

O saberfazer na formação de professores/as de educação física

El saber-hacer en la formación de los profesores/ras de educación física

Alessandra Cristina Raimundo
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Niterói-Brasil

Mônica Vasconcellos
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói-Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar narrativamente os sentidos formativos do saberfazer da docência no PIBID de um curso de licenciatura em Educação Física no contexto de uma *redesenho formativo*. A pesquisa está fundamentada nos estudos narrativos da *pesquisa formação* que trilhou os caminhos da aventura do narrar autobiográfico. Nesse contexto, as fontes de dados produzidas no percurso da pesquisa foram as seguintes: as *entrevistas conversas*, diário reflexivo, e caderno de notas entrelaçando os *saberes-fazer* docentes para compor a tese. Para este artigo, estabeleci relações com a arte do saberfazer da dimensão política e pedagógica da *redesenho formativo* como caminhos para o processo de profissionalização em construção e das aprendizagens narrativas com/na tese.

Palavras-chave: Educação Física; PIBID; Formação de professores/as

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar narrativamente los significados formativos del saber-hacer docente en el PIBID de una carrera de Educación Física en el contexto de una red de escenarios formativos. La investigación se basa en los estudios narrativos de la investigación formativa que recorrió los caminos de la aventura de una narración autobiográfica. En ese contexto, las fuentes de los datos producidas en el transcurso de la investigación fueron las siguientes: las entrevistas-conversaciones, el diario reflexivo y el cuaderno entrelazando los saberes docentes para la elaboración de la tesis. Para este artículo establecí relaciones con el arte del saber-hacer en la dimensión política y pedagógica de las red-escenarios formativos como caminos para el proceso de la profesionalización en la construcción y del aprendizaje narrativo con/en la tesis.

Palabras clave: Educación Física; PIBID; Formación docente

1. Introdução

Este texto é um recorte da tese de doutorado intitulada “O avesso do “entre lugares” do PIBID na formação de professores/as de Educação Física”, que investigou narrativamente os *sentidosformativos* do *saberfazer* da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de um curso de licenciatura em Educação Física no contexto de uma *rededenáriosformativos*. O PIBID, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no ano de 2007, é uma política pública de formação inicial e continuada firmada entre a Escola e a Universidade com base nos princípios da formação construída “para dentro da profissão”, com destaque dado aos professores mais experientes no acompanhamento da formação dos mais jovens (NÓVOA, 2009).

O interesse de pesquisa surge da minha experiência como professora supervisora, quando pude compartilhar saberes com base nos princípios da formação construída “para dentro da profissão” e no destaque aos professores mais experientes no acompanhamento da formação dos mais jovens (NÓVOA, 2009). No contexto da pesquisa, chamou-me a atenção o encontro com ex-bolsistas que tempos depois retornaram ao PIBID como professor/a supervisor/a, bem como com ex-alunos/as da rede pública que tinham vivenciado o PIBID em suas escolas e estavam se inserindo como bolsistas do Programa após o ingresso na universidade.

Esse movimento de “ciclos de desenvolvimento profissional” me mobiliza a pensar algumas questões: como as experiências construídas e compartilhadas no PIBID provocam a produção do *saberfazer*ⁱ dos professores de Educação Física? De que maneira a Universidade e a Escola se aproximam no contexto do PIBID, propiciando elos entre teorias e práticas? Como o PIBID possibilita a construção de redes colaborativas entre Universidade e Escola? De que forma políticas de formação inicial e continuada de professores/as podem contribuir para a construção de outras práticas formativas inovadoras?

2. O caminhar epistemológico e metodológico da pesquisa

Optamos por organizar o arcabouço epistemológico e metodológico desta *pesquisaformação*, desenvolvida com vários começos, como um rizoma que é tecido nos “entre lugares” de uma *rededeconhecimento*, como forma de nos aproximarmos da experiência para contá-la. Em um permanente tecer de fios, a construção

teóricometodológica da pesquisa percorreu um caminho tecido, passo a passo, a partir dos encontros entre os diferentes “nós”.

Com essa perspectiva, narrar e dar sentido aos modos de *fazerdizer* da pesquisa significa considerar as histórias narradas por outros/as, reveladas na presença e no diálogo que se estabelece entre nós, no caso: coordenador/a, professores/as supervisores/as e bolsistas do PIBID.

O “eu” e os “nós” da pesquisa narrativa são marcados a partir da década de 1980 com a crise dos paradigmas hegemônicos, suscitando o “retorno dos sujeitos” à sua condição de autores/as das suas próprias histórias. Muitas vezes, ignorados no campo da pesquisa educacional, são convidados a regressar a esse cenário sob múltiplas peles: a de autor, a de narrador, a de ator, a de agente social, ou seja, sujeito intérprete que se apropria da linguagem como ação de ser e estar no/pelo mundo, cujas narrativas das suas experiências formadoras provocaram o que se denominou por “giro linguístico” ou “giro discursivo”, alicerçado numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem” (SOUZA; PASSEGGI, 2016).

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, a investigação narrativa questiona a estrutura dos métodos convencionais de pesquisa e situa-se numa perspectiva qualitativa e crítica do paradigma da ciência moderna. Assim, sem silenciar as subjetividades do/a pesquisador/a e dos/as participantes na construção do conhecimento, convida-nos a uma nova concepção de ciências sociais e humanas. Para habitar esse território de pesquisa, as escolhas dos referenciais passam por um movimento de reconhecer a produção dos/as autores/as internacionais e brasileiros/as pela consistente produção de conhecimentos ancorados nos estudos narrativos (auto)biográficos.

O livro “Método (auto)biográfico e a formação”, organizado por Nóvoa e Finger (1988), propõe ao/à leitor/a pensar uma nova epistemologia da formação, tornando-se um marco e inspiração do movimento (auto)biográfico no Brasil, a partir de 2004. Outra influência da literatura internacional são os autores francófonos, como Pineau (1988), Delory-Momberger (2006) e Josso (2010), que deslocam os modos de se produzir pesquisa em educação, especificamente, nas investigações da formação dos sujeitos.

Quanto aos eventos da área, destaco o Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) como referência que agrega e difunde produções científicas de

pesquisadores/as estrangeiros/as e brasileiros/as, como Maria Helena Menna Abrahão, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi, Inês de Souza Bragança e outros/as que têm contribuído com a construção e a consolidação de percursos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, considerando “modos outros” de se fazê-la. Para Bragança (2018, p. 75, grifos da autora),

[...] no Brasil, temos valorizado experiências narrativas organizadas como memórias de formação (ABRAHÃO, 2008; PASSEGGI, 2008; ARAÚJO; MORAIS, 2016), narrativas pedagógicas (PRADO, CUNHA, SOLIGO, 2008) e narrativas de formação (SOUZA, 2004) e que, guardadas as singularidades de cada uma das expressões e da forma como são desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores, valorizam a escrita reflexiva da trajetória de vida, com uma temporalidade alargada ou elaboradas de forma temática, com ênfase oral e/ou escrita. Tais abordagens têm sido incorporadas como movimentos de pesquisa e formação, indicando um caminho aberto para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Portanto, as apostas epistemológicas de pesquisas situadas no próprio contexto geográfico brasileiro anunciam o desafio de encontrar outros modos de fazer pesquisa e produzir conhecimento em uma dimensão (trans)formadora.

Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial, que se opõe a uma visão elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão ‘comum’ que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. Finalmente, uma aposta posdisciplinar, ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos onde eles se encontram, como sugere Ferrarotti (2013), sem se acomodar aos quadros de uma visão disciplinar, ou inter-, ou pluri- ou multi- ou transdisciplinar (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 10).

Na compreensão desse movimento de “modos outros” de fazer pesquisa narrativa, aproximei-me, a partir do conceito de *pesquisaformação*, da abordagem (auto)biográfica compreendendo que ela transita, segundo Motta e Bragança (2019, p. 1039), “[...] entre as narrativas e a aprendizagem autorregulada dos sujeitos, atentando para as dimensões imbricadas nesse movimento: intencionalidade, flexibilidade, experiência e identidade”

O exercício reflexivo de *vivernarrar* a experiência na e com a pesquisa me provocava a pensar minha experiência existencial sem excluir o sentido e o lugar da experiência científica (JOSSO, 2010). Desse modo, a *pesquisaformação*, que parte do princípio da copresença entre essas duas experiências, constitui-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos, no sentido de uma pesquisa viva “[...] que não se esgota em uma única definição, mas que desafia

constantemente as matrizes científicas modernas” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1046). Enquanto pesquisadora, professora (em pleno exercício da docência), aproprio-me dessas reflexões, tomando consciência desse sujeito em formação. Como nos ensina Josso (2010, p. 76), “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo ou reorientá-lo”.

Fundamentada por esses/as autores/as, o movimento heurístico trilhado na pesquisa foi construído no caminho, com uma diversidade de “tipos de textos de campo” (JOSSO, 2010). Para responder metodologicamente às questões teóricas levantadas nesta investigação, optei por explorar os seguintes recursos: conversas, escrita autobiográfica, análise de documentos, diário reflexivo, caderno de notas, fotografias, memórias e experiências de vida no contexto da formação de professores/as.

O mergulho no campo se deu por meio das reuniões semanais que aconteciam nas segundas-feiras, a partir das 18 horas, ocorridas durante o ano de 2019, no prédio da Universidade. As reuniões eram realizadas com a participação do coordenador, do professor supervisor e dos/as bolsistas do PIBID sentados/as em roda, no espaço chamado pelos estudantes de “Varandão”, local de circulação da comunidade acadêmica e estratégico ponto de visibilidade.

Nesse processo, estive acompanhada por meu caderno de notas. O ato de registrar mobilizou a capacidade de observar o cotidiano das reuniões problematizando aspectos relativos à construção do conhecimento entrelaçados aos saberes vividos na profissão. Começar a escrever me permitiu elaborar perguntas e hipóteses e sistematizar reflexões advindas das aprendizagens compartilhadas entre os sujeitos e sujeitas.

Segui percorrendo pistas no caminhar, observando a paisagem em constante movimento como um filme do qual também fazia parte com as intensas conversas. Conversas? Isso faz sentido na pesquisa? Girei meu olhar para entender a forma de viver e narrar aquelas conversas com a pesquisa. As referências iniciais das narrativas que me guiaram a esse lugar da conversa ancoraram-se na proposta do cineasta Eduardo Coutinho (2008)ⁱⁱ.

A conversa é um convite ao inusitado! Coutinho, escolhendo uma forma de fazer cinema longe de roteiros dirigidos, adota a forma de um “cinema de conversação” e recusa a

ideia de entrevistas com roteiros pré-concebidos por acreditar que esse procedimento retira a singularidade dos sujeitos. Como pensar a conversa para acessar a experiência produzida e expressar na escrita os conteúdos e afetos ali circundantes? A proposta da conversa implicava seguir por outros caminhos, escapar de roteiros preestabelecidos, recusar a ordem linear, apostando numa relação de constante aprendizado no encontro com o/a outro/a, lado a lado, atravessado por afetos e sentidos.

Foram realizadas seis *entrevistas conversas* com os participantes do PIBID. Os interlocutores e interlocutoras foram o professor coordenador e a professora coordenadora, professores supervisores, professora supervisora e uma bolsista. Assumi as conversas como um aspecto fora das previsões dos manuais metodológicos e dos roteiros estruturados, valorizando, assim, o encontro e a troca sem previsão, bem como apostando na conversa como “[...] potencialidade, como espaço de pensar junto a outros e com outros” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 174) e entendendo a arte da conversa como o exercício permanente de escuta, de ouvir modos de ver distintos, ao contrário de um diálogo de perguntas e respostas.

Dessa maneira, deixei-me surpreender, indagar, permitir um fluxo de sentidos, o que possibilitou uma boa *conversapesquisa*. Seguindo os fluxos das conversas durante o trabalho de campo, entendi esse abrir-se ao acontecimento e a outros possíveis acontecimentos que não estavam previstos. Isso porque, ao iniciar o projeto mais direcionado ao PIBID, fui apresentada a uma dimensão de *espaço formativo* com e a partir dessa política, o que significou desconstruir/reconstruir a própria investigação em vários momentos.

Nesse processo, encontrei a *rededecenarioformativos* constituída pelo PIBID, os projetos de extensãoⁱⁱⁱ e o Requisito Curricular Suplementar (RCS)^{iv}. Os *saberesfazer*es pedagógicos dessa rede são alinhavados entre escola e universidade, no diálogo entre a formação inicial dos bolsistas e a formação continuada dos/as professores/as considerando as singularidades da profissão docente. Esse processo de aprendizagem e de construção do conhecimento circula em várias ações desenvolvidas em contextos diferentes que se atravessam e se comunicam no entrelaçamento de uma complexa teia social, cultural, pedagógica e política.

Interessada pela compreensão dos emaranhados fios dessa teia, investi esforços na compreensão da trama que fundamenta as ações pedagógicas desses sujeitos, com atenção

especial para o enfrentamento dos desafios profissionais, considerando as potências e as fragilidades dos seus processos formativos. De modo ainda mais específico, interessava-me desvelar o desenvolvimento da identidade docente e da consciência política constituídas a partir da imersão na cultura profissional do futuro professor e da professora como trabalhador/a da Educação.

3. A construção da identidade docente no saberfazer político/pedagógico

As reflexões a respeito da formação dos/as sujeitos/as revelaram inquietações e/ou contradições. Desse modo, destaco o processo de conscientização política, das aprendizagens vividas nos cenários formativos, colocando-me em diálogo com Gallo (2017), Freire (2013) e Arroyo (2000; 2003). Aproximo-me de Gallo (2017), de “formas outras” de compreensão, a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (2011), confirmando as não linearidades de espaços de formação e as potências (como sugerem) ressonantes daqueles/as que vivem a experiência, que, nesse caso, encarna-se na *redecenários formativos*.

Nos vários encontros dos quais participei durante os oito meses de acompanhamento desse coletivo, pude compreender que o Varandão representa um território de passagem, de criação, do encontro sem hierarquização e regulação institucional. Como nos diz Viñao Frago (2001, p. 62),

o território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas, à sua hierarquia e relações.

O Varandão é um espaço da Universidade com fluxo constante de estudantes, professores/as, funcionários/as e visitantes que se apropriam desse território com diferentes intencionalidades. Nele acontece o encontro “Na Roda”, onde se dá o debate da Educação Física Escolar, com ênfase no agir pedagógico identitário da área. Esse tema, muitas vezes negligenciado no interior do curso de Licenciatura em Educação Física, ganhou lugar de destaque por meio do diálogo estabelecido entre os atores e atrizes do PIBID que, sob a perspectiva crítica, tiveram a oportunidade de se debruçar sobre questões que ajudam a reforçar o compromisso com a formação voltada à área da Educação e da Educação Física.

O Varandão, nesse sentido, foi se transformando no território praticado e vivido por seus protagonistas, os quais se assumem “[...] como ser[es] social[is] e histórico[s], como ser[es] pensante[s]” (FREIRE, 2013, p. 42) que se propõem ao questionamento dos modos adotados em seus percursos formativos, bem como à organização do debate, à construção de materiais de esclarecimento e de divulgação das lutas e à reafirmação das suas intenções políticas.

A entrada no campo da pesquisa pelo Varandão trouxe percepções das dimensões constitutivas do saber político que aos poucos são construídos na relação com os bolsistas e nas reflexões críticas da realidade. Desse modo, ao chegar àquele espaço no primeiro dia da pesquisa, deparei-me com a seguinte cena:

o coordenador inicia a reunião com os informes sobre as ações coletivas do grupo e a mobilização do dia 15 de maio de 2019 para a greve nacional da Educação contra a reforma da previdência e os cortes da Educação. Reafirma a importância do movimento contra as medidas dos cortes de verbas, afetando diretamente a educação e a necessidade de aprofundarem o debate sobre a importância da universidade no ensino e na produção de conhecimentos (NOTAS DE CAMPO).

Ao rememorar essa cena, reconheço que a discussão política não apareceu naquela conversa descolada de uma reflexão ampliada, anteriormente realizada, acerca das macropolíticas de poder que repercutem na prática pedagógica, no *saberfazer* do *saberser* professor/a e das vivências do cotidiano dos/as estudantes da Escola. A esse respeito, Arroyo (2000), no livro “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens”, instiga o leitor a indagar-se como sujeitos de direitos se organizam na luta para os enfrentamentos políticos, sociais, culturais e econômicos que ameaçam nossa sobrevivência. O autor acrescenta que, a medida que esse debate vai se tornando corpóreo, os sujeitos vão se mobilizando a construir intervenções e estratégias de resistência para lidar com ataques recorrentes à educação, principalmente no que diz respeito às políticas de controle dos gastos públicos que impactam, fortemente, a escola e a universidade pública.

No diálogo com as reflexões de Arroyo (2003) a respeito da produção do saber em situação de trabalho, cada detalhe da organização política sob a perspectiva do aprendizado coletivo transforma-se em processo pedagógico. Este, por sua vez, fomenta a composição de saberes docentes com ênfase na consciência política profissional, gerando interrogações e ampliando culturas que contribuem com a constituição de processos identitários profissionais. Portanto, as chamadas para as mobilizações coletivas das entidades ligadas aos

sindicatos, dos movimentos sociais e estudantis e dos partidos políticos são concebidas como oportunidades que podem gerar aprendizagens sobre a profissão docente e ajudar a superar imagens romantizadas sobre o magistério. As ações coordenadas, por exemplo, – na comunicação dos informes, na divulgação dos materiais pedagógicos para as mobilizações e nos movimentos coletivos de confecção de cartazes e faixas – podem fomentar a configuração de saberes produzidos acerca do trabalho docente, os quais entendemos como imprescindíveis no processo de formação dos/as futuros/as professores/as.

Nesse sentido, reforço a dimensão do saber político como parte das aprendizagens de conhecimentos dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação, das tensões e dos embates históricos relativos às contradições do próprio trabalho.

Ainda diria que aprendemos formas de nos produzir outros. Aprendemos didáticas, aprendemos metodologias, aprendemos rituais, aprendemos processos de construir-nos como trabalhadores em educação. Esse é dos aprendizados mais interessantes. Seria muito interessante pesquisar com que didática, com que teatro, com que ritual, com quais músicas, com quais letras, cantigas e liturgias, eu diria, aprendemos que somos trabalhadores em educação? Sabemos que essas liturgias, esses rituais, essas pedagogias foram uma mistura daquilo que já fazia parte do movimento sindical, mas que os trabalhadores em educação redefiniram na medida em que as misturaram com liturgias, com rituais, com pedagogias, didáticas da própria escola (ARROYO, 2003, p. 54).

Com o anúncio do corte de verbas da Educação^v e a reforma da previdência^{vi} em curso, a convocação para a paralisação nacional do dia 15 de maio de 2019 se intensificou durante a reunião no Varandão. Atento a esses pontos, naquele dia, o coordenador fez os informes com a intenção de sensibilizar os integrantes do PIBID e de outros projetos de Extensão a participarem da construção de uma agenda coletiva em defesa da Educação Pública. Em relação a esse assunto, Arroyo (2003) afirma que é importante que os rituais, a organização coletiva e os saberes sobre as formas sindicais de resistência e de luta sejam produzidos na relação com a situação de trabalho. Neste sentido, a leitura crítica do momento seguida do respectivo posicionamento perante a incessante disputa de projetos de educação e de sociedade fazem surgir movimentos complexos que requerem reconhecimento e iniciativas das instituições de formação docente. Nesta direção, pude acompanhar em outro momento uma situação ainda mais potente, do ponto de vista político, ocorrida durante o evento denominado XXI Congresso Nacional Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VIII Congresso Nacional Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), realizados entre 16 e 20 de setembro de 2019.

O evento foi organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), maior entidade científica do campo da Educação Física. Na ocasião, tivemos, na composição da mesa de abertura, a participação do representante do Governo Brasileiro, o ex-jogador de futebol Washington Cerqueira – Secretário Nacional de Esportes, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), o que gerou incômodo nos/as congressistas do evento, tendo em vista as contínuas retiradas de direitos constitucionais referentes ao esporte e ao lazer.

Em virtude disso, o CBCE se posicionou contra as ações governamentais e, por meio da publicação de uma carta de moção de repúdio^{vii}, manifestou-se contrário ao desmonte das garantias do direito constitucional ao lazer, engendrado pelo governo Bolsonaro. Essa ação se desdobra na [...] extinção do Ministério do Esporte e sua estrutura, a qual incluía a SNELIS e diversos programas ali desenvolvidos, como o Programa de Esporte, Lazer e Cultura e a REDE CEDES, além da restrição orçamentária para pesquisas, eventos, entre outros. (CBCE-Nota de repúdio)

A indignação das mulheres e dos homens presentes nesse evento foi marcada por vários atos de repúdio expressos de diversas maneiras. As pessoas se manifestavam por gestos, por meio de assovios ou coro de vaías enquanto outras gritavam: “Fora Bolsonaro!”. Algumas, ainda, incluindo o coordenador e os/as licenciandos/as do Grupo PIBID, colocaram-se de costas enquanto o referido representante discorria na mesa de abertura. Lembremos sempre de que não há neutralidade política e, dada a difícil e complexa conjuntura dos acontecimentos políticos do Brasil, nesse período, cabe interrogar: a favor do que nos posicionávamos? Contra o quê? A favor de quem e contra quem?

Em síntese, a experiência da prática social educativa deve nos tornar capazes de escolher, decidir, intervir e nos posicionar em defesa da Educação Pública, pelos Direitos Humanos e Sociais historicamente conquistados a duras penas. Estes e tantos outros foram os motivos que desencadearam aquela manifestação.

Diante disso, perguntamos: o que estava e está em jogo? A tessitura dessa complexa trama social implica tencionar a lógica do poder instituído. Não podemos existir e resistir sem nos interrogar, sem produzir “fissuras” e lutar contra as estruturas fechadas que desejam transformar a nossa existência em vidas conformadas. A intervenção no mundo parte de uma posição que afirmamos e legitimamos coletivamente: a escolha de não cruzar os braços, mas de sermos sujeitos e sujeitas de uma luta da “[...] resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos

traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas [...]” (FREIRE, 2013, p. 99).

Sob essa perspectiva, o posicionamento político não se restringe a uma ou outra questão pontual. Trata-se de lutas miúdas, lutas das especificidades do ser professor, do trabalho realizado por docentes de Educação Física que, indignados diante de tantas e sucessivas perdas de direitos, recusam-se a ficar em silêncio. Desse modo, o seu posicionamento ganha força no coletivo e retrata a necessidade de o/a professor/a situar-se, criticamente, nos diversos espaços-tempos da sua prática social. Portanto, se defendemos a ideia de que professores/as de Educação Física precisam assumir compromisso ético e pedagógico condizentes com os esclarecimentos até aqui empreendidos, precisamos construir processos de formação docente capazes de gerar aprendizagens de natureza político-pedagógica que reconheçam e assumam a constante luta “[...] contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais” (FREIRE, 2013, p. 100).

As micropolíticas feitas no cotidiano da *rededenáriosformativos* trazem o debate da Educação Física Escolar situado fora do currículo. Para dialogar com essas lutas miúdas, retomo aqui a ideia de Educação Menor apresentada por Gallo (2017) ao abordar as experimentações na atuação do professor militante que não se coloca na condição de um “salvador”, pois entende que,

[...] mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva (GALLO, 2017, p. 61).

Nesse sentido, retomo os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), na análise da obra de Franz Kafka, cujas reflexões são pautadas pelo conceito de “Literatura Menor”. Gallo (2017) reelabora o conceito, provocando um deslocamento que nos ajuda a pensar a Educação a partir da noção de Educação Menor como

[...] ato de revolta e de resistência. Revolta contra os instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2017, p. 64-65).

Frente a isso, surge a questão: o que seria a “Educação Maior”? Gallo (2017, p. 64) nos diz que

[...] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer.

Dito de outro modo, no campo da Educação, seriam as políticas públicas vinculadas a projetos de controle e regulação na constituição de um modelo hegemônico de Educação. Isso nos leva a compreender que não há como dissociar a macropolítica da micropolítica educacional, devendo-se enfrentar as políticas que precarizam a atuação docente e os estudantes. O/a professor/a, na concepção de Antônio Negri destacada por Gallo (2017), para além de problematizar as diversas relações de dominação que reverberam na vida e nos corpos dos sujeitos submetidos à imposição de leis, normas e políticas, cria condições para a produção de possibilidades do novo. Trata-se da militância praticada nas mobilizações coletivas das ruas, nos congressos científicos e nos espaços educativos da universidade.

Desse modo, vou compreendendo que a *rededenáriosformativos* objetiva, a partir da militância de uma “Educação Menor”, questionar a política instituída numa “Educação Maior” na EEFD. Faço essa referência porque o coordenador e a coordenadora destacam nas conversas que o currículo praticado no curso de licenciatura em Educação Física ainda se mantém distante da Educação Física Escolar.

A Escola de Educação Física tem um certo histórico em que os professores se entendem como produtores de conhecimento da área da aptidão física e esportiva, professores responsáveis por determinada cadeira obrigatória ou eletiva, mas às vezes percebo que não têm uma concepção de formação ou não têm a ideia de estarem formando professores e professoras para a Educação Básica (Coordenador, conversa em 28/10/2019).

Temos um curso com pouco diálogo com a Escola. Temos muitos professores que formam professores e não estão próximos da escola. Então, como estudantes vão estar aproximados na escola? Talvez o único modo seja pela via da extensão, pela via do PIBID materialmente (Coordenadora, conversa em 12/02/2021).

Nas conversas com os sujeitos e sujeitas da pesquisa, alguns destaques sobre o tema são apresentados. Reconhece-se que o projeto de formação de professores do curso de Educação Física, para atuar nas escolas, é pouco contemporâneo no que concerne às

questões atuais e às demandas do mundo da Educação Física escolar. Ressaltam a existência de uma caricatura de estudante que, possivelmente, corresponde à época em que esses/as professores/as foram alunos/as da Educação Básica, e, portanto, não atendem às demandas sociais da atualidade.

A militância produzida pelos/as professores/as e licenciandos/as da *rededenáriosformativos* representam, no âmbito da “Educação Menor”, três características apontadas por Gallo (2017) no campo da Educação. A primeira característica é a desterritorialização dos princípios e das normas de “Educação Maior” nos processos educativos. Na pesquisa, encontro essa desterritorialização nos questionamentos à tradição da Escola de Educação Física na formação de professores/as com os/as sujeitos/as da *rededenáriosformativos*, provocando novas reflexões sobre a formação recebida.

A segunda característica é a ramificação política por se tratar de uma posição de resistência ao estabelecido, criando micropolíticas a partir das quais se “[...] promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macrorrelações sociais” (GALLO, 2017, p. 68). Encontro na pesquisa a luta e a contestação às tradições legitimadas e reproduzidas hegemonicamente nos processos educativos institucionais e nos dispositivos curriculares do curso de Educação Física.

O deserto vivido no período da formação, retratado pela coordenadora, pelo coordenador e pelo professor supervisor, evidencia a necessidade de mudanças na forma de conceber a formação docente por meio das contribuições geradas por projetos de extensão e pelo próprio PIBID, constituindo, desse modo, *rededenáriosformativos*. Este pode ser vislumbrado como parte de um movimento de resistência crítica, uma vez que coloca em debate as contradições do que se anuncia no currículo da Educação Física, tomando por referência os desafios da escola contemporânea.

Para Gallo (2017), essa é uma característica do/a educador/a militante, aquele/a que cria trincheiras e cava buracos, com o fim de minar espaços, provocar resistências e construir micropolíticas. As ausências vividas na formação – enquanto egressos da mesma instituição de ensino em épocas diferentes (mas próximas), principalmente considerando-se a transição da realidade da escola para um curso de licenciatura–, colocam os/as educadores/as numa posição de assumir a escola como espaço de formação dos estudantes em diálogo com a universidade, posicionando “completamente o holofote na escola” (apud).

Em relação à terceira característica, Gallo (2017) destaca que, na “Educação Menor”, todo ato adquire um valor coletivo, visto que [...] não há a possibilidade de atos solitários, isolados, toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva (GALLO, 2017, p. 68).

Em resumo, a *redecenáriosformativos* constitui-se no entrelaçamento das relações estabelecidas entre estudantes e professores/as que juntos/as produzem projetos coletivos centrados na constituição de processos identitários docentes e tomam por referência a perspectiva da licenciatura com perfil centrado na escola. Os estudos de Núñez e Ramalho (2008) afirmam que a construção da identidade profissional faz parte da profissionalização da docência. Esse movimento se constitui na relação com a autoimagem e com a representação que os/as professores/as fazem de si e dos/as outros/as do seu grupo.

4. Considerações Finais

A pesquisa tecida no contexto do PIBID reflete a construção de uma narrativa com outros modos de pensar o *saberfazer*, *saberser*, relativos às concepções políticas e pedagógicas de uma formação humana produzindo novos sentidos da docência. Os estudos de Gallo (2017), Freire (2013) e Arroyo (2000; 2003), nos ajudaram a problematizar o conjunto de conhecimentos do *saberfazer*, *saberser*, de atitudes e intenções sobre a natureza dos saberes incorporados à prática docente. Isso implica a necessidade de nós, professores/as, sermos capazes de explicar e de nomear o que fazemos, nos assumindo como protagonistas dessa rede de conhecimentos, na construção dos saberes profissionais.

Os espaços de diálogo e reflexão geraram a composição de saberes docentes tecidos em ações coletivas. A leitura crítica dos contextos históricos e sociais instituídos engendraram movimentos dinâmicos voltados ao planejamento das ações, tanto no PIBID como nos projetos de extensão, ocasionando uma tomada de consciência política que não aparece descolada da prática pedagógica e se dá na relação entre o pensar, o fazer e o ser professor/a (ARROYO, 2000).

As aprendizagens gestadas via *redecenáriosformativos* anunciam outros caminhos que podem ser percorridos visando compor e implementar mudanças necessárias no campo da formação docente. Se, de um lado, isso não significa assumi-las como substitutas da formação inicial, de outro, pode originar a criação de estratégias de leitura crítica da realidade capazes de promover diálogos institucionais entre a universidade e a escola.

Merece atenção a percepção de que a produção de conhecimentos específicos derivados do *saberfazer* político-pedagógico indicotomizável do *saberfazer* pedagógico-político foi tecida na relação com o/a outro/a, na maneira como agiam, reagiam e interagiam com os acontecimentos, tornando os integrantes conscientes dos seus processos formativos comprometidos com a criação de estratégias de luta. Isso se evidenciou na ocupação dos espaços de visibilidade da universidade com vistas à reafirmação política da importância do curso de licenciatura de Educação Física como espaço de formação profissional alicerçada na escola.

Segundo os/as autores/as Ramalho; Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização docente se relaciona de forma dialética com duas dimensões nucleares da identidade docente: uma interna, a profissionalidade, que abarca saberes, reflexão, competências e pesquisa; e uma externa, o profissionalismo, que se refere à remuneração, status social, autonomia intelectual, crítica social, democracia e coletividade, dentre outros aspectos.

Outro aspecto a destacar é a participação dos/as estudantes e professores/as nas mobilizações coletivas contrárias ao controle dos gastos públicos destinados às despesas sociais e à intensificação da retirada de direitos trabalhistas. Tudo isso desencadeou a produção de saberes forjados nos movimentos sociais, nas greves, nos embates das entidades sindicais e nas instituições engajadas na garantia de direitos constitucionais.

Considerando que esse movimento aconteceu na especificidade do PIBID, o desafio para os cursos de licenciatura envolveria pensar e formular perspectivas que contemplem essa dimensão na formação inicial para assegurar que este saber seja reconhecido, valorizado e contemplado, nos perguntando: em que medida, os cursos de licenciatura fomentam a construção e/ou a potencialização de saberes ligados à dimensão política dos futuros professores? Quais são as condições reais que dispõem para que isso ocorra? Por que as fragilidades em torno desse saber acontecem? A quem isso beneficia?

Destaco também que no decorrer da minha formação inicial não tive a oportunidade de viver e interagir em espaços de atuação política. Desse modo, o compromisso com a formação de uma consciência crítica de classe foi se constituindo ao longo do meu percurso profissional como professora da Escola Básica. Em contrapartida, várias foram as situações vividas sob esta perspectiva pelos/as jovens estudantes que integram esta pesquisa.

Independente dos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos nos quais atuarão como professores/as de Educação Física, acreditamos que as experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo gerou aprendizagens que ampliaram a visão dos/as pibidianos/as sobre a profissão, potencializando a construção de identidades profissionais em sentido amplo.

Referências

ARROYO, Miguel. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Revista Trabalho e Educação**, V.12, n. 1, jan./jun., 2003. p.51-61. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8973/6460>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, v.1, p. 65-81, 2018.

CBCE. **Nota de repúdio**. Notícias, 19/09/2019. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA%20DE%20REP%C3%9ADIO%20GTT%20LAZER%20E%20SOCIEDADE.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

COUTINHO, Eduardo. Entrevistas. In: BRAGANÇA, Felipe (org.). **Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2008. (Coleção encontros).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka. Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro : Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2. Vol.1. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015/29807>. Acesso em: 22 jun. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência e vida e formação**. EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação).

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teorico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, set./dez. 2019. p. 1034-1049. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 19 jul. 2020

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p.25-46.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina. 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto) biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 20 dez. 2019.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018. (Coleção Ciência e pesquisa em questão;1). p. 93-118.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Notas

ⁱ A escrita das palavras-conceito juntas e em itálico, é uma opção epistemopolítica, teórico-metodológica impulsionada pelo desejo de construir outros modos e caminhos de produção do conhecimento. Esta perspectiva se fundamenta na *pesquisa formação*, adotada por Bragança (2018), inspirada nas pesquisas nos/dos/cotidianos (Alves, 2010) que busca romper com percursos metodológicos de pesquisas convencionais herdados do paradigma da ciência moderna.

ⁱⁱ Eduardo Coutinho é autor de filmes documentários como “Cabra marcado para morrer” (1984), “Santo Forte” (1999) e “Edifício Master” (2002).

ⁱⁱⁱ Projetos de extensão “Educação Física na Baixada Fluminense: Autonomia e Construção de Conhecimento”; Lusco Fusco: Lutas na Escola; Kitangu: Educação Física na Educação Infantil.

^{iv} O RCS foi composto por atividades curriculares de extensão iniciadas em 2017 para turmas do 1º. Período, com o tema “Universidade e Extensão”, e para turmas do 2º. Período, com o tema “Educação Física Dança e Extensão

^v Decreto nº 9.741, de 29 DE março de 2019 que altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo Federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm.

^{vi} Decreto nº 10.410 de 30 de junho de 2020 que altera o Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

^{vii} Disponível em : <https://www.cbce.org.br/item/nota-de-repudio-ao-desmonte-das-garantias-do-direito-constitucional-ao-lazer--engendrado-pelo-atual-governo-federal>. Acesso em: 21 nov. 2021.

Este artigo trata de um recorte da tese de doutorado intitulada o avesso do “entre lugares” do PIBID na formação de professores/as de educação física e contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Sobre as autoras

Alessandra Cristina Raimundo

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Grupo de Estudos Currículo, Docência e Cultura da Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: alecriso4@yahoo.com.br <https://orcid.org/0000-0003-4694-9038>

Mônica Vasconcellos

Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da UFF e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Pesquisa temas referentes à: formação de professores e práticas pedagógicas, saberes docentes, profissionalização docente, educação e interdisciplinaridade, desenvolvimento profissional e início da docência. Coordena o Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq. Integra a Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. É tutora do Programa de Educação Tutorial – PET-MEC/SESu. E-mail: monicavasconcellos@id.uff.br <https://orcid.org/0000-0003-2938-2121>

Recebido em: 25/06/2023.

Aceito para publicação em: 15/09/2023.