É por meio da experiência, dos pequenos momentos, que consigo me reafirmar diariamente.

Uma vez ou outra, algum projeto pedagógico da minha disciplina se destaca, então consigo cativar os alunos com novas possibilidades de práticas corporais para além do “quarteto fantástico”. Uma vez ou outra, consigo reunir toda a escola em torno da quadra de aula para prestigiar algum evento interno. Uma vez ou outra, participo com as crianças dos torneios interescolares e me sinto honrado e imensamente alegre por poder compartilhar a emoção dos alunos que estão representando a escola por meio de uma prática esportiva que gostam.

Uma vez por ano, toda a escola se enche de bandeirinhas, cheiro de comidas típicas e reúne as famílias e a comunidade em volta para prestigiar as apresentações das



danças dos alunos. Com muito custo de tempo para planejar, convencer estudantes, sobretudo os (pré)adolescentes, de que, durante as aulas de Educação Física, a dança também é um conteúdo e que eles devem praticar/aprender, sem falar da minha enorme dificuldade com essa prática corporal, humildemente, posso dizer que estou melhorando com relação ao trato didático pedagógico da dança.

Esses são alguns dos pequenos momentos que se destacam em minha trajetória profissional. Quando consigo um fôlego dentro desse emaranhado de tarefas, faço registros com fotos e vídeos. As práticas pedagógicas inovadoras, os eventos e as apresentações têm duração curtíssima. Nos demais dias, as ações da lida cotidiana não ficam evidentes, com exceção de olhos mais sensíveis e experientes. Portanto, destaco algumas: as longas horas de planejamentos; as tentativas e erros para dar seguimento às sequências didáticas; os vários momentos em que tive que me preparar para ensaios de danças e treinar os alunos para participar dos jogos fora da escola; o acalento que tenho que realizar nas crianças por se sentirem frustradas ao não conseguirem realizar alguma atividade da aula; as mediações, por meio do diálogo, para resolução de conflitos durante as aulas de Educação Física que ocorrem a cada instante, aula após aula, dia letivo seguido de dia letivo.

Também é preciso considerar que o atendimento aos episódios de acidentes é comum, o que requer frieza para acalmar os alunos, mesmo aqueles que só viram o episódio e não se machucaram. Essa frieza parece ter que vir antes dos conhecimentos básicos sobre primeiros socorros. Enfim, as várias tentativas de erros que nos levam a acertos. Isso parece se aproximar do que Josso (2006) denomina de “laços invisíveis”.

Diariamente, em minha lida cotidiana, percebo a distribuição de abraços, gentilezas trocadas entre os pares e os alunos. Em paralelo, também constato cenas de violência e agressividade, inclusive entre os pares. Há brincadeiras e vivências com intervenção pedagógica ou não entre os alunos. Há preocupações para saber se as crianças estão sofrendo algum abuso, se estão sendo bem tratadas e protegidas. Todos esses pequenos acontecimentos parecem que foram forjando meus saberes da experiência.

Novamente relembro aquele plano de aula elaborado durante o curso de licenciatura, no qual os alunos e os contextos eram hipotéticos. Contudo, na lida cotidiana profissional, as escolas em que atuei/atuo foram/são de verdade. Ser professor para mim foi encarar a realidade se impondo ao que gostaria que fosse. Portanto, tornei-me (e continuo me tornando) professor por meio do “aprenderfazendo”. Fui pensando em propostas, soluções, possibilidades entre as frestas. Fiz/faço um esforço para tocar e



cativar o outro, alunos e professores. Trabalhei/trabalho em construir pontes e cuidar. Logo, ao longo do processo de me tornar professor de Educação Física escolar, eu ensinei e aprendi.

Assim, muito aos poucos, “aos trancos e barrancos”, fui melhorando minhas práticas, alargando meu repertório, aprendendo a realizar curadoria, pesquisando, selecionando e adaptando materiais a fim de torná-los relevantes para meu contexto e particularidades. De maneira progressiva, colecionei bons e maus momentos, boas e más sensações e aprendizados que, de algum modo, colaboraram para eu me sentir mais seguro e ampliar minhas “cartas na manga”. Isso parece ser o que chamam de adquirir saber da experiência.

Larrosa (2002) compreende a educação como uma experiência de sentido. Então, não parece que posso me definir como professor de Educação Física escolar por intermédio das minhas atividades, porém por minhas experiências em virtude da minha condição passional, do que chega e sucede até mim. Como sujeito da experiência, torno-me professor por ser paciente; não agente.

Quando posso ou consigo, paro para pensar, escutar e sentir sobre a minha lida cotidiana. A experiência precisa ser considerada como uma conquista transformadora. Portanto, trata-se do saber da experiência. Saber diferente dos demais, saber relacionado entre o conhecimento científico e a minha vida de professor de Educação Física escolar.

Advogo que preciso assumir o protagonismo no processo de me apropriar desse saber, mas antes preciso ser ajudado por intermédio de políticas públicas que de fato pensem em transformar a realidade da minha lida. Faz-se, então, necessário lançar os holofotes aos sentidos atribuídos às experiências vivenciadas na lida cotidiana docente para repensar o processo de formação dos professores.

4 Considerações propositivas

Nesse processo complexo de me tornar professor de Educação Física escolar, vou, gradualmente, edificando meu saber da experiência, portanto esse saber é situacional e contextual. Tais conhecimentos demandam tempo e, sobretudo, muita energia vital para serem desenvolvidos e aprimorados no decorrer da lida profissional, com as seguintes considerações: como elaboro estratégia para que os alunos concentrem a atenção em minhas orientações; como faço mediação dos variados e constantes conflitos que se desenrolam nas quadras de aulas; como desenvolvo estratégias metodológicas; como



elaboro planejamentos melhores e mais de acordo com minhas realidades; como organizo meus materiais para otimizá-los o melhor e o mais rápido possível quando for necessário, tendo em vista a quantidade de aulas com turmas cujos “objetos de conhecimentos” e “objetivos de aprendizagens” são distintos; como avalio de maneira mais holística; como organizo e distribuo melhor o tempo nas quadras de aula, entre tantos outros conhecimentos relevantes que fui/vou desenvolvendo.

Todavia, há um “mudismo seletivo” sobre esse saber, em outros termos, as escritas sobre esses conhecimentos são escassas ou encasteladas entre os muros das universidades, as quais se limitam a apontar o que devo fazer. Ademais, é comum desvalorizarmos nosso próprio saber, tratando-o como algo banal/supérfluo. Apesar de a práxis educativa ser engendrada na lida cotidiana do professor de Educação Física escolar, em nossos espaços/tempos de formação (inicial e continuada) muito raramente somos nós, docentes da Educação Básica, que falamos e somos escutados, mas nem sempre essas falas são consideradas pelas autoridades políticas e acadêmicas.

Ressalto que as pesquisas teóricas e experimentais dos professores universitários são fundamentais, todavia não conseguem representar na íntegra a riqueza e a complexidade da nossa lida cotidiana. Por outro lado, os registros reflexivos sistematizados sobre o saber da experiência são importantes, porém insuficientes em vista da dimensão do processo educativo.

Nessa esteira, faz-se premente uma tentativa de abordagem híbrida, apropriando-se tanto dos conhecimentos acadêmicos quanto dos saberes da experiência docente. Entendo que os textos escritos por nós, professores de Educação Física escolar, com base em nossas vivências pessoais, produzem registros reflexivos e sistematizados de nossas experiências. Eles não se restringem a meros relatos ou narrativas; trata-se de um exercício permanente de sistematização. Nossas experiências são únicas, situadas e contextualizadas, com a marca de cada história; não devem ser meramente reproduzidas por outros, mas precisam ser um ponto de partida, fontes de inspiração para repensar estratégias de intervenção.

Nesse sentido, entendo que é necessário que os saberes da experiência dos professores de Educação Física escolar superem as linhas das quadras de aula, “pulem os muros” das escolas e alcancem os espaços/tempos de formação (inicial e continuada). É relevante pensar estratégias para cristalizar uma cultura de registrar, refletir e publicar os saberes, de maneira que promovam maior visibilidade, bem como provoquem maiores trocas de conhecimentos entre os (futuros) professores de Educação Física escolar.



Também as narrativas (auto)biográficas podem ser uma estratégia para colaborar com essa apropriação.

Não posso deixar de destacar que o tempo da lida cotidiana na escola é pensado e estruturado de maneira tal que dificulta muito as possibilidades de registros e reflexões sobre o que fazemos. Porém, parece premente repensar condições de possibilidades mais materiais e palpáveis, em outros termos, ações estratégicas nas quais as próprias redes de ensino possam articular políticas públicas, por exemplo: definir uma carga horária maior para planejamento, visto que, além do tempo atual estabelecido para elaboração e reflexão das aulas ser ínfimo, há uma sobrecarga de atividades administrativas e burocráticas. Assim, o pouco tempo voltado para melhoria do saber é todo consumido para alimentar dados nas ditas “modernas” plataformas.

Portanto, parece urgente tornar mais equânime a quantidade de horas de planejamento em relação às horas de aulas ministradas. Em outros termos, faz-se necessário um espaço/tempo maior para o professor estudar sobre o fazer da lida cotidiana docente e, por conseguinte, espero que possa planejar e lecionar aulas de Educação Física escolar com mais qualidade.

Ademais, ampliando o tempo de elaboração e reflexão sobre os registros e as aulas, entendo que essa proposta pode qualificar a prática cotidiana docente, tão desgastante e sobrecarregada, bem como promover melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem.

Nessa esteira, os registros reflexivos sistematizados sobre os saberes da experiência podem ser o ponto de partida para se (re)pensar o processo de formação continuada em serviço, fomentando estratégias nos encontros docentes, nas quais as trocas de experiências podem ser usadas como a medida para pautar as discussões, inclusive, podem ser uma espécie de “corrimão” para guiar os recém-ingressos na docência. Nesse sentido, os planos de cargos e salários podem ser repensados articulando as produções docentes sobre tais registros reflexivos.

Essas e outras estratégias podem promover maior qualidade na lida docente, bem como evidenciar como as ações desenvolvidas têm qualidade, como podem ser ricos os saberes produzidos nas quadras de aulas de Educação Física escolar e, ainda, como há professores que persistem com resiliência, resistem e criam projetos repletos de boniteza, apesar das adversidades estruturais, materiais, acadêmicas e políticas.

Ressalto que é perceptível o aumento de espaços virtuais (redes sociais) nos quais os professores de Educação Física escolar se propõem expor suas propostas de elaboração



e desenvolvimento de práticas pedagógicas, portanto seu trabalho (extras, muitas vezes) é transformar em conteúdo on-line seus saberes realizados em sua prática cotidiana.

Esse recurso também tem se tornado um importante espaço/tempo de trocas de experiências, contudo ainda parece essencial pensar, de maneira estrutural, institucionalizada, integrada ao processo formativo perene do professor, uma cultura de registro reflexivo sistematizado de seus saberes diários, incluindo nos relatos as fotos e os vídeos das ações, cujo fim é promover a experiência do compartilhamento da prática, compreendendo o professor como autor que elabora e significa a própria experiência, agindo como ator protagonista da práxis pedagógica.

Portanto, não se trata de fazer algo individual, porém da possibilidade de uma construção coletiva e colaborativa que nos permita um empoderamento no espaço público, para que possamos ser enxergados como atores no “palco” das elaborações políticas que promovem os debates e decisões sobre nossa área.

Ainda sobre essa seara, é necessário exaltar a importância da docência e do trabalho árduo que é educar as novas gerações, aprendendo a discutir os problemas educacionais de forma séria, excluindo as pessoas que não fazem a menor ideia do que acontece dentro dos muros da escola.

Além do mais, preciso enfatizar a parte prazerosa e potente da profissão docente, não tratando nossos assuntos apenas pelo lado negativo no qual se exalta o que nós, professores, não temos ou não sabemos, nossas enfermidades, a falta de reconhecimento da profissão, as crises no sistema educacional ou toda espécie de violência que vivenciamos, entre outras.

Os registros reflexivos sistematizados sobre a nossa própria prática nos transformam e transformam os outros. "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1993, p. 52). Por isso acredito, e advogo, no compartilhamento dos saberes da experiência elaborados pelos professores de Educação Física escolar em sua lida cotidiana como guias inspiradores para a constituição do ser docente.

Referências

ANDRADE, O. **Serafim Ponte Grande**. 8. ed. São Paulo: Globo, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARA, N. P. de.; CONNELLY, M.;



CLANDININ, J.; GREENE, M. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995. p. 63-81.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación**: figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2014. p. 29-55.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>

ROSA, J. G. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.

SOUZA, E. C. DE. Pensar a profissão: escrever a vida: memória (auto)biografia e práticas de formação. **Relatório de pesquisa para professor titular**. Salvador: Uneb, 2009.

SOUZA, E. C. DE. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão: narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

Recebido em: 10 de setembro de 2024.

Aceito em: 21 de janeiro de 2025.