

A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA PELA AUTOFORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ANTE UM HORIZONTE COSMOPOLITA
Rodrigo Alberto **Lopes** – UNISINOS
Rosane Maria Kreuzburg **Molina** – UNISINOS

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nessa comunicação discutimos momentos de mudança e de afirmação de um professor de Educação Física em seus primeiros anos de carreira. O professor compartilha a autoria desse texto com sua orientadora de mestrado cuja dissertação foi defendida recentemente. Por isso utilizamos, nessa escrita, a primeira pessoa do plural e não a primeira pessoa do singular, característica dos estudos de desenho autoetnográfico.

O principal objetivo do estudo foi *compreender de que modo um professor de Educação Física principiante que construiu sua identidade em cultura diferente da experienciada na zona rural, constrói a sua docência neste contexto, tomando como base o seu percurso formativo e o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) orientado pelos princípios da Educação do Campo*. O próprio professor procurou encontrar as alternativas capazes de enfrentar o choque de realidade (TARDIF, 2002) característico dessa fase da carreira docente. Assim, ao assumir-se como objeto do seu próprio estudo, objetivou encontrar, na interpretação do seu percurso formativo e na compreensão da sua trajetória como professor iniciante na zona rural, um resultado formativo. Esse delineamento confere a esse estudo, acima de tudo, segundo Josso (2010), a característica de um projeto de formação.

A autoformação, um objetivo que orientou esse estudo, é entendida por Pineau (2010) como um processo de formação dos docentes sob a gestão de si próprios. Representa um ato pelo qual o sujeito (auto) conscientiza-se e influencia o seu próprio processo de formação pela tomada de consciência de suas ações de modo retroativo. Ao assumirmos a formação dos sujeitos por meio da autoformação, defendemos a possibilidade dos sujeitos autonomizarem e compreenderem a sua trajetória por meio de permanentes estratégias de autorreflexão, projetando essas aprendizagens também para as suas experiências de vida e profissionais subsequentes.

A natureza autorreferente desse estudo, explicitada nas escolhas teórico-metodológicas adotadas e construídas, evidencia, para o próprio professor, dilemas, convicções mais profundas, regimes de verdade, ideais de bem e sentidos-comuns, interpretados em relação

dialógica com a cultura do local, nesse caso, com o próprio campo empírico do estudo. Isso significa reconhecer e reafirmar que existe uma indissociável relação de interdependência entre os polos *auto* e *ethos* na construção de entendimentos a respeito do objeto de investigação (ELLIS, 2004).

No caso desse professor principiante, as heterogêneas experiências profissionais anteriores à docência nessa escola do campo contribuíram significativamente para reverberar dúvidas, questionamentos e dilemas típicos dessa fase da carreira docente. O processo da dissertação de mestrado, iniciado em 2010, ao possibilitar cruzar experiências profissionais anteriores com as daquele momento, permitiram-lhe dar voz a si próprio.

A experiência docente autoinvestigada ocorre em uma escola localizada na zona rural de um município do Vale dos Sinos/RS, contrastando com o contexto urbano de origem do professor. Nesse lugar, o professor sentiu-se como um sujeito sem experiências pessoais e profissionais capazes de constituírem pilares de orientação para o seu trabalho e para o entendimento de si próprio. Dado o sentido amplo do conceito “Escola do Campo” e o aspecto multicultural desse universo, demarcamos que, nesse trabalho, estamos nos referindo a um município com base sócio-histórica e matriz cultural enraizadas na imigração alemã dos anos 20 do século XIX.

Ao ingressar nessa escola do campo, o professor passou a compor um colegiado que se encontrava, pela primeira vez, construindo um Projeto Político-Pedagógico orientado pelos princípios da Educação do Campo. O projeto da escola objetiva valorizar a história, as particularidades e as oportunidades profissionais presentes na cultura local. Nesse momento, a comunidade escolar discutia, portanto, de forma objetiva e intencional, sua própria identidade (VASCONCELLOS, 2002). Fato que também se constituiu em uma oportunidade para o professor compreender sua experiência docente inicial e a própria escola de modo mais expressivo.

A Educação do Campo tem sido compreendida pelos marcos legais que a amparara, especialmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002; 2008) aprovadas pela Resolução CNE/CEB, como uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico do meio rural e de fortalecimento identitário dos estudantes dessas localidades. Segundo Hage (2011), esse respaldo legal é consequência das mobilizações de movimentos sociais em prol do campo, principalmente pela proposição desses coletivos de inovações que atentem a diversidade sociocultural do campo no Brasil.

O permanente estado de suspeição e de inadequação comum a quem chega num contexto que não identifica como seu, foi significativo para compreender o processo de

construção de identidade (do campo) no qual essa escola encontrava-se. As inovações e os momentos de mudança de um estado de significação para outro caracterizam os momentos institucionais que melhor expressam o que Ball (1989) denomina de micropolítica da escola. Compreender esta micropolítica exige desvelar os conflitos potenciais ou em curso, bem como as lutas por poder e por representatividades políticas travadas nas relações interpessoais e intergrupais de seus membros.

Para entender esse sujeito, um professor multifacetado marcado por identitizações diversas, recorremos ao conceito de “Homem Plural” (LAHIRE, 2001). Um Homem Plural é um sujeito que, inserido na “arena micropolítica” da escola, manifesta ideais prévios, convicções e tendências que o orientam a um determinado pensamento e a empunhar uma “bandeira” político-ideológica específica. Essas disposições, quando emergem no bojo da disputa política no interior de um projeto de escola, são determinantes para entender as escolhas, as alianças e os movimentos de ruptura que esse sujeito assume.

Ao quadro que apresentamos, soma-se a dificuldade histórica dos professores de Educação Física para compreender a escola e significar a docência no âmbito da cultura escolar. A Educação Física é um componente curricular geralmente reconhecido no contexto das comunidades escolares e locais como periférico e com pouca representatividade política no currículo. A forte tendência autoafirmativa da disciplina (BETTI, 2009) também tem se mostrado, nesse sentido, pouco flexível na construção de um cenário diferente no contexto da escola.

Por outro lado, no que tange à formação de professores, as políticas educacionais brasileiras permanecem com um viés urbano. Formam professores despreparados para trabalhar e valorizar a cultura do campo como espaço próprio de vida, profícuo em alternativas e possibilidades. A inserção profissional dos docentes exige política de acolhimento com claros objetivos e recursos teóricos. É um processo contínuo. Os professores principiantes são profundamente dependentes desses mecanismos de ajuda garantidos na política de inserção definida pela escola na qual iniciam sua carreira (MARCELO, 2009). Em se tratando de um professor recém-formado e que ingressa numa escola do campo, vemos, portanto, esses desafios como ainda maiores, tendo em vista a complexidade em aliar a formação docente à reforma institucional.

O processo de pesquisa aqui descrito refere-se à experiência dos três primeiros anos de docência de um jovem professor de Educação Física numa escola do campo. Por meio de uma autoetnografia, o professor constrói dilemas e respostas a partir de sua pergunta inicial: de que modo ele, um professor principiante e detentor de uma identidade marcada por significativos

eminentemente urbanos, significa e projeta a sua docência em Educação Física em uma escola do campo que se encontra em processo de demarcação da sua identidade por meio da reconstrução de um Projeto Político-Pedagógico?

2 METODOLOGIA E PROCESSO ANALÍTICO

Esse estudo foi construído a partir de duas narrativas: uma autobiográfica e outra autoetnográfica, tendo a escrita da primeira narrativa servido como um dos aportes para a construção da segunda.

Por meio da narrativa autobiográfica de formação (JOSSO, 2010), o professor principiante objetivou tomar conhecimento das principais marcas constitutivas da sua identidade docente, recorrendo, para isso, às experiências pessoais e profissionais anteriores ao seu ingresso nessa escola do campo e que ele mesmo identificou como mais significativas. Este professor procurou descrever e reescrever essas experiências, revelando saberes construídos e a direção que adotou para desenvolver o seu trabalho pedagógico. Segundo Josso (2010), a construção de uma narrativa é em si um processo (auto) formativo, uma vez que permite ao sujeito rememorar e, com isso, interpretar e ressignificar o seu próprio percurso formativo. Corroboramos também com o pensamento de Devis, Smith e Sparkes (2010) que entendem que o indivíduo ao narrar-se, explicita a projeção da sua identidade.

A narrativa autoetnográfica, por sua vez, foi construída a partir da análise de dois instrumentos de coleta de dados/informações: a) da narrativa autobiográfica de formação; b) de um diário de aula autobiográfico (ZABALZA, 1994). Por meio do diário de aula, o professor-investigador descreveu e refletiu, a partir da sua ótica, o processo de construção do PPP da escola do campo da qual compunha o colegiado docente.

Segundo Ellis e Brochner (2000), em uma autoetnografia, o pesquisador é o próprio fenômeno do estudo, passando ele a estar completamente articulado ao objeto de investigação. O professor sujeito desse estudo empreendeu-se nesse desafio objetivando o que Spry (2001) sugere como uma das possibilidades a serem alcançadas por investigações com esse desenho metodológico: garantir mudanças de consciência e o ganho de novos conhecimentos pedagógicos e habilidades ao pesquisador. Pela escrita/ construção da autoetnografia esse sujeito projetou uma experiência de desvelamento de si para si, cujo objetivo foi o de efetuar tomadas de consciência autorreferentes desencadeadoras de processos de autoconhecimento e autoformação.

A autorreflexão foi exercitada através da rotina de escrita de um diário de aula

autobiográfico, sugerido por Zabalza (1994) como instrumento de formação para os professores. Segundo o autor, essa é uma estratégia que permite aos docentes (especialmente os iniciantes) explicitar a sua visão da realidade em que vive. A lógica formativa do diário está no fato do professor, ao narrar a sua experiência, reconhecer a si próprio, favorecendo a reflexividade na ação pedagógica e a consequente autoconsciência das suas possibilidades de intervenção, especialmente no contexto das aulas.

A intensificação da reflexividade oportunizada pela escrita do diário de aula foi fundamental para os exercícios de *repensar e repensar-se* explicitados por esse professor na narrativa autoetnográfica. O percurso formativo revisitado pela construção das duas narrativas fez emergir sentimentos, ideais e projeções que, quando foram trazidos à tona, mudaram a forma como esse professor se posicionava ante dois aspectos importantes para esse estudo: a Educação do Campo e a Educação Física escolar.

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O CAMPO

O exercício da docência embasado em um Projeto Político-pedagógico de Educação do Campo, segundo Ribeiro (2007), conta com inúmeros desafios. Entre eles destaca a precariedade de recursos e de estrutura para o atendimento dos estudantes dessas localidades e, principalmente, as lacunas de formação docente, uma vez que os cursos de pedagogia e as licenciaturas não incluem a Educação do Campo em seus currículos e os cursos de agronomia não incluem a formação pedagógica. Arroyo (2009), por sua vez, defende que, os projetos de procurem aproximar os estudantes dos seus processos formadores do campo para escolarizá-los. Segundo ele, as vivências campesinas constituem os sujeitos em suas dimensões sociais, políticas e culturais, o que faz do processo de ensinar e aprender no campo, um desafio diferente das demandas da educação tradicional. O *ethos* campo, por vezes desafia os padrões livrescos e instrumentalizados que as políticas de formação de professores e as políticas de gestão pontuam como necessários para a garantia do ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

O princípio fundante da concepção de ensino adotada pela escola do campo do município que investigamos, a partir de janeiro de 2010, é o compromisso em oferecer uma proposta de ensino articulada a cultura da localidade, que permita aos estudantes sentirem reconhecidos os seus hábitos, vivências, conhecimentos, habilidades e competências. A perspectiva dos gestores é que esse novo PPP permita aos estudantes valorizar as suas raízes identitárias, procurando estimulá-los a permanecer na região e a seguir as tradições locais. Consideram que uma maior qualificação intelectual e profissional desses estudantes

representará também um futuro mais pujante para a localidade.

A análise da narrativa autobiográfica evidencia que o professor trouxe para essa experiência docente e para a cultura dessa escola conhecimentos que, a princípio, facilitaram a sua compreensão tanto do contexto escolar quanto da cultura local. Isso porque durante três anos fora bolsista de iniciação científica num Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo trabalhado em pesquisas que justamente tinham como propósito compreender os processos de recontextualização das políticas educacionais atuais, no âmbito das escolas públicas de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Pesquisas que concluíram, entre outros resultados, que a construção coletiva e democrática dos PPPs das escolas representa uma alternativa capaz de construir processos escolares sinérgicos entre os professores e as comunidades escolar e local. Entretanto, pelo fato do professor estar pela primeira vez assumindo o trabalho docente, esses conhecimentos e essa experiência foram insuficientes para superar os desafios profissionais da experiência que se iniciava.

Os seis primeiros meses de docência foram de discussões para a construção do projeto da “Escola do Campo”. Nesse processo, a comunidade definiu que o currículo escolar organizar-se-ia pelas diretrizes do ensino por projetos. A carga horária das aulas foi ampliada para turno integral, três vezes por semana. Nesses três novos turnos foram alocadas as “disciplinas-âncora” para a identidade de Escola do Campo, onde os professores (identificados com a cultura da zona rural) passaram a trabalhar exclusivamente com saberes e práticas do campo.

Com esse pensamento, os gestores escolares entenderam que essa “nova escola” necessitava, além de um novo arranjo político, pedagógico e curricular, também de um novo tipo de professor, desafiando os membros do seu colegiado a assumirem uma *identidade do campo*.

Passados esses seis primeiros meses, já bastante familiarizado com a escola e com o local, o professor principiante tomou para si o desafio de tornar-se um professor do campo. Entretanto, seu capital cultural não continha marcas que remetesse a essa cultura. Entendia que a reflexão sobre essa experiência, oportunizada pela construção da sua própria dissertação de mestrado, iria trazer-lhe “naturalmente” a “resposta”.

Estimulado pela crescente reflexividade – decorrente da escrita do diário de aula autobiográfico e a apropriação de algumas categorias do pensamento de Santos (2000, 2010) – o docente se viu desafiado a repensar a escola e a sua própria participação em um projeto como esse. Dentre as grandes tomadas de consciência realizadas pelo professor destacam-se a percepção de que: a) a maioria dos estudantes das escolas do campo possuía subjetividades

influenciadas por significativos híbridos; b) a Educação do Campo, nos moldes em que estava sendo configurada, impedia os professores “forasteiros” como ele, de colaborar de modo efetivo com o processo; c) o professor principiante, aos poucos, deu-se conta da sua incapacidade de assumir uma identidade do campo.

Estive pensando sobre a minha docência e o pretensioso desejo de ser um professor do campo. Avaliando-me criticamente, não sei até que ponto sou o contraponto. Eu não sei se sou um professor da cidade, uma alternativa (boa ou ruim), aos professores do campo. Eu sou, antes de tudo, um professor principiante. Portanto, encontro-me no estágio de encontrar minhas pautas, meus caminhos e minhas concepções. O que trago comigo são disposições, hábitos e cultura da cidade, porém a docência está sendo forjada aqui, no campo. Se hoje eu passasse a trabalhar em outro local, em outra cidade qualquer, ao que recorreria com mais segurança, seriam as experiências exitosas que tenho tido aqui nesse espaço. É paradoxal, mas para o campo eu sou da cidade e para a cidade possivelmente eu já seja muito do campo (registro em diário de aula em quinze de julho de 2011).

Ficou evidenciado, a partir dessas percepções, que a construção de uma identidade é um processo negociativo, dependente do interesse do indivíduo em assumir essa condição – identidade para si – mas fundamentalmente também do reconhecimento desse indivíduo por parte dos demais membros pertencentes a essa cultura – identidade para os outros (DUBAR, 2005). Convicto da impossibilidade de ser reconhecido como um professor do campo pelos professores detentores dessa alcunha (os nascidos e/ou que ainda moram na região), o professor remontou a sua estratégia político-pedagógica: afastou-se da tentativa de tornar-se professor prioritariamente identificado com a cultura local, para assumir-se como forasteiro e, assim, pleitear maior atenção à diversidade cultural existente no interior dessa escola do campo.

A autorreflexividade, o pensamento mediador e a vivência cosmopolita aberta à diversidade e à diferença defendida por Santos (2010) e Nóvoa (2011), fizeram o professor pensar diferente. Passou a ver a Educação do Campo fortalecida não somente quando procura reconhecer o indivíduo do campo como diferente, mas também quando identifica, na diversidade cultural, uma possibilidade de abertura ao diálogo com os que não compartilham das mesmas visões de mundo. Suas novas convicções e suas ações passaram a priorizar as aprendizagens *desde o* campo e não apenas as aprendizagens *para o* campo, entendendo dessa forma, aproximar-se de atender à diversidade cultural presente nos diferentes extratos sociais da comunidade local.

4 OS DILEMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA PARA E A PARTIR DE DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Durante muitos anos de sua vida, o professor aqui referido, sonhou ser um professor de Educação Física escolar. Tempo em que viveu a experiência de ser treinador de categorias de base de uma equipe de Futsal, em âmbito competitivo. De certo modo, naquele momento reproduziu as “gramáticas” existentes e tidas como válidas no mundo do esporte como, por exemplo, os princípios da meritocracia.

Essa perspectiva político-pedagógica distanciou-se dele quando, na graduação e na experiência como bolsista de iniciação científica, conheceu aportes teóricos tais como Kunz (2006) e Coletivo de Autores (1992), que lhe mostraram o caráter nocivo dessas experiências e práticas de esporte na formação e na educação das crianças e dos adolescentes. Distanciou-se, com isso, de perspectivas teóricas cujos enfoques priorizam a construção do gesto técnico/motor.

A vontade de assumir uma perspectiva crítica para o ensino da Educação Física escolar foi pensada desde o momento do seu ingresso na escola *locus* da sua primeira experiência docente. Entendeu que trabalhar nessa perspectiva didático-pedagógica fazia especial sentido para essa escola, entre outras razões, pelas particularidades da região: raízes germânicas e zona rural. Entre os princípios curriculares destacados por essa teoria, o que mais influenciou o pensamento desse professor foi a apregoada *relevância social dos conteúdos*, ou seja, que os conhecimentos trabalhados na escola contemplem o contexto sócio-histórico das localidades.

Assim, introduziu no debate das aulas de Educação Física elementos da cultura corporal do mundo rural, incluindo saberes e práticas do campo. Em outras palavras, empenhou-se em discutir e compreender a cultura corporal do movimento do/no campo. Esse pensamento foi favorecido pelo interesse da escola em assumir um ideário político-pedagógico de Escola do Campo, a partir da reorganização das bases curriculares e do próprio PPP.

Pensar em uma Educação Física escolar do campo, no seu entendimento e naquele momento, era colocar-se contrário aos conhecimentos específicos dessa disciplina que julgava não fazerem parte do patrimônio cultural local.

Contudo, esse professor, especialmente em função da autorreflexão decorrente da redação do diário de aula, percebe, aos poucos, que muitas das escolhas teóricas e metodológicas que ele e a escola assumiam não atendiam à diversidade cultural presente na escola. Os estudantes não eram “apenas do campo”. Muitos deles inclusive não tinham identificação alguma com essa cultura. Ele, então, passou a julgar estar assumindo uma perspectiva de ensino incoerente com o contexto local e com os estudantes com os quais

trabalhava.

Essa tomada de consciência o fez contestar a necessidade de “oficializar-se” como docente de uma determinada perspectiva teórico-metodológica para o ensino da Educação Física na escola. Sentia que isso o distanciava de atender a diversidade que compunha especialmente o quadro discente dessa escola do campo. O direcionamento com que embasava o seu trabalho docente voltava-se a contemplar em maior medida as suas convicções prévias do que as necessidades e potencialidades que escola e cultura da localidade apresentavam. Rodrigues e Bracht (2010), apoiados no pensamento de Bauman (2001) afirmam que a modernidade Líquida ao por em cheque conceitos basilares da ciência e da cultura, impactaram a função social da Educação Física na escola. Esse período, chamado de “era de incertezas”, entendem os autores, descredibiliza pretensões de totalidade, o que não nos permite pensar em uma “Educação Física oficial”, tal como ocorreu durante grande parte do século XX – higienista, aptidão física/saúde e esportivizadora para citar alguns dos impactos mais fortes. Essa reelaboração faz de cada escola *locus* particulares de “produção cultural (RODRIGUES E BRACHT, 2010, p. 96)”. Assim, a forma de inserção da Educação Física em uma determinada cultura é selecionada e reelaborada de acordo com os diferentes interesses dos seus agentes, tais como professores, estudantes, gestores, comunidade local, entre outros.

O que vejo que deve ser considerado nas aulas de Educação Física são os impactos e procedências culturais destes jogos no mundo deles, onde uma significativa dimensão é a cultura do campo. Por isso, pretendo não fechar as possibilidades a esse espaço, pois o campo, no meu entendimento, não deve ser só o fim, mas o meio. A partir dele para qualquer lugar. Olhos no mundo, pés no campo. Valorizar as raízes, mas também todas as projeções que este espaço permite alçar. Portanto, se tiver que responder, o que é a Educação Física do campo, é aquela capaz de fundamentar os temas e organizar a discussão em cima da relação entre prática e contexto (registro em diário de aula em vinte e oito de outubro de 2011).

O repensar teórico-metodológico que incidiu, no entanto, lhe colocou diante de um grande desafio: encontrar nos gestores e no colegiado dessa escola, espaço para materializar politicamente o processo de renovação pelo qual passava. Teve que para isso “enfrentar” argumentativamente uma proposta pedagógica que ele mesmo havia ajudado a construir e materializar, que era bem aceita pela comunidade escolar e que, até aquele momento, não era objeto de contestação de parte alguma. O professor, em um registro em diário de campo, explicitou a dificuldade que projetava encontrar a partir da condição dilemática na qual se colocou: “A micropolítica dessa escola oportuniza espaço para a polifonia, muito embora saiba o quão árdua será a tarefa de tornar audível uma voz quando todas as outras “cantam”

em uníssono” (registro em diário de aula em dezesseis de novembro de 2011).

O pensamento de Santos (2010) ajudou-o a não se afastar de pensar que o campo trazia em si valores importantes de serem trabalhados na escola, mesmo para estudantes que não tinham uma identidade marcada pelos significativos da zona rural. Experiências e temáticas relacionadas aos objetos teóricos da Educação Física, construídas e desenvolvidas em outras culturas e contextos podem, a partir desse seu novo entendimento, fazer especial sentido também na zona rural, desde que reinventadas e resignificadas pelos elementos que demarcam a cultura do campo. A tentativa de mediar essa pluralidade do mundo com a especificidade da zona rural fez o professor experimentar o exercício da docência *desde* o campo. Em outras palavras, uma docência cosmopolita, valorizadora das raízes locais, mas também interessada em projetá-las para *além do campo*, aberta ao mundo como forma de manter-se em constante renovação.

5 NOTAS FINAIS: REPENSAR E PROJETAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE UM HORIZONTE COSMOPOLITA

O processo de autoformação aqui relatado é de um professor iniciante, cercado de dilemas, que se encontra numa escola em clima de mudança, em uma cultura contrastante com a sua. Um percurso que, quando iniciado, foi pensado a partir de frágeis convicções e que a autorreflexividade incidida sobre ele alterou algumas “rotas”. Um professor que se repensa para deixar de pertencer a “um lugar”, enfrentando e celebrando o “não lugar” que aos poucos viu se encontrar; que se abriga no diálogo reflexivo e caminha em direção a uma identidade cosmopolita.

Pensar-se cosmopolita, no sentido em que estamos trabalhando, não representa defender uma abertura indiscriminada das barreiras entre as culturas ou o fim das tradições. Os pensamentos de Santos (2010) e Nóvoa (2011), no qual nos apoiamos para pensar o cosmopolitismo, têm como característica fundante a valorização da diferença.

A reflexão propiciada pela escrita do diário de aula autobiográfico do percurso de construção de um PPP orientado pelos princípios de uma Educação para o campo fez esse professor aprender com o próprio caminho que trilhou. Ao olhar para trás, viu o sentido e o “não sentido” das suas escolhas, ponderou suas ações compreendendo o que vivia, projetando mudanças, renovando perspectivas. Assim, optou por (re) pensar-se docente ante um horizonte cosmopolita. Os novos conhecimentos e reafirmações empreendidas por esse

professor a partir do processo de autoformação fizeram-no reinventar a si próprio. A percepção da sua incapacidade em assumir uma identidade docente do campo e a reivindicação por maior reconhecimento da diversidade cultural existente nessa localidade foram as principais tomadas de consciência produzidas por ele nesse processo. Estas operaram mudanças significativas na forma como ele passou a compreender a *Educação do Campo* e a *Educação Física escolar*.

Nesse estudo, encontramos um professor que procurou por um “encaixe” (uma docência do/para o campo), estabelecendo como objetivo assumir um lugar em uma cultura específica. Em uma sociedade líquido-moderna como a caracterizada por Bauman (2008), as escolhas identitárias são possíveis e acessíveis aos indivíduos, porém derretem-se com rapidez, dificilmente podendo servir como projetos de vida. Segundo o autor, encontramos em um perene “desencaixe”, onde nenhuma “caixa” é sólida o suficiente para nos enquadrar. Os homens estão em intermitente trânsito, assumindo a flexibilidade como projeto, vivendo de escolhas, sempre em busca de um novo “encaixe”, mesmo sabendo que nenhum deles será enfim definitivo. Seu lugar, assim, é na estrada. O professor sujeito do nosso estudo, ao se defrontar com os seus dilemas – uma condição precedente à (auto) reflexão – pensados a partir das duas narrativas que produziu, indicaram-lhe os caminhos e as encruzilhadas dessa estrada. Mais do que ser um professor do campo, decidiu priorizar constituir-se um professor cosmopolita (NÓVOA, 2011), isto é, atento à cultura rural, mas, sobretudo, à diversidade epistemológica, cultural e social do mundo.

Quanto a Educação do Campo, esse professor principiante, no nosso entendimento, ao fazer uso da sua “identidade forasteira” para discutir as escolhas políticas e pedagógicas adotadas pela escola, mais do que “macular” a cultura local, procurou complexificá-la, oferecendo significativos externos que a fortalecessem e a renovassem como discurso político. Seu movimento também foi uma tentativa de manter seu discurso coerente com a proposta de Educação do Campo, mesmo sem condições de ser “um deles”. Esse professor, em resumo, tem procurado no seu *lócus*, defender a construção de um mundo dialógico, aberto à diversidade e à solidariedade intercultural, assim como também às diferenças presentes no interior dessa cultura. Propõem-se a construir um conhecimento cosmopolita, vivido e intermitentemente resignificado numa encruzilhada de saberes.

A formação docente, no pensamento de Nóvoa (2011), a contemporaneidade pedagógica – os novos tempos em que as escolas hoje se encontram – exige professores com identidades plurais, capazes de traduzir o local e projetar formas alternativas e coerentes de compreensão de mundo. Essa pluralidade de compreensão do mundo, situada no interior das

escolas por cada um dos professores, cujos percursos identitários apresentam-se cada vez mais diversificados, faz dos colegiados docentes um espaço cosmopolita por excelência. A força destes, no nosso entendimento, está justamente nessa distinção e heterogeneidade. Se bem utilizada, a tensão micropolítica da escola pode revelar alternativas no dissenso, no descaminho. Cada um dos docentes materializa, na arena micropolítica de debates, sua história e sua trajetória identitária. As experiências de cada um desses “homens plurais” (LAHIRE, 2001) podem vir a repercutir de modo diferente nesse espaço. Em se tratando de capitais culturais tão díspares, como no caso desse estudo são o de um “campeño” e o de um “forasteiro”, direciona-se à escola, na figura dos seus gestores, uma importante tarefa: canalizar essa diferença como potencializadora de um clima dialógico e colaborativo entre os indivíduos.

Entendemos que o conhecimento de um professor, mesmo construído em diferentes experiências e culturas, pode ser favorável a um projeto de escola específico. No reconhecimento da diferença de formações docentes há um convite para o diálogo, evitando que nos espaços políticos se fortaleçam discursos fundacionalistas inclinados a validar e defender uma identidade específica. As diferenças merecem respeito em si e podem ser celebradas, não como entraves para um projeto específico, mas como potencializadoras de um caminho político e pedagógico mais amplo, capilarizado, cercado de novas, impensadas e imprevisíveis possibilidades.

Projetamos também na pluralidade o caminho da Educação Física. Na incerteza residem pujantes alternativas. As estradas escolhidas/descobertas por esse professor nos permitem pensar ser possível exercer a docência sob a dúvida e a contestabilidade, a pensar de modo plural sem, com isso, esquecer-se das especificidades dos contextos sócio-culturais.

Tomando emprestada uma metáfora de Santos (2010), defendemos uma Educação Física guiada por bússolas, com múltiplas orientações. Bússolas que não nos permitam acreditar em critérios absolutos ou em monopólios de verdades. É preciso, caso atuemos nesse direcionamento, avaliar a possível contribuição de cada uma em diferentes contextos, momentos ou para diferentes objetivos. Pensar orientados por um único caminho/conhecimento dificulta um viver, aprender e ensinar a partir da pluralidade existente.

O conhecimento e as formas de entender o mundo do movimento humano se transformam quando colocados em novas situações, quando se procura compreendê-los a partir de diferentes e reinventadas bússolas. Novas e imprevisíveis referências podem dar ao repertório conceitual da Educação Física escolar um caráter discutível e reinterpretável, contanto que haja articulação entre os conhecimentos disponíveis – ofertados pelos princípios

teórico-metodológicos tradicionais da área – e o patrimônio cultural “aprisionado” no interior de uma cultura específica – validado apenas pelos seus “oficiais” representantes.

Pensando e ao mesmo tempo trilhando esses incertos caminhos, projetamos a Educação Física escolar amparada no conceito de construção de Santos (2010): aberta à pluralidade interna e à vida que existe em cada cultura escolar. Uma perspectiva de Educação Física que procure pôr em relação e em interação práticas, materiais, maneiras de fazer, competências e modos de agir, com o objetivo de criar conhecimentos com propriedades identificadas com as especificidades do local, sem, contudo, desprezar o contexto global, renovando-se por influência de ambos.

Os sentidos/significados construídos, ou por serem construídos como suportes para fundamentar desenhos de Educação Física plurais nas escolas encontram-se, no nosso entendimento, “pulverizados”; estão no seio da cultura local, da cultura dominante, da formação docente, da tradição, do universo das tecnologias, nas fronteiras que dividem cada um desses significativos e nas suas (im)possíveis articulações. Cada uma dessas dimensões são bússolas que, sozinhas, guiam apenas a um ponto, totalizando-o, fazendo-o oficial, verdadeiro ou melhor do que os outros. No diálogo e na ambivalência entre essas muitas bússolas residem possibilidades de construir diferentes Educações Físicas orientadas, dessa feita, a atender a vida que potencialmente é gestada em cada contexto escolar.

Assim como esse professor, vemos na cultura local de horizonte cosmopolita uma possibilidade para que a Educação Física escolar se reinvente, vislumbre o mundo com os pés em suas raízes, mas com um horizonte cosmopolita. A existência de Educações Físicas, conforme celebram Rodrigues e Bracht (2010), Gomes, Quintão de Almeida e Bracht (2010), cria mais do que polifonias, cria diversidade, o que faz do exercício minucioso de ensinar e aprender Educação Física (na escola) um processo constante de invenção/reinvenção. Uma Educação Física engajada em fortalecer as bases culturais locais, mas ativa, movediça, também aberta a mudar e a aprender a renovar-se perenemente. Aos professores cosmopolitas, cabe-lhes a tarefa de serem agentes de tradução das diferenças que chegam até as suas aulas. Posicionamento que levou o professor principiante, autor da experiência relatada, a concluir que lhe compete ser, no contexto dos colegiados docentes, mais que executor, um formulador de projetos de Educação Física escolar e de escola.

O exercício vigilante, rigoroso e rotineiro de pensar sobre si, de procurar no interior das próprias subjetividades e em um reinterpretado percurso de formação a compreensão da sua própria docência, fizeram esse professor encontrar um novo caminho, mudar, renovar-se. No indizível do ser residia, não a resposta, mas um possível caminho. Um caminho ainda por

ser trilhado, infinitamente em construção e repleto de encruzilhadas. A crença de que as aprendizagens construídas nesse projeto de formação produziram um estado de autonomização do seu próprio percurso formativo representa o “mapa” no qual este docente projeta orientar suas futuras rotas. Assume, a partir desse estudo, portanto, o desafio de reinventar-se permanentemente como objetivo para a sua carreira docente, orientando-se, para isso, tanto na autorreferencialidade, quanto na reflexão das experiências que vivencia.

REFERÊNCIAS

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

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

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizadas: vidas contadas, histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: a Educação Física na escola brasileira**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEVIS, José D; SMITH, Bret; SPARKES, Andrew C. Investigación narrativa y análisis narrativo em la Educación Física y el deporte. In: Seminário de pesquisa qualitativa, 3., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/ESEF, 2010.

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

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

ELLIS, Carolyn; BROCHNER, Arthur. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research**. 2.ed.. California: Sage, 2000.

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

HAGE, Salomão A. M. Educação do Campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2., 2011, São Paulo **Anais Eletrônicos...** São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>>. Acesso em: 31 Jan. 2012

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

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

MARCELO, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**: inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2009.

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

PINEAU, Gastón. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.32, n.1, p.93-107, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SPRY, Tami. Performing Autoethnography: an embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**. n.7, 706-732, 2001.

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

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

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