

3

Trajetórias e experiências formadoras anteriores a inserção profissional no CEFET-OP: juízos e certezas sobre a prática docente em EF

Ao tratarmos do tema sobre a existência de uma cultura docente específica dos professores de Educação Física, partimos do princípio de que o conjunto dos saberes pedagógicos obtidos por esses professores não deve ser tratado apenas por meio de análises centradas na sua atividade profissional dentro da escola. Há que se considerar que os docentes mobilizam conhecimentos e formas de saber-fazer adquiridos em fontes, lugares e momentos diferenciados. Reconhecemos que análises mais cuidadosas sobre a trajetória de experiências pré-profissionais e da formação inicial são de suma importância para melhor compreensão dos processos de socialização profissional construídos na totalidade de suas experiências e nos contatos com o universo da docência em EF.

Neste capítulo, interessa-nos focar o prestígio das experiências formadoras vividas pelos sujeitos da pesquisa em três tempos e espaços de aprendizagem: a trajetória escolar, conquanto estudantes da educação básica; a experiência com o universo esportivo, e a formação inicial. Tentaremos identificar em que medida esses tempos e ambientes de formação participaram ou participam do processo de constituição de crenças e certezas sobre o ensino da Educação Física e o ofício docente nessa disciplina escolar. Parece-nos instigante perguntar o que dessas experiências formadoras sobreviveu ao tempo e se constituiu em referência orientadora do que seria a ação docente nesse universo pedagógico situado. O que da experiência de vida desses professores, ocorrida em tempos e ambientes formativos anteriores ao exercício profissional, pereniza-se e informa os nossos depoentes sobre os rumos específicos de sua prática docente na escola?

3.1

A trajetória escolar como estudantes da educação básica: aprendendo qual o lugar e o papel da EF na escola

Apoiados na literatura citada no segundo capítulo, que aponta que parte das representações construídas pelos professores é apreendida no tempo e nas interações com o universo de trabalho e que se acaba constituindo em rotinas, regras e valores sobre a profissão docente, passamos agora a dar voz aos nossos sujeitos de pesquisa, a fim de interpretar até que ponto as experiências anteriores à formação profissional ajuda-os a organizar e a operar a sua intervenção prática dentro do estabelecimento de ensino.

Nessa direção, cabe lembrar que a recordação do que já se viveu será tomada, aqui, mais como uma reinterpretação do que uma reprodução do passado. Os professores, ao entrar no trabalho de recontar a sua história pessoal, buscam dar ordem e sentido ao passado em função do que vivem no presente. Melhor dizendo, são as questões da prática profissional que ajudam a selecionar os fatos mais significativos da história de sua relação com o universo da docência. (HUBERMAN, 1995; FONTOURA, 1995)

Inicialmente, ao pedirmos aos nossos professores que se debruçassem e reinterpretassem os fatos mais significativos de sua trajetória escolar como alunos da educação básica, esses ressaltaram o fato de que para eles a escola era um local onde as práticas de ensino eram, majoritariamente, muito duras, sem muito sentido e com poucos momentos de prazer. Para os nossos sujeitos de pesquisa, as lembranças mais significativas da experiência escolar ocorreram fora da sala de aula, em tempos e espaços de aprendizagens informais, seja com os outros colegas, seja com os próprios professores. Nessa tentativa de reconstrução do passado, os nossos informantes focam suas atenções para os momentos ricos de conteúdo relacional, emocional e afetivo. Vejamos os seus relatos:

Eu me lembro de todos os professores, de situações que parece que aconteceram comigo ontem, e a que mais me marcou nessa trajetória foi um coral que a gente fez, eu participava de tudo, até Papai Noel de rua eu já fui, teatro eu vou, sempre eu fui tudo, de 1ª à 4ª série, tudo. Na 4ª série, participei do coral e sempre fui um desentoadado, não sabia cantar, e a gente cantou uma música do Roberto Carlos, aquela ‘está chegando a hora de dizer adeus’, e todos os professores nós convidamos, e foi marcante pra caramba. Até hoje os professores ainda falam sobre isso. De 5ª à 8ª série foi a oportunidade maior ainda em termos de esporte, foram convites para fazer parte de equipes de outras escolas, convite para sair da escola. (Prof. Mauro)

A experiência mais marcante na escola foi quando apresentei uma peça de teatro, eu não me lembro o nome da peça, mas só sei que eu fiz o papel de um mordomo, na época eu me lembro, eu tive de anunciar para o Conde de Assumar alguém

que estava chegando no palácio, uma coisa assim. Então isso me marcou muito, se eu forçar um pouquinho aqui vem à memória minha fala, eu acho bacana, porque é a primeira experiência que eu tive de subir no palco, e ver o mundo de outra maneira, é o pessoal sentado lá e eu em cima assim. Então foi uma coisa marcante. (Prof. Leandro)

Eu gostava da escola, mas não gostava das aulas. O ambiente da escola sempre me foi muito agradável, os colegas...tudo sempre foi muito agradável. Eu gostava de estar dentro da escola, se a gente pudesse estar dentro da escola, até conviver com os professores, mas tirar aquele momento sisudo de aula, porque eu estudei numa escola em que as aulas eram sisudas. Professora, autoridade máxima naquele momento. (Profª. Márcia)

Vemos aqui que, ao selecionarem essas lembranças, os nossos docentes chamam a atenção para a existência de uma escola dentro de outra escola, onde perfilam aprendizagens tão significativas para a formação humana como aquelas engendradas dentro da sala de aula. São momentos e vivências educativas que permanecem ocultas e que são tratadas, na maioria das vezes, como algo menor e sem importância. Melhor dizendo, são vivências culturais – cultura entendida aqui no seu sentido mais amplo –, seja nos interstícios da vida institucional, seja em atividades festivas organizadas pela escola, que dão a ela a possibilidade de ser considerada como um local prazeroso e agradável.

A seleção desses momentos pelos professores parece-nos mostrar que essas atividades e vivências de cultura, no seu sentido amplo, apesar de ser minoritárias no quadro temporal da escola, são experiências educativas (afetivas, relacionais, sensíveis), que são tomadas como as mais significativas dentro de um quadro hierárquico, interno, construído pelos próprios professores. Ao enfatizarem os momentos de alegria, gratuidade, convívio “pacífico” e afetivo com os professores, os nossos informantes parecem demonstrar maior sensibilidade para dimensões educativas presentes na vida escolar, que seriam consideradas como centrais no exercício de suas atividades profissionais na escola com os discentes.

Enfim, ao apontarem essas situações como as de maior significado em sua trajetória como estudantes, eles nos parecem revelar que são as relações mais informais ou menos acadêmicas, as atividades mergulhadas de vivências prazerosas e de práticas que proporcionam o desenvolvimento da auto-estima, e as vivências carregadas de forte teor afetivo e marcadas por relações mais coletivas

que seriam tomadas como centrais na organização da sua intervenção pedagógica na escola.

Essa constatação pode ser reafirmada pelo relato do Prof. Mauro, quando ele revela que as atividades esportivas — de jogos e brincadeiras — constituíram-se em um espaço-tempo de conquista de reconhecimento pelos colegas da escola:

A projeção que eu tinha, até por conta do meu físico, da minha constituição física maior, eu sempre tive uma constituição física grande para a minha faixa etária, vamos colocar assim, muito proeminente, era a performance nas brincadeiras, qualquer que fossem, isso me agradava muito, como adolescente, principalmente de 1ª à 4ª série, aquilo me destacava em relação ao grupo. A queimada que a gente brincava muito na época, a gente brincava muito de rouba-bandeira, eu era muito veloz, muito rápido, muito forte, tanto que isso era em relação a toda a minha turma, isso era muito gostoso porque o adolescente tinha, não sei, ainda continua tendo, essa necessidade de ter para si, chamar muito a atenção, isso era muito legal, isso era uma coisa muito interessante para mim. (Prof. Mauro)

Esse mesmo docente revela que, na vida escolar, nas atividades de “conteúdos”, ele não obtinha tanto sucesso. As lembranças da relação com as disciplinas que tinham “conteúdos” foram tomadas por ele como as mais negativas desse período de sua formação. Veja o que ele diz sobre essa questão:

Negativa era a relação com o conteúdo, principalmente matemático, com os professores de 1ª à 4ª principalmente, eu sempre tive um problema com isso. Superei na Química, voltei a ter problema no 1º ano de Escola Técnica, mas a experiência negativa foi essa. (Prof. Mauro)

Podemos perceber que esse docente, ao se referir às outras disciplinas da escola (Matemática, Química, etc.) como dotadas de “conteúdos”, deixa transparecer uma primeira representação acerca da EF em relação às demais. Podemos intuir desse relato dois fatos: ou que a EF não teria “conteúdos” ou que seus conteúdos seriam de ordem diferente daquela das demais disciplinas. Melhor dizendo, a intervenção pedagógica destinada à EF na escola não estaria reduzida a mero ensino dos saberes de referência do seu campo disciplinar. O Prof. Mauro aponta-nos o fato de que os conteúdos pedagógicos da EF estariam destinados a outro tipo de intervenção educativa ou que nela se consubstanciariam outro tipo de aprendizagem, outra ordem de saberes.

Os apontamentos operados pelo Prof. Mauro são ratificados pelo Prof. Leandro, quando este revela que uma de suas experiências mais positivas durante o período formativo no ensino fundamental foi a estabelecida com a EF. O

sentimento agradável em relação a esse momento educativo se explica, segundo ele, pelo extremo rigor disciplinar do estabelecimento no qual estudava:

Então eu me amarrava na aula desse professor de EF. Eu adorava. Por ser uma escola pequena e coisa e tal, o regime era duro. Uma escola pequena, poucos alunos, então o diretor da escola, nossa Senhora, tinha a marcação, sabe, e na aula dele com toda questão, não é militarista, militar mesmo, a gente ainda tinha mais espaço de estar ao ar livre e tal, ele jogava com a gente, era ruim de bola pra caramba. Ele facilitava a relação com os colegas, dos torneios que ele fazia, das interfaces. Nossa Senhora! Pra mim era muito bom. Em relação à dureza da escola, esse era um espaço legal que a gente tinha. (Prof. Leandro)

Nessa mesma linha, ao ser questionado ainda sobre o que ficou de mais importante dessas experiências na escola e com a Educação Física, esse docente vai-nos ressaltar que a EF era promotora de um tipo diferenciado de aprendizado, mesmo reconhecendo a própria rigidez de seu professor dessa disciplina.

Não se fala aqui de conteúdos da EF ou do tipo de didática utilizada pelo seu professor. Ressalta-se a abertura para experiências educativas diferentes do que era corrente nas demais disciplinas da escola ou na vida institucional como um todo. Poder atuar ao ar livre e estabelecer outro tipo de relação com os colegas por si sós parecem ser situações definidoras do que seria, para esse professor, a especificidade do contexto educativo da EF. Esta é vista pelo Prof. Leandro como um tipo de “oásis” dentro do deserto da vida institucional, contrariando o que parecia prevalecer, isto é, a rigidez disciplinar, a padronização de comportamentos e o racionalismo exagerado dos processos de aprendizagem.

Além de tomar essa disciplina escolar como algo parecido com um “oásis” em contraste com o “deserto” da rigidez e do controle disciplinar, impostos pela ordem institucional, o Prof. Leandro revela ainda que a proximidade manifestada pelo seu professor de EF, que jogava futebol com ele e os colegas durante as aulas, seria também uma constatação das características peculiares do ambiente pedagógico da EF na escola.

O menor distanciamento físico entre os alunos e o professor, e a diluição de escalas hierárquicas e de poder definidas pela lógica escolarizada parecem ser para esse professor mais um elemento definidor, não somente das peculiaridades do espaço educativo da EF, mas também descritor da forma como esses docentes devem portar-se diante dos seus alunos nas aulas. Ao relatar que seu professor, em

alguns momentos, *jogava bola com a gente*, nosso informante nos chama a atenção para a importância de uma relação afetiva maior entre professor e alunos.

O Prof. Leandro explicita com mais clareza, no próximo relato, que sua experiência com a EF escolar, ainda como aluno, contribuiu para reforçar um conjunto de crenças e disposições, que parece ser perpetuado pela sua prática docente na escola. De acordo com seu relato, caberia à EF e a ele, como professor dessa disciplina escolar, possibilitar a produção de um ambiente educativo rico de vivências mais formativas, e que a proximidade afetiva entre alunos e professor se constituiria em uma das tônicas centrais do seu trabalho docente.

Olha, eu posso dizer o seguinte, o que de bom eu tenho passado aos meus alunos, muita coisa ainda, até de repente inconsciente, mas, se for parar para pensar, tem muita coisa que está presente. A questão da relação mais aberta, da troca, entendeu? Da abertura num contexto até mais amplo mesmo, em todos os sentidos, então isso pra mim foi o que ficou na época. (Prof. Leandro)

Nesses relatos, podemos ver ressaltados que o longo contato com o ambiente de ensino da EF, ainda na educação básica, contribuiu para a constituição de uma certeza profissional: a aula de EF tem como característica central ser uma disciplina que possibilitaria maiores chances para vivências afetivas mais intensas e para intervenções pedagógicas menos formais. Ressaltaram-se a especificidade do ambiente físico onde a aula se desenrolava, a abertura à expressão mais livre dos alunos, a possibilidade de materialização de experiências grupais e um contato menos formal entre professores e alunos. Como salienta esse professor, nessas aulas era possível vivenciar *outros tipos de interface e uma abertura mais ampla, em todos os sentidos*.

Em outra perspectiva de análise, podemos perceber que os professores Mauro e Leandro, ao relatar a positividade de suas experiências com a EF, fazem-no de forma a estabelecer uma relação binária ou de contradição entre o que se vivencia na EF e o que se experimenta nas outras disciplinas, e/ou o que seria corrente na ordem institucional da escola. Ou seja, numa lógica institucional na qual se privilegia o conteudismo das práticas de ensino – a rigidez disciplinar, a formalidade das relações –, caberia à EF oferecer o contrário de tudo isso. Como ainda relata o Prof. Leandro, *em relação à dureza da escola, era o espaço legal que a gente tinha*.

Podemos concluir que parte das representações pedagógicas relativas ao papel da EF e de seus professores, construídas ainda no período da formação escolar, deve ser analisada por meio de investigações que procurem mostrar as finas relações entre a força standardizadora da forma escolar¹ e o trabalho dos professores dentro da sala de aula. Parece haver identificação e incorporação de nossos informantes às práticas e rotinas institucionalizadas produzidas pela vida escolar. Os professores parecem naturalizar algo que é eminentemente social e, portanto, relacional. O papel atribuído à EF e aos seus professores, verificado nos relatos de nossos informantes, é, em parte, fruto das relações de poder e das hierarquias entre os saberes escolares. Para as disciplinas que lidam com o corpo, com saberes mais ligados ao mundo cotidiano, com a linguagem oral, não haveria “conteúdos”. Sua função na escola seria a de colaborar para o equilíbrio da vida institucional por meio de atividades ricas de conteúdo socializador e lúdico, proporcionando um conjunto de tarefas de consumo imediato e desconexo do projeto pedagógico da escola.

Em função desses papéis atribuídos à EF, os seus professores, ao selecionar suas experiências escolares mais significativas, extraem aquelas que ainda são organizadoras e definidoras de sua competência pedagógica na escola, quais sejam: ser capaz de interferir na formação humana dos alunos, saber ensinar em meio a experiências de gratuidade e prazer, ser mais afetivo com os alunos e, ainda, saber ensinar com a predominância de experiências e atividades grupais.

Sobre essa questão, vale citar o estudo de Raymond (2000), que, ao trabalhar no curso de formação de novos professores com alunos oriundos dos diversos campos disciplinares, percebeu que eles se dirigiam uns aos outros quase sempre fazendo alusões às disciplinas em que cada um iria especializar-se. Sendo assim, os alunos das áreas de Ciências Exatas eram vistos ou se apresentavam como rigorosos, mais rígidos e metódicos; e que deixavam pouco espaço para interpretação; por sua vez, os alunos das disciplinas literárias e de Ciências Humanas eram vistos como pouco sólidos, ligados aos contextos, e seus saberes

¹ Para GIVENCENT (2001) e JULIA (2001), a forma escolar caracteriza-se por meio de um conjunto coerente de traços: se constituir em um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a predominância da linguagem escrita, a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja função consiste em aprender conforme determinadas regras.

recebiam um estatuto inferior ao dos demais campos disciplinares. Para a autora, a força e a certeza em que essa percepção era expressa mostrava-se inversamente proporcional a seu grau de refinamento. Segundo ela, essa percepção está ligada a diversas manifestações da forma escolar, como os manuais, os exames, os controles, os métodos de ensino que acompanham a aprendizagem das noções em cada matéria de ensino. Assim, as idéias construídas em relação aos professores dos diversos campos disciplinares pouco representam os saberes disciplinares.

De maneira semelhante, a Prof^a. Márcia, em relação à sua experiência com a EF no ensino fundamental, faz uma crítica contundente ao professor de EF, assim como ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. Temos visto na bibliografia que, em alguns casos, determinadas posturas e práticas dos professores na escola são desenvolvidas em função de experiências negativas com determinado professor ou com certa matéria. Ao lembrar dessa experiência, essa docente nos mostra que a sua referência é a de como não se deve agir profissionalmente com o ensino da EF na escola:

Eu não diria que foi legal, foi o que hoje eu entendo assim como a Educação Física utilitária, utilitária para quem, não sei. Educação Física utilitária, aquela que você tinha o uniforme, camiseta branca, *short* azul; independente se você se sentia bem ou não com aquela indumentária, você tinha que estar-se enquadrando naquilo ali. Nós corríamos meia hora mais ou menos, depois ficávamos os 20 minutos restantes fazendo polichinelo, abdominal, e toda aula era igual, e isso acontecia duas vezes por semana. Se a gente subtraísse aquele professor, eu acho que a gente saberia o que a gente queria fazer na aula de Educação Física. Então se eu falar assim o que isso interferiu na minha escolha ou na minha trajetória de professora de Educação Física. Ela não me atraiu para a EF, mas eu acho que ela interfere na minha prática. Como professora eu não quero repetir aquele comportamento de quem foi minha professora à época. Isso interfere na minha prática. Que a aula de EF fosse um espaço mais agradável, que os alunos soubessem o que eles estão fazendo, o que não acontecia conosco na época. A gente não entendia a Educação Física, por exemplo, a Educação Física que era dada para mim não tinha nenhuma diferença da que era um treinamento de um jogador de futebol, era tudo muito parecido com isso, e acho que hoje a gente tem um papel diferente. A gente não está no mesmo balaio que um treinador, a gente pode ter a mesma formação, mas a nossa prática tem uma distinção, e que não tinha à época. (Prof^a. Márcia)

Ao fazer uma crítica ao que ela chama de ensino *como um treinamento*, no qual não há respeito às diferenças, e no qual existe uma exigência de performance padronizada dos alunos e um desrespeito aos sentidos e significados que eles trazem e portam acerca das práticas corporais, essa docente parece querer dizer que ao professor de EF caberia proporcionar aos seus alunos, além de um espaço

mais agradável de ensino, um tempo educativo referenciado, sobretudo, por princípios de gratuidade.

Diferentemente dos professores Mauro e Leandro, Márcia lembra que a EF deveria ser uma disciplina escolar na qual os alunos devam saber os porquês, os sentidos e os significados das práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Essa professora, talvez por ser a única de nossos informantes a possuir curso de mestrado, parece estar mais atenta ao conteúdo da disciplina e aos conhecimentos que deveriam ser transmitidos por ela na escola, e ter maior preocupação com os aspectos metodológicos do ensino desse componente curricular.

No entanto, ao fazer uma diferenciação entre o que seria um ambiente de treinamento esportivo e a prática esportiva na escola, essa professora frisa que a aula de EF deveria ser regida pelo tom da gratuidade, do prazer e da liberdade. Ao dizer que a EF deveria ser *um espaço mais agradável*, diferente do que seria um treinamento esportivo, ela se alinha a Mauro e Leandro, que também afirmam que essa disciplina e seus professores poderiam oferecer aos alunos um espaço de ensino diferenciado do que seria corrente na totalidade da vida escolar.

Em todos os três relatos, vai ficando claro que a experiência escolar se constituiu em uma referência orientadora da constituição de atitudes, crenças e representações pedagógicas do que seria o papel da EF na escola, do perfil das habilidades pedagógicas particulares de seus professores, da especificidade de sua intervenção pedagógica, como também em relação ao papel dessa disciplina escolar dentro da vida institucional. Esses docentes, ao selecionar determinados fatos de sua socialização escolar, fazem-no na tentativa de objetivar a especificidade de seu estilo de ensino, negociando modelos identitários aceitáveis para si e para os outros (DUBAR, 1997) e utilizando referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindicam. (TARDIF et al., 2002)

Ainda sob essa mesma perspectiva, constatamos que o processo de aproximação e definição seria, para esses docentes, o campo de atuação pedagógica da EF na escola, que foi fortemente marcado por professores de EF situados (à época) no ensino fundamental. No caso dos professores Mauro e Leandro, essa influência foi tão forte que acabou por interferir na escolha da profissão. Em ambos os depoimentos, os docentes dessa disciplina aparecem

como modelos de atuação docente, como referências fundantes de como se comportar e atuar profissionalmente com o ensino da EF, com a sua função pedagógica específica e com o seu papel dentro da vida escolar. Enfim, são personagens dessa trajetória que contribuíram de maneira significativa para a edificação de modelos de atuação pedagógica em EF. Essa afirmação pode ser constatada nos relatos dos nossos sujeitos de pesquisa, quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pela graduação em EF. Eis seus relatos:

Eu estava na 5ª série, com 11 anos mais ou menos. Eu estava na quadra, assistindo aos meninos fazendo um treinamento, quando a bola veio em minha direção, e ele pediu para eu jogá-la de volta. Aí ele me chamou para eu fazer parte da equipe. A partir daí, a aula que eu nunca perdia era a de Educação Física. Foi sempre um desejo muito grande. Quando eu estava com 13 anos, o Aloísio montou uma escolinha, que era um projeto de extensão da Universidade, e a partir daí eu vim jogando voleibol e até hoje eu ainda gosto muito. Então a história da área de Educação Física veio daí. Não só do jogo em si, mas primordialmente da postura do professor. Desse professor. A forma com que ele lidava com as questões, que eu como adolescente via como um obstáculo, ele as tratava de uma forma muito natural. A obediência, a sexualidade, a relação com o próximo. Uma formação mais ampla, ele via num contexto de pessoa. Ele nunca, eu não me lembro em nenhum momento de alguma orientação descontextualizada da formação humana. Era o pai fora de casa. E era uma pessoa amiga demais, de ligar para casa e saber se a gente estava machucado, se estava bem; de um dia estar fazendo o treino furioso, com raiva, não dando conta de nada, e, no dia seguinte, no treino, perguntava se estava tudo bem, como é que tinha ido. Explicava porque aquilo acontecia. Acho que isso foi fundamentou minha decisão e ela vai ser contínua. (Prof. Mauro)

Nota-se a intensidade da relação afetiva estabelecida pelo Prof. Mauro, no ensino fundamental, com o seu professor de EF e também treinador de voleibol. Ao frisar que as intervenções mais significativas desse professor-modelo aconteceram em função da sua capacidade de intervir na sua formação humana, ou seja, na modulação de seu comportamento, de suas atitudes e afetos, esse docente revela-nos quais seriam as habilidades geradoras de certezas de sua própria capacidade de ensinar e de sua performance pedagógica como professor de EF. É interessante percebermos que em nenhum momento ele menciona fatos ou exemplos da capacidade desse professor em saber ensinar o conhecimento específico da EF. São deixados de lado, portanto, os aspectos da instrução, e ressaltadas as dimensões formativas mais amplas. O relato a seguir vai reforçar essa constatação:

Eu nunca deixei de considerar as situações da minha condição humana como o Aloísio me passava, naquilo que eu fazia com os meus alunos, e sempre, a partir

daí, logrei muito sucesso como profissional. Contextualizando com a situação de vida, de estar podendo somar, não moldar, mas somar situações de vida, de caráter mesmo, de entender que não precisa estar xingando o outro, que não precisa estar desfazendo do outro, que não precisa ser agressivo com o outro para conseguir aquilo que você desejava e tal. De maneira a ajudar os alunos de uma forma mais ampla do que aquela da aula em si. (Prof. Mauro)

Da mesma forma que Mauro, Leandro também vai destacar o professor de EF do ensino fundamental como central na sua opção pelo curso de EF. Vejamos:

O que me influenciou a fazer a EF foi outro professor de Educação Física em que eu me espelhei muito. Eu tive aula com ele no ensino fundamental. E por incrível que possa parecer, ele era militar, um sargento do Exército, formado na Escola de Educação Física do Exército. E eu gostava daquela doideira dele, gostava, aí malhava, vai lá, era um regime de caserna mesmo, barra pesada, então eu me espelhei muito nele. Independentemente de tudo eu tinha prazer de estar ali com ele. Pôxa, eu, às vezes, engasgo. Ele jogava com a gente, era ruim de bola pra caramba. Ele proporcionava a relação com os colegas, os torneios que ele fazia, das interfaces. Essa relação fez com que ele fosse um grande marco, e eu te falo, tive outros professores como referência, mas esse foi assim. Nossa Senhora! Dentro do que ele se propunha, ele era muito bom. Eu confesso que eu tentei copiá-lo, e nos meus primeiros momentos, não tenho vergonha nenhuma de falar, e, nos meus primeiros anos, eu me espelhava muito nele. (Prof. Leandro)

Da mesma forma que o Prof. Mauro, o Prof. Leandro nos mostra que o docente dessa disciplina foi uma referência organizadora para sua função pedagógica dentro da escola. Em sua narrativa, são destacadas algumas qualidades do professor, como sendo aquele que possibilitava uma relação mais informal com os colegas, uma relação professor-aluno diferenciada, e que proporcionava, por meio de torneios esportivos, vivências formativas experienciadas quando a experiência de um trabalho mais coletivo se materializava. Essas atividades seriam as que Leandro denomina de outras *interfaces*.

Mais uma vez, é destacado um conjunto de representações pedagógicas relativas às práticas profissionais que seriam típicas dos professores de EF e do momento específico da aula dessa disciplina. Entre esses saberes pedagógicos, é sublinhada a capacidade do professor de trabalhar em grupo, de promover práticas de ensino mais coletivas e de saber ensinar com forte teor afetivo, que, em vez de obstaculizar o ensino, se tornariam elementos diferenciadores da prática profissional desses professores.²

² Sobre essa questão, vale aqui citar a observação feita por FONTOURA (1995) sobre a lógica que rege as situações educativas dentro da escola. Segundo ela, a ação educativa encerra dois planos: o da realidade observável, do explícito, do racional e do subjetivo, do implícito, do afetivo. No entanto, na vida escolar, como geralmente nas atividades socioprofissionais ou políticas, a

Quando indagado sobre o que ainda permanece em sua prática profissional da relação estabelecida com esse professor de EF, ele chama a atenção para o fato de que a EF se constitui em um espaço-tempo de maior potência para a expressão de vivências afetivas e relacionais dentro da escola. O Prof. Leandro foi enfático em responder tal questionamento: “É esse espaço da relação. É esse espaço, eu acredito muito nisso. Com toda a certeza. Com toda a certeza”.

De forma diferente, a trajetória da Prof^a. Márcia até tomar a decisão de fazer o curso superior de EF envolve caminhos e descaminhos muito particulares. A opção por esse curso deu-se em função da impossibilidade de se materializar outros desejos e possibilidades profissionais. Sua decisão foi marcada pela *escolha na não-escolha* (LÉLIS, 1996). Os motivos pelos quais as mulheres acabam por escolher magistério decorrem não somente pela adequação a um trabalho tido socialmente como tipicamente feminino ou em função de restrições econômicas, mas também de determinado tipo de socialização familiar, que acaba por constranger a materialização de outras possibilidades profissionais (LÉLIS, 1996). Observemos o que ela tem a nos dizer sobre a sua opção pelo curso superior em EF:

Nem eu sei. Porque eu nunca tive muita afinidade como acontece com a grande maioria, ou veio de alguma formação desportiva ou alguma coisa, que não foi o meu caso, eu acho que foi processual mesmo, como eu fiz o curso de 2º grau em magistério de Educação Física, eu fui seguindo na Educação Física. No começo não era o meu desejo, eu tinha o desejo de fazer Psicologia, sempre quis fazer Psicologia. Acontece que esse curso só teria em Belo Horizonte. Meus pais sempre tiveram muito medo de me deixar ir para Belo Horizonte, cidade maior e tal, então tinha duas opções aqui em Ouro Preto, ou fazer vestibular numa cidade menor, porque Belo Horizonte seria um problema. Mas Viçosa é uma cidade menor. Então falei, vou fazer vestibular em Viçosa, daí fui para Viçosa. Lá em Viçosa na época o curso que me atraiu, mesmo porque eu já vinha de um curso na área de Educação Física. Agora, eu fiz Educação Física porque não tinha uma opção. Ou eu ficava aqui em Ouro Preto e faria Engenharia Civil, Metalúrgica, Engenharia de Minas e Farmácia, ou iria para uma cidade que tivesse um porte parecido com o de Ouro Preto, daí eu optei por Viçosa. (Prof^a. Márcia)

É oportuno mencionarmos que há interessante relação entre o desejo intenso pelo curso de Psicologia e sua acomodação no curso de EF. No relato a seguir, Márcia vai revelar-nos que encontrou na EF abertura para materializar parte de suas expectativas e projeções profissionais voltadas anteriormente para a

afetividade aparece, na maioria das vezes, como obstáculo. Nos relatos analisados aqui neste trabalho, o elemento da afetividade não aparece como um dificultador da prática educativa. Sua

Psicologia. Ela consegue encontrar na sua atuação profissional como docente de EF dimensões que ela delega seriam próprias da Psicologia. Eis sua exposição:

Por ser a Psicologia uma área de grande interesse, eu também tenho interesse em leituras nessa área, e buscar coisas que me levem para mais próximo da área de que eu ainda gosto. Eu tentei pedir uma obtenção de novo título na UFMG, porque eu faria o curso de Psicologia. É um curso que eu tenho desejo de fazer. E acho que esse interesse interfere na minha prática, sim. Porque eu procuro, eu acho que até no meu jeito de ser mesmo, essa coisa nas pessoas, o conhecimento, estar tentando identificar nas pessoas, observar. Acho que sou uma pessoa muito observadora, que estou muito atenta às mudanças de comportamento e isso eu consigo trazer para as minhas aulas de Educação Física. Eu acho que a Educação Física é muito rica nessas possibilidades, a gente tem a proximidade com o outro, que talvez outras disciplinas não dêem conta, essa possibilidade tão alargada quanto na EF. Eu acho que na Educação Física a gente é privilegiada por poder lidar com essa relação. (Prof^a. Márcia)

Como havíamos dito, diferentemente de Mauro e Leandro, o trajeto percorrido por Márcia até a escolha pelo magistério tem trilhas e partilhas bastante particulares. No entanto, algo de comum parece emergir dos relatos dos três professores: o fato de que todos encontram na EF a possibilidade de operar uma intervenção pedagógica dotada de singularidades que os diferenciariam dos demais professores da escola. Tais ações educativas exigiriam deles o aguçamento da sensibilidade para a observação de determinadas dimensões da subjetividade dos alunos. Está embutida nessa observação que o foco específico de sua intervenção profissional se direcionaria, assim como com os docentes Mauro e Leandro, no sentido de ser capazes de perceber e intervir na forma como seus alunos se comportam, na modelação de seus valores e na forma como conduzem suas relações coletivas. A Prof^a. Márcia já nos antecipa em seus relatos um dos saberes profissionais que seria, segundo o seu ponto de vista, necessário para o exercício de sua prática profissional na EF: ser um sensível observador.

Ao analisarmos o relato dos três professores, podemos perceber um interessante ponto de congruência. Todos eles recolhem suas lembranças, sejam elas da vida escolar, sejam mais especificamente com o ensino da EF; porém, situando-se dentro de um ciclo muito específico de sua trajetória estudantil na educação básica: o ensino fundamental.

Se formos até a bibliografia que versa sobre a origem e as especificidades de cada nível de ensino, podemos verificar que o ensino fundamental tem como

presença, ao contrário, surge como um diferencial da prática pedagógica dos professores de EF.

uma de suas características mais específicas a maior abertura para relações afetivas e emocionais entre professores e alunos, em contraponto ao nível secundário, criado para preparar as elites para tarefas mais nobres (CHERVELL, 1996). Essas diferenças entre os níveis de ensino acabam por produzir uma série de hierarquizações: a cultura “rudimentar”, maternal, feminina, impregnada da dimensão afetiva para o ensino fundamental e a cultura humanista, racional, individualista e conteudista para o secundário; a cultura material ou a cultura do trabalho manual para o primeiro nível; e a cultura intelectual ou a cultura do espírito para o secundário. Essas divisões ajudariam a definir a identidade dos docentes segundo as ordens de ensino. Mas elas têm também um impacto sobre a tarefa de ensino, sobre suas finalidades, sobre a importância dada às disciplinas escolares e às necessidades dos alunos. Ainda hoje o ensino fundamental é mais identificado com os aspectos da formação integral, centrado mais nas necessidades dos alunos e na dimensão afetiva. Enquanto isso, o ensino secundário ainda guarda a imagem mais intelectualizada, baseada na importância da formação disciplinar e na aprendizagem verbo-intelectual. (DUBET, 1996; PETITAT, 1992; LESSARD et al., 2003)³

Tomando como base o que aponta a bibliografia que versa sobre os estudos biográficos de professores, de como as experiências escolares, ou seja, as experiências desses como alunos contribuem para modelar parte da identidade pessoal e profissional dos docentes, podemos inferir que a seleção de seus relatos, situados quase que exclusivamente dentro do universo do ensino fundamental, parece ter íntima relação com as representações pedagógicas por eles construídas acerca de suas habilidades docentes e de suas práticas profissionais na escola.

Ao situarem as lembranças mais significativas no espaço-tempo do ensino fundamental, esses professores apontam que é nesse nível de ensino que eles encontraram modelos de docência, formas de condutas profissional e conteúdos

³ Sobre essa mesma questão, vale a pena citar as considerações de SACHOT (2000), quando ele desenvolve uma série de argumentações sobre o surgimento e a conceituação do que seja currículo e disciplina. Em uma delas, o autor vai apontar que o conceito de disciplina estaria mais relacionado com o universo do ensino secundário, enquanto o termo currículo estaria mais relacionado com o universo do ensino fundamental. Isso porque, no nível secundário, a preocupação central seria com a educação do intelecto, ou seja, com a instrução, ao passo que, no nível fundamental, a centralidade da intervenção pedagógica estaria mais voltada para a educação mais ampla, ou seja, com a formação de condutas, hábitos e atitudes.

pedagógicos que seriam próprios e necessários à ação pedagógica dos professores de EF. Sob essa perspectiva, são as referências de ensino mergulhadas nas relações afetivas, menos intelectualizadas, centradas nas necessidades dos alunos e na formação integral que seriam geradoras de certezas particulares sobre sua própria capacidade de ensinar.

3.2

O professor Mauro e sua experiência no universo esportivo

Além das experiências escolares anteriores, vividas como alunos no universo da educação básica, estruturantes do processo de modelação da identidade pessoal e profissional dos professores, há que se acrescentar a essa primeira análise aquela que incorpora dados da experiência com o universo esportivo. Como já havíamos observado, os saberes da base da profissão são provenientes de várias fontes, da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos da escola, dos lugares de formação e de experiências culturais.

No que tange particularmente aos professores de EF, a literatura específica⁴ vem mostrando que a experiência esportiva é de tal forma significativa que, além de ser crucial para a escolha da profissão, acaba por se constituir em modelos de ação que são reutilizados, de maneira não reflexiva, como conjunto de certezas que orientam a prática de seu ofício.⁵

Nos relatos proferidos pelo Prof. Mauro, são feitas menções acerca da relação com o esporte que demonstram um nível de envolvimento nada superficial. Vejamos o que ele tem a nos dizer sobre essas vivências com o meio esportivo: “Essa relação com o esporte era uma coisa tão forte, que eu cheguei a pensar um tempo que eu me vinculava como pessoa àquilo que eu conseguia produzir no esporte. De tão forte que foi quando eu era adolescente”.

⁴ Sobre o peso da experiência esportiva vivida anteriormente ao início da trajetória de formação profissional dos professores de EF, ver os estudos de MORENO (1997) e BORGES (1996, 1998).

⁵ Sobre essa questão, vale citar o estudo de FIGUEIREDO (2001), que mostra que os alunos de EF possuem certa especificidade em relação aos demais cursos de licenciatura (excetuando-se aí os professores de Educação Artística). Segundo a autora, muitos alunos de EF já possuem intensa inserção dentro do universo dos conteúdos da EF (majoritariamente com o esporte), seja por terem sido atletas durante a infância e a adolescência, seja por já terem trabalhado como instrutores técnicos de determinadas modalidades esportivas, de dança ou de ginástica.

No entanto, pensamos ser importante ressaltar que a vivência esportiva a que esse professor se refere diz respeito a um tipo muito específico. Entre as diversas formas de manifestação da prática esportiva na sociedade, podemos citar basicamente três tipos: a prática esportiva escolar, as vivenciadas nos momentos de lazer e aquela mais voltada para a competição por equipes e de performance de alto rendimento.

A experiência vivida pelo Prof. Mauro refere-se mais à prática esportiva de alto rendimento. Nesta última, são experimentados hegemonicamente determinados códigos e valores muito particulares, como, por exemplo: rigidez das regras, rigor disciplinar, uniformização de comportamentos, maior controle e padronização do movimento corporal e exigentes índices de performance na execução das técnicas esportivas.

Verificamos que a intensidade de sua experiência com esse tipo de atividade esportiva parece ter influenciado na forma como ele conduz suas práticas pedagógicas. Em nossas observações de aula, podemos verificar que, em muitos momentos de suas práticas de ensino, o Prof. Mauro mostrou-se com postura didática mais metódica na forma de planejar e organizar as aulas, de controlar o tempo das atividades, e mais preocupado que os demais com o ensino das técnicas e táticas dos movimentos esportivos.⁶

A experiência com o esporte parece ter sido fundamental para que ele pudesse construir crenças e certezas relativas à sua ação profissional, no sentido do estabelecimento de seus horizontes de intervenção pedagógica como professor dessa disciplina. Existe uma confiança quase cega no potencial educador da prática esportiva. Tal confiança também alimenta a crença, por exemplo, na potencialidade educativa da EF no sentido da sua capacidade de intervir na formação humana dos alunos.

Nessa direção, ao continuar narrando sua trajetória de relação com o esporte, Mauro revela-nos que a vivência com o esporte o fez ficar mais atento para um tipo de intervenção pedagógica que pudesse atingir e modificar a forma como são conduzidas as relações coletivas. Seu depoimento também nos mostra

⁶ Vale lembrar, também, que o Prof. Mauro era aquele que tinha maior rigidez quanto à utilização do uniforme “adequado” para a aula de EF. Presenciamos em vários momentos esse professor não permitindo que alguns alunos participassem da aula em função de estarem trajando, por exemplo, calça jeans ou similar.

que o âmbito de sua ação profissional estaria voltado para os aspectos da formação mais geral dos indivíduos, ou seja, para a sociabilidade, para a constituição de valores, para a vida cidadã:

Despertou a atenção com a Educação Física na relação dela, com a ajuda que ela poderia dar efetivamente nessa relação, não é aquela questão de que o esporte constrói o cidadão, não é isso, ele ajuda, é uma vertente importante que pode sim num dado momento ser significativo para uma pessoa, para o adolescente, e isso contar para ele. (Prof. Mauro)

Todavia, apesar de suas lembranças com o esporte terem sido majoritariamente positivas, esse docente revela, também, que houve um momento extremamente forte dessa trajetória que acabou influenciando o seu destino e sua prática profissional: a difícil experiência da exclusão. Segue abaixo o seu relato:

Eu tinha 14, 15, para 16 anos, e fui fazer um teste em Belo Horizonte para as equipes que eu tanto sonhava, e no Minas eu tive uma experiência com um dado técnico, e ele desconsiderou, não voltou nem para dar satisfação, eu fui embora sem ele ter-me dado nenhuma satisfação, não queremos você aqui, desconsiderou completamente; no Olímpico já foi uma experiência diferente, foi o projeto de atleta de massa do Banco do Brasil, nós fizemos um trabalho de 15, 22 dias de treinamento, eu ia a Belo Horizonte, voltava e tal, ele escalava, punha a gente para jogar e a gente dava conta. No dia da resposta, ele me chamou e disse: olha, está aqui o seu escaute.⁷ Abriu os números na mesa, me mostrou todos as turmas dos alunos que estavam no processo de teste, e aí ele falou: seguramente pelo seu processo de teste, eu não tenho outra opção senão te chamar. Nesse momento, entrou um cara de mais ou menos 1,92m, lembro disso até hoje, Paulão o nome dele, e ele disse: está vendo o Paulão? O Paulão é de 68, acho que de agosto, então está vendo? Aí a ficha caiu, e quando caiu foi muito decepcionante. Eu não quero saber disso nunca mais, vou embora. Acho que talvez marcou tanto negativamente, quanto foi o grande responsável por eu estar aqui hoje. (Prof. Mauro)

Ao citar quais seriam as aprendizagens retiradas dessa experiência e que repercutem atualmente na forma como conduz o seu trabalho na escola, esse docente nos aponta para algumas qualidades e alguns saberes que se apresentam como fundamentais para o seu exercício profissional na e com a EF. Vejamos:

De ser mais afetuoso, mais próximo, de estar dando ouvidos, de ponderar as brigas, de dizer por que você está querendo ter a razão e não dar razão para o outro naquilo que ele está falando, antes para mim era assim, não, a situação é assim, assim, era meu juízo de valor naquela questão, e está resolvido, é assim que está certo e você está errado. Agora está vindo à minha cabeça, toda essa trajetória, passando por tudo, foi a condição de dar oportunidade, de oportunizar as pessoas com as mais diferentes dificuldades e problemas que eles possam ter,

⁷ O termo escaute é utilizado de maneira mais corrente no universo do treinamento esportivo. Ele representa certa tabulação dos resultados técnicos obtidos por jogador durante uma partida. Com esses dados, um treinador pode avaliar melhor o grau de sua *performance*.

e que essas pessoas têm uma característica que as diferencia, que não necessariamente a questão do desempenho, isso me marcou imensamente. (Prof. Mauro)

Esse relato nos revela que a experiência esportiva foi para esse docente de enorme intensidade afetiva. Ele destaca a aprendizagem de determinados saberes que parece ter sido central na forma como ele opera sua prática pedagógica. Entre esses saberes, Mauro cita a sua predisposição e sensibilidade para questões relacionadas a uma atitude mais afetiva com os alunos, de saber ouvir e de saber lidar com os conflitos inerentes à vida coletiva e de trabalhar com parâmetros menos binários. Mais do que isso, a experiência dolorida da exclusão, vivida no interior dos mecanismos seletivos do esporte de rendimento, parece tê-lo tornado mais sensível quanto à necessidade de conduzir sua prática pedagógica, referenciado por princípios mais incluídos e gratuitos.

É importante destacar, para o propósito deste trabalho, que o Prof. Mauro, ao lançar mão de sua experiência com o esporte, enfatiza que essa foi significativa para o exercício da profissão docente e que também lhe proporciona algumas habilidades pedagógicas consideradas centrais. Entre elas, podemos citar: saber trabalhar com grupos; ter sensibilidade para perceber os processos de exclusão presentes nas aulas e em suas próprias práticas pedagógicas; ter capacidade de ver, de dialogar, de saber ensinar num ambiente quase sempre envolto por princípios da gratuidade e de saber intervir no processo de formação humana dos alunos; ser mais sensível à subjetividade dos discentes de perceber as diferenças, dentre outros saberes. Esses parecem ser saberes pedagógicos fundamentais para o seu exercício profissional e definidores, por conseguinte, de sua competência pedagógica dentro da escola.

Mais do que isso, pudemos presenciar em suas aulas que esse professor lança mão de certas rotinas de ensino estruturadas e referenciadas, o que nos parece muito próximo daquilo que ele vivenciou em sua experiência esportiva. Tais rotinas de trabalho, além de possibilitar-lhe maior segurança em suas intervenções, certo estilo de ensino, ajudam-no a intervir em momentos em que a incerteza ou a urgência se faz presente. Essa questão será melhor abordada no capítulo cinco.

Procuramos identificar as crenças, as convicções, as representações construídas pelos docentes acerca de seus saberes pedagógicos, próprios do ofício do professor de Educação Física, apreendidas ainda no período da experiência pré-profissional e que parecem continuar influenciando o seu trabalho dentro da escola. Apontam-se, aqui, traços da singularidade dos saberes do professor dessa disciplina.

Um primeiro traço indica que o ensino dos conteúdos da EF estaria mais a serviço de dimensões formadoras do que de dimensões ensinantes. Os professores parecem aprender desde cedo que os conteúdos de EF devem ser pensados e selecionados em função dos educandos, de sua formação, de sua educação, apontando horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Garantir essas aprendizagens é a finalidade primeira. Os conteúdos mais fechados são inseparáveis dos conhecimentos e das competências humanas mais abertas. A docência, a escolha de conteúdos ou o programa da disciplina parecem ser inseparáveis das tensões entre dimensões a formar, protótipos de seres humanos a desenvolver.

Já o segundo traço diz respeito à naturalização de determinados papéis escolares destinados à EF, por força dos mecanismos reguladores do caráter escolar. Caberia à EF, entre outras funções, o papel de oferecer aos alunos um espaço de vivências mais espontâneas, livres, gratuitas, prazerosas e de forte teor educativo. Essa percepção dos professores parece surgir em função da experiência que tiveram como alunos num contexto institucional marcado pela formalidade das relações, pelo conteudismo das práticas de ensino e pela rigidez disciplinar. É como se, nas outras disciplinas da escola, fosse quase impossível vivenciar na mesma intensidade as experiências educativas que seriam próprias da EF.

Assim, podemos constatar que parte importante de seus saberes, sensibilidades, crenças e disposições profissionais não podem ser reduzidas às suas experiências com o ensino propriamente dito da EF. Como *o real é relacional* (BOURDIEU, 1992), é possível intuir que parte da compreensão dos nossos professores acerca do papel da EF na escola tem relação direta com as delicadas relações existentes entre as formas de regulação social da escola, sua organização curricular, suas relações de poder, e a lógica própria do ensino dessa

disciplina. Salienta-se aqui, portanto, a força da experiência escolar em geral e não somente com a EF.

A formação de rotinas, crenças e *habitus* profissionais, no caso específico dos professores de EF, parece estar intimamente relacionada com a lógica que rege a hierarquia dos saberes escolares. Numa cultura escolar em que os saberes tidos como mais valorizados se caracterizam pelos registros na linguagem escrita, pelo individualismo pedagógico, pela abstração de seus saberes e pelo distanciamento do mundo da cultura e do cotidiano, uma disciplina como a EF vai, fatalmente, ocupar lugar marginal dentro do currículo. Nesse contexto, na maioria das vezes desfavorável, em que os conteúdos da EF e seus elementos instrutivos são vistos com valor menor, os professores parecem ter incorporado desde cedo que a legitimidade de ações profissionais e de sua profissionalidade na escola passa pela sua capacidade de saber intervir no processo de socialização dos alunos. Esse foco de intervenção pedagógica parece estar em consonância com os aprendizados acumulados em sua experiência na escola e no mundo esportivo: saber ver, ouvir, dialogar, sentir a subjetividade dos alunos, perceber suas diferenças e saber ensinar por meio de práticas recheadas de conteúdos afetivo, emocional e relacional.

Na parte seguinte, vamos dar continuidade a essa análise, debruçando-nos sobre o que os nossos sujeitos de pesquisa nos dizem sobre os saberes oriundos de sua formação inicial para o magistério. Que tipo de saber eles identificam na formação profissional e que são geradores de suas certezas relativas ao ensino? Quais são os componentes dos conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos que são tomados como centrais nesse período de formação? Quais são negados? Quais os professores e as experiências formativas são lembradas de maneira mais positiva ou negativa, segundo os critérios dos próprios docentes? Como eles analisam sua formação inicial? Tentaremos, assim, verificar como os nossos sujeitos de pesquisa analisam sua formação inicial com base nos problemas e desafios colocados pela prática profissional. Mais especificamente, iremos analisar como os nossos docentes julgam os conhecimentos da formação profissional em função dos desafios singulares próprios do exercício profissional com a Educação Física.

3.3

A formação inicial e a confirmação do idioma pedagógico dos professores de EF

Assim como na primeira parte deste capítulo, iremos nesta seção identificar e analisar, no processo de aprendizagem e de edificação dos saberes dos docentes pesquisados, a posição ocupada pelos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, transmitidos durante a formação inicial para o desenvolvimento da prática profissional no âmbito escolar.

A formação profissional para o ensino é impregnada de componentes disciplinares, venham eles dos diversos campos que constituem as licenciaturas propriamente ditas, como a História, a Geografia, o Português, a Matemática, a Educação Física, etc., venham eles dos diversos ramos científicos que compõem os “saberes da formação” (TARDIF et al., 1991), como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, etc. Nessa direção, entendemos que os campos disciplinares no âmbito da formação inicial são espaços de veiculação de práticas, de regras de conduta comuns aos membros de uma coletividade, constituindo balizamentos de espaços cognitivos e sociais que se materializam nas instituições educacionais, delimitando zonas de fronteira em relação a outros domínios de conhecimento. (HASNI, 2000; BORGES, 2002; PERRENOUD, 2000)

Sendo assim, cabe-nos indagar: quais saberes e práticas da formação inicial são tomados pelos nossos sujeitos de pesquisa como válidos para o desenvolvimento de sua prática profissional na escola? Quais eles julgam ter pouco valor e significado? Quais as experiências formativas mais significativas desse período de formação? Quais as disciplinas mais importantes? Quais os professores são lembrados de maneira mais positiva ou negativa? Por quê? Que críticas esses professores fazem da formação inicial? A essas e outras questões tentaremos responder recorrendo às vozes dos docentes pesquisados.

Ao entendermos que os saberes na base do ensino devem ser tratados no sentido mais amplo, incorporando outras fontes de saber e de experiências formativas para além da atividade profissional dentro do estabelecimento de ensino, defendemos que a formação inicial deve ser encarada como uma das fontes das quais originam os saberes dos professores.

Fazendo um balanço com base nas respostas apresentadas pelos professores entrevistados, é possível identificarmos alguns níveis de apreciação da formação inicial: o primeiro, no qual os professores discorrem sobre o distanciamento da formação inicial da realidade do trabalho na escola; o segundo, sobre as aprendizagens extracurriculares experienciadas em atividades profissionais paralelas dentro da Universidade; o terceiro, que versa sobre a positividade da formação inicial no curso de magistério de nível médio;⁸ o quarto, que trata da aprendizagem dos saberes práticos advindos dos estágios de formação; o último, que trata das relações positivas ou negativas com determinados professores da graduação ou do curso de magistério.

Inicialmente, ao serem feitas perguntas aos professores sobre a importância da formação inicial para o desenvolvimento do seu trabalho na escola, eles apontam para avaliações não muito positivas sobre esse período formativo. Eis as observações feitas por eles:

Sobre o que tenha me marcado do ponto de vista negativo? A crítica que eu construo hoje, depois de ter saído, foi do direcionamento do próprio curso em si, que é de uma visão muito voltada para o técnico, muito tecnicista mesmo. (Prof. Mauro)

Eu acho que a preocupação não era com a formação pedagógica. Os professores falavam muito que um campo amplo para quem fazia Educação Física era dar aula; no entanto, essa não era uma preocupação maior, ou uma preocupação de maiores possibilidades para quem estava fazendo o curso de Educação Física, ele não era igualmente enfatizado nas disciplinas. O olhar era muito mais voltado para essa parte do treinamento, muito mais para isso do que para essa prática mesmo. (Prof^a. Márcia)

Bom, eu fui para a faculdade numa época em que o referencial de Educação Física, ou pelo menos na minha concepção, era a Universidade Gama Filho. Nessa época, era o esporte mesmo. E a ênfase era o esporte, em função de Volta Redonda estar próxima ao Rio, eu vejo dessa forma, e ter Gama Filho como referência, tanto é que a maioria dos nossos professores era da Gama Filho. Eram pessoas que estavam, presentes na questão esportiva, no cenário esportivo nacional. Então a minha formação foi única e exclusivamente desportiva. A única que fez alguma relação, mas não diz respeito à questão esportiva, foi a de Socorros de Urgência, porque dava ênfase, ó, isso que está acontecendo aqui acontece em acidente de carro, você está no trânsito, sabe como? Ele fez uma contextualização mais abrangente. (Prof. Leandro)

⁸ É importante ressaltarmos que os professores Mauro e Márcia iniciaram sua formação profissional mais precocemente dentro de um curso de magistério em Educação Física de nível médio, na mesma escola na qual trabalham atualmente.

Nos relatos dos três professores, fica claro que o peso dos eixos biomédicos e esportivos dentro da formação inicial é visto como limitador da reflexão acerca dos desafios mais concretos da prática profissional. A expressão *a formação foi exclusivamente esportiva*, ou que ela tinha *olhar mais voltado para essa parte do treinamento*, ou que o curso era *muito tecnicista* dá-nos mais ou menos o tom do distanciamento do ideário formação inicial ante os desafios colocados pela realidade concreta do ensino da EF dentro do estabelecimento de ensino. O Prof. Leandro chega a nos apontar que a disciplina de Socorros de Urgência foi a que conseguiu estabelecer uma relação mais direta e concreta com a realidade. Tais afirmações vão ao encontro do que as pesquisas sobre a realidade dos cursos de formação profissional em EF no Brasil vêm apontando. A base esportiva e biomédica é um traço marcante na organização dos currículos desses cursos, pautados, sobretudo, no desporto, na perspectiva da competição da performance e do binômio Educação Física e Saúde. (BORGES, 1997; TAFAREL, 1993)

Esses são conhecimentos que, aos olhos dos nossos docentes, dizem muito pouco em relação à especificidade do seu papel profissional dentro da escola. Melhor dizendo, sua intervenção pedagógica pouco tem a ver com o mero treinamento ou o simples ensino da técnica de determinado movimento de algum esporte. Eles nos apontam que sua intervenção pedagógica na escola teria algo de muito diferente dessas possibilidades restritas.

A docente Márcia, talvez por não ter tido uma ligação tão forte com o mundo esportivo como os dois outros professores aqui investigados, acaba por desenvolver críticas mais duras e matizadas sobre a sua formação inicial na Universidade. Veja-se, a propósito, sua exposição:

Poucos professores se davam ao luxo ou ao interesse de estar discutindo isso conosco, parece que o papel deles era muito estanque, estou aqui, vou te ensinar isso, mas, dane-se; depois que você sair daqui, eu não tenho compromisso nenhum com você como minha aluna. Era um curso muito carente de informação. Professores extremamente limitados, despreocupados, descompromissados, e assim, não todos, como eu já relatei antes, um curso que pouco contribuiu para o que eu sou hoje como professora, ele me deu o diploma. Na minha prática hoje, eu tenho uma herança muito pequena daquilo que eu aprendi lá, muito pequena mesmo. Porque até o que eu aprendi nas disciplinas que tinham um enfoque desportivo, hoje tudo é diferente, os esportes têm novas regras, novos enfoques, quer dizer, até isso vem mudando. Tinha a preocupação em ensinar o voleibol, mas não havia diferença se eu estivesse lá, se eu estivesse em um grupo de treinamento em que o treinador me ensinasse alguns exercícios para eu passar

para os meus alunos, aquelas receitas de bolo, como a gente fala. Não havia isso. Olha, às vezes eu fico brincando que eu nunca recorri a um caderno meu de Viçosa, a não ser o caderno de Fisiologia, quando eu vou fazer alguma prescrição de atividade, nele sim eu encontro subsídio. Então eu vejo o meu irmão, que é engenheiro civil, ele recorre às anotações dele da época de faculdade. Eu não, nunca fiz isso, nunca fiz isso. (Profª. Márcia)

Coincidentemente, esses professores operam uma crítica ao modelo aplicacionista do conhecimento acadêmico. Nesse modelo impera uma disciplina e não uma lógica profissional centrada na resolução das tarefas e na realidade do trabalho dos professores. Como a organização do conhecimento acadêmico opera com a lógica monodisciplinar, marcadamente fragmentada e especializada (Fisiologia, Biologia, Anatomia, Psicologia) e regida por questões de conhecimento e não por questões oriundas da prática profissional, os professores demonstram dificuldade em transpor esse conhecimento para dentro do universo da prática profissional. Não havia, segundo a avaliação deles, nenhum elo entre o ensino das disciplinas específicas e as dimensões mais concretas do universo de trabalho na escola. Não havia por parte dos professores formadores a preocupação de estabelecer pontes, relações e aproximações entre o conhecimento tido como científico e a prática docente.

Nessa direção, Márcia parece reafirmar o que os outros dois professores já haviam dito, ou seja, que os saberes necessários à sua prática docente seriam de outra ordem. Como bem lembram Tardif et al. (1991), diante dos objetos que constituem os saberes da experiência, cria-se uma defasagem, uma crítica, com relação aos saberes de formação. Esses objetos dizem respeito às relações que o professor estabelece com os demais atores do campo da prática, às diversas obrigações e normas as quais se precisa submeter e à instituição de ensino, compreendida como um meio organizado no qual, de alguma forma, ele se insere como ator social.

Sobre o distanciamento dos conhecimentos trabalhados na graduação em relação aos desafios colocados pela prática, vale lembrar as reflexões desenvolvidas por Lessard e Bourdoncle (1998) e Bourdoncle (1994) sobre o fenômeno da universitarização pelo qual passaram muitas das profissões ao longo do século XX, entre elas, a formação de professores. Segundo esses autores, no processo de universitarização, primeiramente os grupos profissionais se organizam, expandem-se e institucionalizam-se; em segundo lugar, opera-se um

processo de ruptura com os modos tradicionais de formação e socialização profissional julgados pouco assistemáticos, desiguais, no que diz respeito a uma base de conhecimentos considerada empírica e insuficientemente formalizada; em terceiro lugar, os novos campos profissionais são incluídos nas Universidades; em quarto lugar, tem-se grande expansão do sistema de formação profissional nas Universidades; e por fim, nas duas últimas décadas, assiste-se a uma crescente crise de confiança nos conhecimentos dos profissionais e no saber científico que, teoricamente, vem fundamentando suas práticas.

Essa linha de raciocínio desenvolvida pelos autores supracitados leva-nos a pensar que a Educação Física, mais do que o campo da educação, foi extremamente permeável ao modelo de universitarização, diante de sua fragilidade como campo de saber.⁹ A EF como área de conhecimento buscou e busca legitimar-se alicerçada nos conhecimentos científicos advindos do campo biomédico (Fisiologia, Biologia, Anatomia), estruturando a formação de seus profissionais, segundo o grande mito moderno que crê que a ciência e a pesquisa científica engendram um saber útil à sociedade, às profissões e aos setores das atividades nas quais elas laboram. (BOURDONCLE, 1994)

Sendo assim, quais seriam, então, os conhecimentos e as práticas avaliados como significativos para o desenvolvimento do ensino da EF dentro do ambiente escolar? Quais são as experiências desse período de formação que os sujeitos de nossa pesquisa tomam como importantes ante os desafios e as contingências de sua prática profissional? Que conteúdos são selecionados, adaptados e transformados em contato com o contexto de trabalho na escola?

É interessante percebermos que, quando são formuladas as questões sobre quais seriam esses saberes, os professores selecionam lembranças que remetem à postura de determinados professores, seja na forma como conduzem a relação professor-aluno, seja como elaboram os processos de avaliação, seja como

⁹ O processo de universitarização da formação, assim como o da expansão da pesquisa acadêmica impressa pela EF, é ainda recente no Brasil. Somente no início da década de 1970, aumenta substancialmente a pesquisa na área da Educação Física e Esportes, com a criação de inúmeros centros de pós-graduação em todo o território nacional, bem como o número de escolas superiores de Educação Física, que sobe de 17, em 1969, para 87, no final da década de 1970. Como observa BRACHT (1993, p. 112), “a partir da Reforma Universitária, através da Lei n. 5540, de 1968, que estabeleceu as regras para a pós-graduação, baseada basicamente no modelo norte-americano, a Educação Física vai almejar/reivindicar o *status* acadêmico da pós-graduação. Isto é, as “práticas

desenvolvem suas metodologias. Tais lembranças realçam, dessa maneira, mais a postura, o comportamento e o fazer pedagógico do que propriamente os conteúdos ensinados. Vejamos alguns relatos:

O professor que ministrava as disciplinas de Vôlei I e II, entendo eu até hoje, não tinha, não estou sendo antiético, não tinha para mim, e eu tenho clareza, já tinha clareza disso à época e tenho mais ainda, ele não tinha condição de estar ministrando essa disciplina. Ele não tinha talvez o conhecimento técnico, isso era uma coisa que, para o curso de graduação, dava para você estar estudando e aprofundando, mas ele não tinha condição de lidar conosco, com os alunos, no traquejo mesmo, na pedagogia, na metodologia de aula. Isso me marcou profundamente, do ponto de vista negativo. (Prof. Mauro)

A Teinha dava aula de dança, então ela usava, parece ser a paixão da vida dela dança, ela usava aquele espaço da dança para até trabalhar conosco a questão corporal, essa questão de reconhecer o próprio corpo e dar liberdade ao outro de conhecer o corpo também. Só que para um estudante de Educação Física, no início, foi um choque. Tinha muita gente na minha turma que era atleta ou ex-atleta, e que entrou com esse objetivo, por isso batia de frente com ela nessas questões. Como não era a minha trajetória, eu nunca fui atleta, não entrei como ex-atleta, nem nada, para mim que sempre gostei de dança, para mim foi mais tranquilo, mas lembro dela como um desafio. (Prof^ª. Márcia)

A Silvinha foi a que eu tenho mais presente pela postura dela como professora, era uma professora muito mais preocupada com o resultado da prática pedagógica, com o resultado a longo prazo. Tanto que nas nossas avaliações com ela, a gente fazia avaliação, se o nosso resultado estava abaixo da expectativa, ela se dispunha a repetir a avaliação num outro formato, mas a gente poderia ir fazendo avaliação daquele assunto quantas vezes quiséssemos, até nos sentirmos satisfeitos com o resultado. Eu acho uma prática muito interessante dela, custosa, em termos, até trabalhosa. Mas foi a professora que me alertou para esse tipo de prática. Tem postura de professores que foi importante porque me abriu um olhar para possibilidades de relacionamento professor/aluno, e coisas que não gostaria de repetir também, ao mesmo tempo em que tem coisas que foram interessantes. Então isso é uma coisa importante. (Prof^ª. Márcia)

Como havíamos dito, esses professores focam mais especificamente o saber-fazer de seus professores formadores, do que propriamente os conteúdos por eles transmitidos. São destacados aqui o cuidado com a relação professor-aluno, as práticas educativas preocupadas em atingir a subjetividade dos alunos e sua formação humana e as práticas avaliativas de cunho mais qualitativo. Assim, são distinguidas determinadas aprendizagens e saberes que os municiariam de habilidades necessárias para intervir profissionalmente na escola. Essas habilidades seriam aquelas que os capacitariam para uma ação pedagógica dotada de uma relação mais sensível com os alunos, mais preocupada com a forma e com

científicas” passam a fazer parte, de maneira agora mais intensa, da atividade acadêmica dos

a metodologia de ensino e com os exemplos de conduta de seus professores formadores.

No entanto, o Prof. Mauro, quando lhe foi colocada a questão sobre o que teria ficado de mais importante e positivo desse período formativo na graduação, relata que foi a possibilidade de ter tido um contato mais longo e profundo com o conhecimento acerca do esporte. Vejamos o seu relato:

A questão técnica eu utilizo nas aulas e entendo que isso traz resultados. Porque a partir daí é que eu consegui entender e discernir o que isso significa no contexto do domínio da técnica. Das possibilidades de dominar tecnicamente o conteúdo, como professor de Educação Física, como professor na formação dos alunos de maneira geral, do meu papel. De ajudar nessa formação mesmo de um senso comum da relação com o outro. Ajuda muito. E entendo ser ali uma base de sustentação para mim, com toda a experiência que eu deixei levar durante esse período, para agir, para tomar decisões, eu acho que a vertente do esporte é uma vertente que me possibilita estar ampliando a discussão desse esporte, de estar dando tratamento de uma situação da formação do aluno crítico, da relação com o outro, na discussão com o próprio conteúdo do esporte, de como tomar as decisões ali, que é significativo, acho que o fato de você dominar mecanicamente te dá condições de trabalhar isso, de perceber isso de maneira mais fácil, de entender como que eles se inter-relacionam. Como eles se entrelaçam nessa relação. (Prof. Mauro)

Mesmo reconhecendo que o curso se pautou pela ênfase no treinamento esportivo, voltado quase que exclusivamente para preocupações circunscritas ao ensino da técnica do movimento esportivo, esse docente reconhece que o conhecimento aprofundado sobre o conteúdo esporte o municiou de boas condições para melhor adaptar e transformar esse conhecimento em função das necessidades que ele apregoa como centrais para a sua intervenção pedagógica. Nesse campo de ações, são destacadas determinadas potencialidades do ensino do esporte que seriam favoráveis, por exemplo, à promoção de práticas educativas que pudessem intervir na forma como os alunos conduzem suas relações coletivas.

Já o Prof. Leandro, ao relacionar suas lembranças mais significativas da formação inicial, acaba por rememorar sua experiência com a professora de didática do ensino de Educação Física. Eis as suas observações:

D. Nízia era fantástica, fantástica, uma tia legal demais. Primeiro pela maneira dela lidar com a gente, o carinho que ela tinha com a gente. É a questão do trato, da relação, a paciência e ela sempre, ela não deixava você cair no erro, ela percebia, ó, isso aí, ela tinha uma maneira muito especial de conduzir as coisas. Estava na faculdade, mas ela não deixava perder de vista aquela coisa, vamos dizer assim, lá do ensino fundamental. Assim, marcou mesmo, eu acho que foi a

D. Nízia. Mais em função disso, eu aliei a teoria à prática no momento mesmo. Justamente, e disso é que eu ia gostando cada vez mais, do conteúdo abordado por ela, a minha participação era outra nas atividades dela. (Prof. Leandro)

Esse docente, ao centrar seus relatos mais positivos desse período de formação no contato estabelecido com sua professora, estaria revelando que esse se constituiu em experiência formativa marcante, uma vez que estava recheado de conteúdos afetivos que seriam, segundo ele, muito próximos das relações pedagógicas presentes no âmbito do ensino fundamental.

Ainda nesse relato, ao apontar que nessa disciplina ele pôde experienciar maior diálogo entre a teoria e a prática, ele nos parece dizer que esse diálogo não se deu apenas porque a disciplina no caso era de didática. A presença da afetividade, do carinho e da atenção demonstrados pela professora dentro de sua prática pedagógica no ensino dessa disciplina possibilitou a materialização do diálogo mais rico entre a teoria e o que seria a prática profissional no universo de atuação na EF. Portanto, saber ensinar sem perder de vista o trato mais humano, o cuidado com a relação mais afetuosa, seria um saber tomado por esse docente como fulcral para o desenvolvimento de ações pedagógicas no ensino da EF.

Posteriormente, quando a questão sobre a importância da graduação para o exercício da formação profissional na escola foi feita ao Prof. Leandro, ele relata que a sua formação inicial o municiou de saberes, habilidades e sensibilidades que o deixaram mais atento para os aspectos do relacionamento. Quando nos fala disso, o que ele tenta nos mostrar é que esse *relacionamento* teria duas dimensões: a primeira, seria saber-ensinar, estabelecendo uma relação mais afetiva com os alunos e, a segunda, seria saber-ensinar, propiciando aos alunos experiências de relacionamento coletivo mais intensas. É interessante constatar que, no mesmo relato, ao tentar explicar-nos qual o grau de importância da sua formação inicial para o desenvolvimento do seu trabalho na escola, esse docente acaba por trazer à tona novamente o professor de Educação Física que tanto o sensibilizou, ainda como aluno no ensino fundamental. Essa lembrança parece emergir nesse momento, talvez pelo seu esforço de tentar mostrar qual seria a especificidade da sua atuação como professor de EF dentro da vida escolar. Vejamos:

A primeira coisa é a questão justamente do relacionamento. Estar num espaço livre que pode propiciar isso, e isso é interessante, retornando, estou falando da graduação, mas não perdendo de vista o Zanini, passando pela graduação; até

hoje, eu tenho essa convicção de que essa coisa de ter passado pela recreação talvez tenha contribuído também. (Prof. Leandro)

Na mesma linha, os docentes Mauro e Leandro, ao relatar algumas de suas experiências em estágios dentro da escola ou mesmo fora dela, centram suas lembranças de forma a salientar a positividade da relação afetiva estabelecida com os alunos. Eis os relatos sobre essas vivências:

A própria vivência que eu tive no estágio supervisionado (fui trabalhar no morro lá em Volta Redonda, na favela mesmo, na Vila Brasília) e o estágio que eu fiz na APAE. A minha primeira experiência como técnico foi com uma equipe de excepcionais, numa olimpíada que aconteceu em Nova Iguaçu. Essas marcaram e também o estágio supervisionado na favela. No caso da APAE, eu fui como técnico. Era um espaço comunitário que tinha lá para a prática esportiva. Então não era escola. Na Vila Brasília era aula de Educação Física, tive o estágio, aí, sim, era escola, era onde a professora nos avaliava. Aí a aula era avaliada, eu fazia um plano de aula, introdução, desenvolvimento, conteúdo. Por ser uma coisa nova, de repente eu achava que não tinha aquilo, e de repente sim, e tinha como você estar presente e tentar solucionar, é bobagem, e seria muita pretensão, minimizar certas coisas que rolam. (Prof. Leandro)

Eu trabalhei durante seis meses no estágio com alunos muito carentes, era quase que uma escola de aplicação dentro da Universidade, e nós tivemos situações de aula com esse grupo, em que, como te disse, não tenho condição de mensurar, mas que foram fatos que mudaram visivelmente para mim, e sentimentalmente, não só a minha relação com os meninos, mas deles entre eles e com a escola, a ponto de os professores estarem conversando com a gente, éramos dois professores, a diretora sempre chamava, e perguntava o que a gente estava lendo, estudando, porque os meninos tinham mudado muito num período de seis meses; aquilo balançou demais. O acontecido bateu muito forte na questão do sentimento, do desejo, do coração mesmo, da relação com os alunos, por conta da situação que ocorreu, e aquilo começou a me sensibilizar um pouco mais para a questão da disciplina, da parte pedagógica, da aula em si. (Prof. Mauro)

Quando eu passei para a área do voleibol como treinador de um grupo de meninas, embora tivesse a premissa do desempenho, a dificuldade de relação delas era muito grande, eram meninas de classe média alta, isso dificultava muito a relação não só entre elas como delas comigo, era mais duro, era muito duro, eu era muito rigoroso, sempre fui, essa é uma visão que eu via até da questão da autoridade, e a mesma forma que eu usei com os meninos do EFIROUFES, o mesmo tipo de procedimento eu adotei com as meninas, isso com três meses a água virou vinho, ou o vinho, água, melhor. E o trabalho deslanchou assim. (Prof. Mauro)

Entendendo que a experiência prática pode vir anteriormente à entrada no universo profissional e que essas experiências já antecipam certa ambientação do que seria o *modus vivendi* ou o *modus operandi* da prática profissional (BORGES, 2002), podemos constatar que os relatos acima demonstram que os estágios da prática de ensino da Universidade já se haviam constituído em momentos do que

seria o universo singular de intervenção pedagógica do professor de Educação Física.

Nos relatos do Prof. Mauro, é salientado que o estabelecimento de relações mais emocionais com os alunos se apresentou como estratégia central para que ele pudesse atingir seus objetivos educativos. Também que o reconhecimento de suas habilidades pedagógicas pelos demais atores escolares se deu muito em função da mudança significativa do modo de agir e de se comportar, demonstrado pelos alunos após o término do estágio.

Manifestam-se, aqui, fortes elementos do que os professores de EF entrevistados reconhecem como as habilidades e os saberes pedagógicos que confeririam a esses docentes o reconhecimento de sua capacidade de ensinar, a ver: capacidade de minimizar determinados tipos de sofrimento vividos por alunos oriundos de contextos distintos e que são vítimas de problemas sociais ou comportamentais, proporcionando-lhes momentos de alegria e prazer; habilidade para intervir nas relações coletivas, nas atitudes; capacidade de agir por meio de atitudes afetivas e carinhosas, dentre outras.

Paralelamente, ao citar a disciplina de recreação, da qual foi monitor durante a Faculdade, o Prof. Leandro também nos vai proporcionar mais um elemento que aponta para o reconhecimento de determinados saberes da formação inicial que teriam sido importantes para a sua intervenção educativa na escola. O contato mais aprofundado com esse conteúdo o habilitou de técnicas didáticas de como tratar esse conteúdo no âmbito do ensino, como também o contato mais intenso com os jogos e a recreação teria contribuído para sensibilizá-lo ainda mais para intervenções educativas, como já vimos apontando neste capítulo. Tal contato com o conteúdo de jogos e recreação parece ter reforçado ainda mais o entendimento do que seria função da EF e de seus professores – saber-ensinar referenciado por experiências de gratuidade, de alegria e de lazer. Isso parece reforçar a hipótese de que os professores de EF se reconhecem como profissionais capazes de ensinar na escola, sem perder de vista as dimensões estéticas da aprendizagem dos conteúdos. Vejamos o que ele nos diz sobre esse ponto:

Era a própria D. Nízia quem dava recreação e jogos, que era uma disciplina; já prática de ensino era outra, coisas distintas com o mesmo professor. E eu fui monitor da prática de ensino, só que ela pedia em relação ao aluno, que eu levasse para a vida prática a questão de recreação e jogos, como, exemplo, se a

gente está aqui, isso é um ponto de partida para recreação e jogos. Ela dizia que podíamos usar muita coisa nas aulas. Foi marcante. (Prof. Leandro)

A nossa hipótese parece ser confirmada quando ele nos responde a respeito do que ele mais gosta de fazer com os alunos:

Olha, em se tratando de Educação Física, eu gosto de tudo, mas desde que tenha aquele dedinho do lúdico, do desejo de fazer a coisa, não fazer por obrigação, mas fazer porque eu estou com vontade, gosto de estimular, entendeu? Ah, eu reporto aquela velha história, eu tinha prazer no que eu iniciei de Educação Física no ensino fundamental, na vida, prazer de fazer as coisas, de fazer sempre rindo, com tesão, com desejo. (Prof. Leandro)

Ainda no sentido do reconhecimento de quais seriam os saberes e as habilidades apreendidos durante a formação inicial e tomados como significativos para o exercício da profissão dentro da escola, vale citar que dois dos três professores relatam o quanto foi importante a experiência de ter podido trabalhar, ainda como estudantes na Universidade, em atividades de organização de eventos esportivos. Para um deles, essa oportunidade foi tomada como uma experiência verdadeiramente *profissional*; para a outra docente, esse trabalho foi de suma importância para o desenvolvimento de atividades extraclasse dentro da escola. Vejamos o que os professores nos dizem:

Fui diretor-geral de esportes da Liga Universitária Viçosense de Esportes. Essa experiência foi ímpar nessa formação e marcou demais por ter aquela coisa de conseguir descobrir, perceber coisas diferentes dentro do contexto em que você está envolvido, toda uma tendência a uma formação técnica, de ser técnico. Foi muito interessante essa questão. Acho que é bem no lado profissional mesmo. A oportunidade que me foi dada de gerir o esporte dentro da própria instituição. Eu fui diretor de esportes dessa Liga durante dois anos. Isso marcou muito, porque como diretores da Liga, nós tomávamos decisões com os pró-reitores da instituição, que envolviam a Liga Esportiva, da Universidade como um todo. Isso foi uma experiência muito grande. Uma percepção da Educação Física num contexto diferenciado, que é o contexto administrativo. (Prof. Mauro)

Realmente foi uma experiência interessante estar na LUVE¹⁰. Eu acho que hoje ela até está presente em algumas coisas que eu faço, principalmente quando eu tenho que organizar algum evento esportivo. Essa parte de organização de eventos, nisso eu acho que contribuiu muito. Mas foi importante, muito, com certeza. (Prof^a. Márcia)

Nesses relatos, os professores Mauro e Márcia nos revelam alguns dos saberes que parecem ter sido fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho na escola. São conhecimentos que possibilitam operar com práticas que mobilizam grande número de pessoas, envolvem grupos, possibilitam pensar a

ação pedagógica para além do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos da matéria, levados a efeito no espaço circunscrito da sala de aula. Como bem salientou Mauro, essa vivência possibilitou-lhe conhecer o ambiente universitário de maneira mais ampla. Ao afirmar que tal vivência também possibilitou-lhe ver *a EF de forma diferenciada*, e que ela acabou por se constituir em uma *experiência bem do lado profissional*, esse docente, assim como a Prof^a. Márcia, revela-nos que a habilidade de organizar eventos se constituiu um saber muito importante para o seu reconhecimento profissional dentro da escola.

Além disso, ao reconhecerem o valor positivo dessa experiência durante a graduação, esses professores parecem-nos dizer que existe uma fundamental relação entre o trabalho docente específico da EF e o todo da vida institucional. Essa relação parece constituir-se em um diferencial da ação pedagógica deles dentro da escola, ou seja, uma ação que se projeta para atingir a totalidade da vida social da escola.

Ainda na busca do reconhecimento dos saberes docentes que vão sendo edificados por eles desde a sua formação inicial, que os orienta e ajuda a se moverem dentro da vida escolar, passamos agora a analisar como eles vêem a sua formação pedagógica.

Os professores Mauro e Márcia experimentaram uma formação acadêmica estruturada no famoso sistema três mais um, isto é, três anos cursando as disciplinas específicas e um ano cursando as disciplinas da licenciatura. Esses dois docentes fazem críticas severas a esse sistema ou a maneira como a Universidade lidava com esse modelo de formação. Fica nítido em seus relatos certa distância e a incompatibilidade entre os saberes pedagógicos ministrados na Faculdade de Educação e as necessidades específicas da área da Educação Física. Vejamos os conteúdos dos seus relatos acerca dessa temática:

As disciplinas da EDU, que eram Psicologia, Sociologia, Estrutura, eram muito mal feitas, muito ruins. Nós não gostávamos, nós tínhamos professores excelentes, mas não levávamos muito a sério, até por conta dessa influência do curso. Acho que mesmo com a questão técnica em voga, em ênfase, nós tínhamos que ter no mínimo um direcionamento, pelo menos uma referência, uma orientação quanto à necessidade e à importância disso no contexto, e isso não aconteceu. A formação pedagógica foi ruim, mesmo na licenciatura. Porque nós não nos envolvíamos com ela. As disciplinas pedagógicas eram bem reduzidas.

¹⁰ Liga Universitária Esportiva.

Nós fizemos para a licenciatura cinco disciplinas, quatro ou cinco, sendo duas optativas. Optativa ninguém fazia, de jeito nenhum, muito raro. (Prof. Mauro)

A gente teve disciplinas, Estrutura, Didática, essa coisa, que eram horríveis. A disciplina Estrutura a gente ficava estudando o tempo todo, sem entender o contexto de construção; hoje eu faço essa crítica, na época eu burlava as aulas de Estrutura, eu ia para lá para rir. O professor era engraçadíssimo, as aulas eram à noite, a gente já estava com o saco cheio, a gente ficava rindo o tempo todo, brincando mesmo dentro da sala de aula, e as aulas de Estrutura, o professor deixava aquilo em aberto, os temas eram deixados no ar, as provas umas coisas absurdas, você enchia lingüiça, enchia lingüiça mesmo, metia o pau no governo e aí o professor ficava hipersatisfeito com o que você estava escrevendo e dava nota máxima. E hoje, por exemplo, eu acho que essas disciplinas, se tivessem que existir mesmo no currículo, deveriam ter um enfoque mais contextualizado, existe a lei? Existe, mas em que contexto essa lei foi construída, ou o que acontecia na Educação Física naquele momento, na educação em geral, e o professor explorava muito pouco isso. A Didática, a Psicologia, também, nossa, muito ruim, o professor de Psicologia, agora não estou lembrando o nome dele, mas eu sei que a formação dele era em Psicologia, então ele nos tratava como se nós tivéssemos a mesma formação dele. Nós não fomos preparados para estar naquele nível de discussão, a gente podia até chegar naquele nível de discussão, mas precisava, eu acho, de um suporte para isso. (Prof^a. Márcia)

Tal como evidenciaram algumas análises acerca dos problemas verificados nos cursos de licenciatura nas últimas décadas no Brasil (CANDAU, 1997; LUDKE, 1994), Bacharelado e Licenciatura marcharam por vias diferentes, com objetivos claramente distintos e com pouca ou quase nenhuma integração entre si. Geralmente essas duas formações se passam em departamentos ou unidades da Universidade, distantes umas das outras, tanto física quanto simbolicamente, não existindo nenhuma relação das disciplinas da formação disciplinar ou específica com as disciplinas de formação pedagógica e a prática; os professores universitários que atuam nessas diferentes áreas não se encontram e tampouco estabelecem intercâmbios; os alunos, na maioria dos casos, deslocam-se de uma unidade a outra, buscando preencher os seus créditos, pré-requisitos, para obtenção do título.

Assim, os nossos professores relatam que o distanciamento já comentado entre a formação específica e a formação pedagógica não ficava restrito ao âmbito dos conteúdos, indo ao âmbito do ambiente formativo. É citada como questão fundamental a existência de um clima institucional mais agradável, mais afinado com o tipo de ambiente que seria específico ao ensino da Educação Física. Márcia nos descreve esse sentimento de maneira muito clara:

Nós fazíamos essas disciplinas junto com alunos de Veterinária, Biologia, e não havia essa ligação. Parecia que nesse momento nós estávamos em outra Universidade. Quando nós íamos para a área de Educação Física, aí sim, nós nos vestíamos de estudantes de EF. E isso deixava bem distinto o que era a Educação Física e o que não era o curso de Educação Física na época. Quando nós saíamos daquelas disciplinas que não faziam parte propriamente do “curso de Educação Física”, a gente entrava então, incorporava o personagem do aluno de Educação Física, que era aquele que se vestia de bermuda, podia andar de forma mais soltinha pela Universidade. A gente não podia assistir a aula com aquela indumentária que às vezes era própria da EF. Viçosa é muito quente, o professor não permitia que os meninos fizessem aulas de camiseta, mas as meninas podiam, tem sempre essas coisas assim, que é de mulher, o que é roupa de homem, essas coisas. Mas, por exemplo, a gente andava às vezes de chinelo porque tinha aula de natação e tudo, para assistir a aula de chinelo o professor entendia aquilo como um deboche, essas coisas, então isso era um problema. Quando a gente estava naquele Departamento de Educação Física o ambiente era diferente, a forma de lidar com tudo, o relacionamento com as outras pessoas, parece que era um ambiente muito fora do acadêmico e muito mais no pessoal mesmo, talvez pela afinidade com o curso, esse é o meu ambiente, talvez a gente ficasse um pouco mais à vontade realmente. Parecia que tudo ali corria numa forma muito mais tranqüila do que fora daquele ambiente da Educação Física. (Profª. Márcia)

Tais comentários reforçam o que as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil vêm apontando, ou seja, que o eixo da formação para a licenciatura deve ser invertido. Com base no conteúdo específico, e em íntima relação com ele, é que o tratamento pedagógico deve ser dado. Parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em estreita relação entre eles. Aponta-se que a liderança deve ser da área específica, em profunda colaboração com as unidades de educação. (CANDAU, 1997)

Para além dessa constatação, a docente Márcia nos mostra que, já na Universidade, são criados vários constrangimentos e preconceitos em função de determinado comportamento, do modo de vestir e de hábitos manifestados pelos estudantes de EF, tidos talvez, pelo ambiente universitário, como não muito “acadêmicos”. Tal fato reforçaria a crença, por parte dos professores de EF, de que os saberes do seu campo disciplinar seriam de um estatuto inferior. Essa docente parece querer-nos dizer que o lugar ocupado pela EF na hierarquia dos saberes escolares – um lugar inferior – e o sentimento negativo que os próprios professores de EF e os demais das outras disciplinas portam em relação a essa disciplina – em função de que essa não dependeria de uma competência intelectual ou por estar mais ligada ao universo do lazer – seria uma representação acerca do

papel pedagógica da EF construída, ainda, nos meandros da formação dentro da Universidade.

Levantamos a hipótese de que o sentimento nutrido pelos professores de EF de que sua ação pedagógica estaria mais voltada para os aspectos educativos do que para a instrução ocorreria, em parte, motivado por vivências que, desde a formação inicial, vão informando os professores de EF que os saberes de sua disciplina seriam inferiores. Caberia a eles dentro da escola, portanto, o papel de educar e não o de ensinar.¹¹

O relato da Prof^a. Márcia mostra, ainda, que o distanciamento entre o universo da formação específica e o universo da formação pedagógica não se limita à inadequação no tratamento dos conteúdos. Existe todo um contexto ambiental (o ambiente físico da escola de EF) e relacional (a forma de relação e interação entre os alunos, proporcionada, entre outros motivos, pelo tipo de conteúdo ministrado no currículo do curso) que parece reforçar o entendimento, por parte dos nossos professores de EF, de que o universo de intervenção pedagógica da EF se diferenciaria do que seria o “acadêmico”.

Mais do que isso, o relato dessa professora mostra-nos uma sensibilidade maior a um universo de formação existente no interior da formação inicial, que transcende a relação de ensino-aprendizagem restrito ao tempo destinado à transmissão de conteúdos. Ela nos estaria alertando para a importância de determinado tipo de ambiente físico, de tempos de formação e de espaços de relação que são tão significativos quanto os conteúdos disciplinares, para a conformação de sensibilidades acerca do que seja a especificidade da ação educativa na escola.

Ainda analisando determinadas dimensões da formação inicial de nossos professores, que teriam conformado algumas representações pedagógicas acerca da especificidade de suas práticas profissionais no ambiente escolar, vale analisar a trajetória específica de dois de nossos sujeitos de pesquisa: os professores Mauro e Márcia. Esses docentes tiveram sua formação profissional iniciada em um curso

¹¹ Sobre essa questão, algumas pesquisas sobre a formação inicial e a identidade profissional de professores de EF vêm mostrando que muitos estudantes, durante o período de graduação, tendem a valorizar o curso por meio da ênfase dada às disciplinas do campo biomédico. Eles agiriam em busca de determinado *status* acadêmico que, segundo os estudantes, estaria mais agregado ao conhecimento científico presente nas disciplinas de cunho biológico. Sobre essas questões, ver MORENO (1997) e FIGUEIREDO (2001).

de magistério em Educação Física, curso esse oferecido na própria escola em que hoje eles ensinam.¹²

Nos relatos sobre essa experiência formativa, é interessante percebermos que os discursos são carregados, na maioria das vezes, de positividade, seja pelo contato agradável e amigo com os professores, seja pela possibilidade de perceber com mais clareza a importância dos conhecimentos ministrados no curso, seja ainda pela possibilidade de estar tendo essa experiência de formação para o magistério dentro da própria escola onde eles hoje trabalham. Eis as observações deles:

Como hoje eu dou aula numa escola onde estudei, principalmente por esse motivo, orienta muito mais do que o que eu fiz no curso superior. Quando eu comecei a trabalhar na Escola Técnica, muitos daqueles professores que foram meus professores no curso na Escola Técnica continuavam aqui. O ambiente era muito mais agradável. Então eu acho que a minha tendência foi me aproximar muito mais e usar o que eu aprendi no meu curso em Viçosa como um apoio, como um enxerto àquilo que eu estava precisando aqui para a prática, mas os professores daqui interferiram muito mais no que hoje é a minha prática. A diferença, também, é porque como eu fui aluna aqui, eu conhecia as expectativas dos alunos em relação à Educação Física. Eu voltei para o contexto que eu conhecia. Hoje, ainda, estão na escola a maioria dos professores da minha época de aluna. Então o meu trânsito aqui dentro é diferente, é muito mais tranquilo, as minhas relações são mais alargadas. Na própria área de EF, como eu disse, não tive dificuldade de ambientação, eu não tinha receio de chegar para um professor e falar, olha, estou tendo dificuldades nisso, nisso e nisso, por quê? Porque eles haviam sido meus professores aqui, estavam hipersatisfeitos porque eu estava voltando agora como colega de trabalho deles. (Prof^a. Márcia)

Hoje o que eu conquistei, e por tudo que eu sou, não só como professor mas como pessoa, eu devo muito a essa trajetória que eu te contei anteriormente. E hoje eu consigo perceber, isso em dado momento foi diferente posso até voltar a falar sobre isso, mas hoje eu consigo perceber com clareza essa responsabilidade de ser professor, e principalmente professor de Educação Física, por conta dessas experiências. Quer dizer, talvez não com toda a teoria que eu não conseguia perceber a época que esses professores poderiam estar utilizando, mas tinha uma responsabilidade na formação humana, na formação da pessoa. Em toda a trajetória, essa preocupação. A gente sentava o tempo todo, a gente conversa com eles o tempo todo, David, Evandro¹³, eu me lembro claramente. (Prof. Mauro)

Ressalta-se nesses relatos o contato afetivo e amigo com os professores. Essa conduta de relação professor-aluno operada por esses professores

¹² Esse curso foi criado no ano de 1978, por meio da Resolução n. 06/78, instituindo a habilitação de professor de Educação Física ao nível de segundo grau (ensino médio), para o exercício do magistério até a 6 série do 1º grau (ensino fundamental).

¹³ Davi e Evandro eram professores do curso de formação de magistério em Educação Física.

formadores, além ter sido fundamental para o aprofundamento da aprendizagem dos conteúdos do curso, parece ter sido tomada pelos nossos sujeitos de pesquisa como um saber-fazer tido como fundamental para a condução das práticas pedagógicas dentro do universo de ensino na EF. Tais experiências apresentam-se como mais significativas que o domínio de determinados conhecimentos científicos, como Fisiologia, Biologia e Anatomia. Fica estampada nesses relatos a importância dos exemplos de conduta dos professores (abertos ao diálogo, comprometidos com a educação, preocupados com os métodos de ensino) do que propriamente dos conteúdos ensinados. Poder conviver com docentes abertos ao diálogo, afetuosos, companheiros é uma vivência formativa tornada como conteúdo para a sua ação profissional.

Da mesma maneira, a Prof^a. Márcia nos aponta para determinadas características da vida escolar que são tomadas como fundamentais para a sua prática pedagógica: conhecer tanto o desejo dos alunos quanto o dos outros professores, o ambiente escolar e o cotidiano de vida de uma escola de ensino médio. Ressaltam-se no seu relato conhecimentos que seriam de fundamental importância para uma ação educativa de qualidade na escola. Dimensões da vida escolar que transcendem ao universo restrito da sala de aula.

No relato seguinte, ao falar de conhecimentos ensinados no curso e que foram fundamentais para a sua entrada no universo profissional da EF, o Prof. Mauro cita a possibilidade de ter exercitado a criatividade ao produzir propostas metodológicas para o ensino de jogos, recreação e também esporte:

O gostar da área já possibilitava qualquer coisa, facilitava qualquer tipo de iniciativa da área, do curso, mas a que mais me marcou, e ainda hoje me ajuda bastante, é a situação da criatividade. É você poder estar definindo os seus objetivos, aquilo que você imagina ser importante como ensino, e fazer aquilo acontecer de forma criativa, sem tolher, deixar que o aluno também se exponha, esse é um ponto. O outro, a questão técnica mesmo, o conteúdo, o contexto técnico que o curso emanava na época, ainda consigo vislumbrar bastante e usá-lo nas minhas aulas hoje. Eu lembro na época que a gente fazia, nós mesmos elaborávamos os processos educativos para ensino de tal esporte, e isso, acho que ajuda muito hoje, evidentemente que contextualizado, não ele puramente técnico, mas ajuda bastante, tenho até material da época ainda comigo. (Prof. Mauro)

Essa experiência no início do curso, acredito que tenha somado um cabedal de coisa, para a maturidade que eu entendo ter hoje como profissional. A condição de entender as ações dos alunos, a reação dos alunos naquele contexto de professor, porque com 16, 17 anos eu estava sendo formado para dar aula para alunos de 1^a à 4^a, até 6^a série, isso somou muito, não tenho dúvida. O curso tinha

uma característica voltada para a questão do lúdico, da brincadeira em si, quase que exclusivamente. No plano teórico, as questões pertinentes aconteciam, regras, etc., etc. Mas a tônica era a brincadeira, e a gente hoje consegue perceber isso com clareza, não a tônica da contextualização dessa brincadeira, então nós éramos muito bons recreadores, não tenho dúvida. Eu entendo isso mesmo hoje, para o adolescente, como foi para mim, como um estímulo para ele entender que esse brincar é importante, e como uma alternativa pedagógica para ajudá-lo, fazê-lo entender que o contexto é de ajuda na formação e não de performance esportiva. (Prof. Mauro)

Esses relatos ainda nos mostram que os conteúdos do esporte e dos jogos, assim como do curso de graduação, são tomados como centrais para uma intervenção pedagógica dentro da escola. Ao se referir ao peso dos conteúdos mais lúdicos, esse professor acaba por nos revelar uma de suas habilidades adquiridas durante o curso: *Nós éramos bons recreadores*. Tanto o conteúdo de esporte como o conteúdo de jogos e brincadeiras, como já havíamos dito, parece melhor visualizar, segundo nossos informantes, para os demais atores escolares qual seria a singularidade do papel da EF e de seus professores dentro do estabelecimento de ensino.¹⁴ Consta-nos que esses conteúdos são dotados de maior capacidade de veiculação do perfil de seus saberes e habilidades profissionais. Isto é, saber ensinar via trabalho em grupo, saber ensinar com a predominância de momentos de prazer e gratuidade, saber ensinar num ambiente de afetividade mais estreita com os alunos, dentre outros.

Além disso, a centralidade dada pelos nossos informantes ao conteúdo esporte, pode também ter algo a ver com o déficit de legitimidade acadêmica da EF. Os professores dessa disciplina, ao trabalharem no ambiente escolar em que os saberes da EF são vistos, majoritariamente, como que dotados de um estatuto inferior, priorizam o ensino esporte, a fim de conquistar certa legitimação de sua prática. Isso porque o esporte na sociedade atual tem se constituído numa prática social dotada de certo status diante das demais práticas corporais (dança, jogos), seja pelo aporte de comunicação colocado a seu dispor pela força da mídia, seja pelo vultoso aporte econômico que sustenta a sua reprodução.

¹⁴ Lembramos que, tanto no curso de graduação na Universidade quanto no curso de magistério, os esportes coletivos eram preponderantes em relação aos demais tipos de prática esportiva.

Mais particularmente, o Prof. Mauro é ainda mais radical ao dizer que foram os professores da educação básica aqueles que mais o influenciaram na sua formação. O próximo relato indica isso:

Da Universidade, nenhum deles, mas os outros do 1º grau, 2º grau, todos foram importantes, não só porque fui produto, desculpe a expressão, fui participante desse processo, mas também pela postura que eles adotaram comigo. Eu entendi que sendo fruto disso, ter podido usufruir muito bem, hoje posso ser muito feliz por isso. Acho que os grandes responsáveis são eles. (Prof. Mauro)

Na comparação com a formação inicial, o curso de magistério é colocado mais próximo ao universo da prática e o de graduação, mais afinado ao modelo científico e monodisciplinar que se tornou hegemônico nas formações profissionais a partir da Modernidade (LESSARD; BOURDONCLE, 1998). Os nossos sujeitos de pesquisa, ao valorizar mais a aprendizagem vivida no curso de magistério, além de apontar os saberes nele veiculados como mais adequados à prática, de conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho docente ou do tipo de conhecimento que os professores parecem reivindicar, mostram que, mais do que uma aplicação de teorias científicas à solução de problemas técnicos, esse período da formação inicial foi marcante, sobretudo pela postura, pelos exemplos e pelas relações afetivas estabelecidas com os professores formadores.

Como exemplo dessa indicação podemos notar o Prof. Mauro sendo taxativo ao apontar que nenhum dos professores da graduação se constituiu em exemplo orientador para a sua prática profissional na escola. Isso porque os professores formadores do tempo da graduação não demonstraram postura, comportamento e preocupação que seriam esperados e desejados para atuação profissional em EF. Aqui, mais uma vez, a forma se torna conteúdo. A prática e o exemplo falam muito mais do que as palavras. O pouco cuidado com a forma de transmitir o conhecimento levando-se em consideração as demandas e as necessidades dos alunos, ou mesmo a desatenção com a relação afetiva com os alunos, aparecem como dados da realidade que levariam a descartar os professores da graduação como referência profissional a ser tomada como exemplo no ambiente de atuação profissional.

No caso específico dos professores de EF, ficou nítido que as experiências formativas citadas reportam quase sempre à aprendizagem que foi capaz de habilitá-los para uma intervenção pedagógica dotada de conteúdos influentes, não

somente para transmitir os conhecimentos dos saberes de referência, mas, sobretudo, de saberes que os capacitassem a ser hábeis na arte de moldar comportamentos e valores, de intervir nas relações coletivas, de possibilitar vivências de gratuidade e, enfim, de saber ensinar com estratégias dotadas de intensos laços de afetividade com os alunos.