



# O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre

Lisandra Oliveira e Silva  
Vicente Molina Neto

**RESUMO – O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre.** Trata-se de um estudo realizado, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sobre a constituição do processo de identificação de docentes de Educação Física. O problema de pesquisa ficou sintetizado na seguinte questão: Como se constitui o processo de identificação a partir das narrativas de docentes de Educação Física desta rede? Caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem etnográfica com ênfase na história de vida de cinco docentes. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e narrativa escrita. As análises mostraram o caráter dinâmico, dialético e subjetivo da identificação docente. Além de que, os processos de formação não garantem, por si só, a constituição da identificação. A eles, somam-se as elaborações de aprendizagens, reorganizadas a partir da experiência vivida.

**Palavras-Chave: Processo de Identização. Docentes de Educação Física. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.**

**ABSTRACT - The Constitution of Teacher Identization in the Municipal net of Education of Porto Alegre.** This study deals with a research carried out in the Municipal Net of education of Porto Alegre on the constitution of the identization process of Physical Education teachers. The research problem has been synthesized in the following question: How is the identization process constituted from the narratives of Physical Education teachers from this net? Characterized as a case study with an ethnographical approach emphasizing on the life stories of five teachers. The methodological procedures used were: analysis of documents, participant observation, field diary, semi-structured interviews and written narratives. The analysis showed the dynamic, dialectic and subjective characters of the identization process of the teachers. Moreover, the teacher training processes do not alone guarantee the constitution of the identization process. Summed with these are the learning elaborations, reorganized from the lived experiences.

**Keywords: Identization Process. Physical Education Teachers. Municipal Net of Education of Porto Alegre.**

## Considerações Introdutórias

Os processos de mudança pelos quais têm passado a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), principalmente quanto à sua organização curricular e ao redimensionamento do tempo e do espaço escolar de ensinar e de aprender, têm proporcionado às pessoas envolvidas repensar o papel da escola, da docência e da educação.

Essa rede municipal, desde o ano de 1995, vem modificando seu sistema de ensino. Essas mudanças acompanham as mudanças sociais, políticas e econômicas que a cidade de Porto Alegre iniciou a partir do ano de 1989, a partir do início da Gestão da Frente Popular na administração pública municipal. A partir do ano de 1995, as escolas municipais, substituíram o ensino seriado por ciclos de formação, processo concluído no ano 2000, quando todas as escolas da rede passaram a ser cicladas.

As inovações sugeridas pelo ensino por ciclos, tanto na organização do currículo quanto na prática pedagógica docente, propõem certas mudanças na estrutura da escola em geral, e nas aulas de Educação Física em particular, por exemplo, nas novas relações com os conhecimentos a serem construídos, novas/outras relações entre ensino/aprendizagem/pesquisa, novas formas de relação entre docente/estudante/escola e, principalmente, a modificação do tempo e do espaço das aulas. Podemos destacar algumas dessas mudanças, especificamente em três dimensões: da democratização da gestão, do acesso e do conhecimento. Essas modificações perspectivam o sucesso escolar, a partir de quatro aspectos fundamentais: *a eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão* (organização curricular seriada, reprovação, repetência), *a criação de mecanismos institucionais de inclusão* (laboratório de aprendizagem<sup>1</sup>, turmas de progressão<sup>2</sup>), *a formação permanente de educadores/as* (grupos temáticos nas escolas, congressos e cursos de formação), e *a gestão democrática da escola* que passou a ser desenvolvida por uma Equipe Diretiva e pelo Conselho Escolar, este último composto por representantes do grupo docente, de estudantes, de funcionários/as e de núcleos familiares dos/as estudantes.

Relacionando as mudanças que afetam a sociedade, em geral, e a escola e a prática pedagógica em Educação Física, em particular, consideramos os estudos de Diehl (2007), no qual a autora identifica algumas mudanças sociais que interferem na prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física dessa rede, como o crescente fluxo migratório pelo qual passam os núcleos familiares dos/as estudantes dessas escolas. A autora analisa que as migrações internas das pessoas de baixa renda, de um local a outro, da cidade de Porto Alegre é um elemento que interfere significativamente na interação entre os/as estudantes e entre estes/as e os/as docentes e as escolas. A constante chegada e saída de moradores/as nas comunidades periféricas da cidade provoca instabilidades afetivas, econômicas e sociais nos relacionamentos interpessoais, nos grupos da comunidade e na escola.

É possível perceber que o currículo escolar por ciclos de formação desafia os/as docentes de Educação Física a buscarem novas maneiras de trabalhar na escola, desenvolvendo e articulando diversos conceitos e concepções sociais, construindo outras formas de se relacionarem com os/as estudantes, com colegas docentes e com a própria escola. A Educação Física, no contexto da RMEPA, integra a área de Expressão do currículo escolar nos três ciclos de formação, juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte-Educação (Ciclo I); Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Língua Portuguesa e Literatura (Ciclo II); e Arte-Educação (Plásticas, Cênicas e Música), Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Língua Portuguesa e Literatura (Ciclo III). Essa organização sugere o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre os/as docentes para, juntos/as, realizarem um trabalho que atenda as necessidades dos/as estudantes, proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

O fenômeno que motivou nossas intenções de pesquisa foi o processo de identidade docente. O conceito de identidade apoia-se nas ideias de Melucci (2004, p. 48) “para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos”. O autor discute que a palavra *identidade* pode ser inadequada para dar conta das mudanças, dos “processos conscientes de individuação”, os quais são vividos “mais como ação do que como situação” (Melucci, p. 47-48). O processo de identidade docente pode ser entendido como forma de construção da docência, do fazer-se docente através das relações sociais que o sujeito estabelece com a escola, com colegas docentes, com estudantes, com os processos de formação e consigo mesmo. Assim, o processo de identidade do/a docente de Educação Física é constituído e reorganizado ao longo da vida do sujeito, mediante diversas experiências e relações que estabelece com o mundo e com as pessoas.

No segundo semestre de 2005, tivemos acesso aos seguintes documentos: *Relação das Escolas Municipais da RMEPA* e a *Relação de Professores por Área de Atuação: Educação Física do ano de 2006*. A análise desses documentos mostrou que o coletivo docente de Educação Física estava constituído, à época, por aproximadamente 215 docentes, sendo 136 mulheres e 79 homens. No ano de 2003, o número total de docentes da rede era de 1.924; já, no ano de 2006, o número de docentes passou para 3.923<sup>3</sup>. Observamos que das 51 escolas municipais de Ensino Fundamental que constavam nos documentos analisados, 10 possuíam o coletivo docente de Educação Física formado por professoras. A escola que decidimos investigar estava entre elas. A partir disso, nos interessamos em *ouvir* o que as professoras de Educação Física dessa rede tinham a dizer sobre o seu trabalho, sua formação e sobre o processo de construção de sua docência. Assim formalizamos o problema de pesquisa que ficou sintetizado na seguinte questão: Como se constitui o processo de identidade a partir das narrativas de docentes de Educação Física desta rede?

## O Processo de Identização Docente

Segundo Borges (1998, p. 161) a identidade é o “processo de produzir sua própria existência”, que vai sendo construída no conjunto das interações familiares, nos diversos grupos em que o sujeito circula, e no caso de docentes de Educação Física, juntamente com “professores e colegas, por meio de experiências adquiridas durante sua trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional”. O estudo realizado pela autora pôs em evidência as experiências escolares (todas as que o sujeito passou na vida, desde a Educação Infantil até a Graduação ou Pós-Graduação); experiências profissionais; experiências de formação; e experiências esportivas, todas constitutivas da identidade desses docentes. Nóvoa (1992, p. 75) sublinha que “a identidade deve ser compreendida como um lugar de lutas e conflitos; um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão; um processo dinâmico, que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. O autor ressalta, ainda, que “a construção da identidade constitui um processo complexo, através do qual cada um se apropria da sua história pessoal e profissional” (Nóvoa, 1992, p. 74). Seu argumento incide sobre a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, pois o sujeito não tem como separar essas duas formas de ser/estar no mundo.

De acordo com Molina Neto (1997, 1998) e Borges (1998), a *experiência de si* e a *experiência de relações com o mundo/com o outro*, são aspectos fundamentais na constituição do processo de identificação do sujeito docente de Educação Física, ou seja, no modo com que os sujeitos constituem-se docentes, isto porque o sujeito organiza sua vida e suas relações por meio dessas experiências.

O processo identitário da docência se traduz, se evidencia e se manifesta na maneira de *ser professor*. Dessa forma, o que o/a docente faz, como faz, por que o faz, o que pensa, o que fala, como atua, faz parte da identidade docente, pois “a realidade é uma construção e a identidade é sempre um processo” (Nóvoa, 1992, p. 55). Por tratar a identidade como um processo, o autor prefere referir-se a *processo identitário* em vez de *identidade*, o que concordamos parcialmente para fins deste estudo, considerando-se que a palavra identidade poderia indicar algo acabado, ou que pode chegar a um fim; e a construção de nós mesmos possibilita somente uma certeza: *é sempre inacabada*.

Vianna (1999, p. 51) procura “superar uma visão determinista, substantivada e estática da identidade como algo preexistente. A definição de identidade – a resposta à pergunta “quem sou eu?”- desloca-se do conteúdo para o processo”. Nesse sentido, a autora observa que esse conjunto de representações acerca do eu de cada sujeito, o qual o possui e o constrói, não se trata de algo fixo e acabado, mas de uma construção histórica relacionada ao longo das diferentes etapas de sua vida e de acordo com o contexto no qual vive. A autora destaca a proposta de Melucci (2004) de compreender o conceito de *identificação* em contraponto ao de *identidade*, sendo que, o primeiro, não deve ser confun-

dido com *identificação*, porque a referência à *identização* tem por objetivo “[...] compreender o processo de construção da identidade individual, com o objetivo de exprimir o caráter: a) processual–processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam; b) autorreflexivo; e c) construído, da definição de nós mesmos” (Vianna, 1999, p. 52).

Assim começamos a refletir sobre o conceito de *identização* sugerido por Melucci (2004), o qual, para fins desta pesquisa, nos pareceu mais apropriado para dar conta dessa experiência vivenciada pelo sujeito docente na constituição e redefinição contínua de si, por meio do conjunto de relações produzidas nos processos interativos. Por sua vez, Melucci (2004, p. 15) observa que “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica”. Para aproximar-se desse “eu múltiplo”, diz o autor “[...] é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (Melucci, 2004, p. 16).

A *identização* demarca a constituição do sujeito como um processo construído e de autorreflexão, além de que a identidade de um eu múltiplo torna-se *identização*. Fazem parte desse processo alguns elementos: a diferenciação do outro e, conseqüentemente, a afirmação da diferença; a capacidade que as pessoas desenvolvem de se reconhecerem sujeitos e de serem reconhecidos pelos outros; a identificação com determinadas formas de estar no mundo e não com outras; a autoidentificação que produz e mantém a unidade pessoal; os sistemas de relações e de representações; e os aspectos individuais e relacionais, sendo que os primeiros referem-se ao “processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito [...] a definição de si mesmo” (Melucci, 2004, p. 46-47). A capacidade de se reconhecer, que nos fala o autor, diz respeito à ação, nos reconhecermos na capacidade de ação que nos identifica como sujeitos e em relação com os outros.

Salientamos que, nessa pesquisa, não nos preocupamos em *marcar uma diferença* entre os diversos conceitos que procuram dar conta do processo complexo de constituição de si. Optamos por apresentar os conceitos identidade, processo identitário, *identização* e os/as autores/as que trabalham com essas perspectivas, e nos posicionarmos em relação a isso. Portanto, nesse momento, e para realização desta pesquisa, o conceito de *identização* nos pareceu mais apropriado por relacionar a constituição do sujeito a partir de seu próprio campo de ação, ou seja, como produto de uma ação consciente, resultado da autorreflexão, autonomia e processos relacionais, além de esse conceito trazer em si o entendimento da dinamicidade entre os polos individuais (experiência individual, subjetiva) e os polos coletivos (fenômenos coletivos, realidade social, comunidades) constituídos ao longo de uma vida.

Conhecer, portanto, as histórias vividas pelas docentes de Educação Física e os possíveis impactos na ação pedagógica e no processo de *identização* dessas professoras foi o desafio que nos propusemos nesta investigação.

## Aprendendo com o Campo – o Caminho da Pesquisa e a Construção das Categorias de Análise

Por considerar a escola um universo complexo e dinâmico, constituído por sujeitos com desejos e expectativas divergentes e procedentes de culturas e contextos diferenciados, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso etnográfico, com ênfase na história de vida de cinco docentes de Educação Física. Destaque muito importante foi dado às histórias contadas pelas professoras sobre suas vidas, suas formações, suas escolhas pessoais e docentes, pois entendemos que toda a atividade humana é constituída de história.

Hernández (2004) enfatiza que os/as pesquisadores/as não podem voltar seu olhar somente para o/a docente no momento biográfico em que se encontra, ou exclusivamente para a aula, ou para o pensamento docente, ou seja, apenas a determinada etapa da vida, e sim, dar conta da trajetória desse/a docente, de sua história, de como se constituiu e se constitui no que é hoje. Devís (2005) argumenta que a história de vida possui uma relação muito importante com a etnografia, pois, busca-se compreender uma comunidade ou uma realidade através dos sujeitos que dela fazem parte. O estudo através de histórias de vida deve considerar o contexto em que a história aconteceu, ou seja, compreender “de onde o sujeito fala”, entendendo o contexto social em que viveu determinada história.

O trabalho de campo desta pesquisa teve duração de 16 meses e foi realizado em uma escola pública municipal, a qual se tornou um caso de investigação devido a algumas características: a) Fazer parte de uma região da cidade de Porto Alegre ainda não investigada por nosso grupo de pesquisa; b) Ser uma escola que mantém uma relação institucional com a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; c) Ter uma das professoras de Educação Física da escola já participado deste grupo, porque uma de nossas intenções era localizar uma escola disponível e favorável ao trabalho de pesquisa. Os procedimentos para obtenção da informação foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e narrativa escrita.

As observações foram realizadas no segundo semestre de 2005 e durante o ano de 2006, totalizando, aproximadamente, 260 horas. Realizamos observações do *ambiente escolar como um todo*, em diversos horários e locais: horário de entrada e saída dos/as estudantes na escola, recreio, troca de períodos, refeitório, pátio, atividades realizadas na escola (festas comemorativas), atividades externas da escola (passeios); e dos *espaços de atuação das docentes de Educação Física em específico*: durante as atividades em aula, com estudantes fora das atividades de aula, com colegas de trabalho, “sala dos professores”, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, atividades de formação.

O processo de análise e interpretação das informações obtidas, em pesquisa qualitativa, já se inicia desde a primeira aproximação com a realidade que se pretende pesquisar. Dessa forma, o primeiro contato com o campo, as observações realizadas e os escritos em diário de campo não estão livres de interpretações e de teoria. É claro que há um momento no processo de pesquisa em que temos de organizar as informações coletadas para dar-lhes atenção especial, interpretá-las e perceber o novo que elas nos dizem. Portanto, as análises das observações realizadas foram fundamentais para a construção do roteiro da entrevista e para triangulação dos dados na pesquisa, ou seja, fatos falados em entrevista, escritos em narrativa, ou tratados nos referenciais teóricos puderam ou não ser observados no desenvolvimento do trabalho de campo.

O diário de campo tratou de sistematizar nossos registros de todas as idas a campo e das observações realizadas. Esses diários, manualmente escritos, resultaram em cinco cadernos pequenos, totalizando cerca de 260 páginas. Esse material, posteriormente digitado e acrescido de detalhes, resultou em aproximadamente 330 páginas<sup>4</sup>. Para melhor organização desse material, dividimos o diário em algumas seções: conselho de classe, reuniões pedagógicas, eventos, sala dos professores e escola (geral, recreio, atividades, dentre outros), além de criar diários individuais para cada docente colaboradora (cerca de 115 páginas).

As entrevistas realizadas individualmente com cada docente tiveram duração mínima de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas, logo após foram transcritas e devolvidas às colaboradoras para efetuarem suas leituras e análises sobre o que ali estava escrito. Essa leitura é importante, porque, a partir dela, a colaboradora faz as alterações que julgar necessárias, acrescenta ou suprime informações<sup>5</sup>. Posteriormente a essa etapa, as alterações sugeridas foram atendidas e a entrevista ganhou um formato final, autorizado pela colaboradora. Os temas abordados na entrevista foram orientados por um roteiro semiestruturado, em que as questões que guiavam a conversa estavam organizadas em três blocos temáticos<sup>6</sup>.

As narrativas foram documentos escritos/produzidos pelas próprias colaboradoras sobre determinado tema ou fato de sua história de vida. Esse procedimento se mostrou fundamental para aprofundar algum tema ou fato expresso nas entrevistas realizadas anteriormente. Dessa forma, optamos em realizar a solicitação da narrativa escrita no momento de retorno da entrevista transcrita para as colaboradoras. Assim, na última página do material transcrito, anexamos um texto em que, a partir da entrevista, solicitamos que a colaboradora abordasse, de forma escrita, alguns temas ou assuntos tratados na entrevista. Como realizamos cinco entrevistas diferentes, orientadas por um roteiro semelhante, fizemos também cinco solicitações diferentes de narrativas escritas, uma para cada docente, a partir do que nos interessava aprofundar em nossa pesquisa e em sincronia com as observações que havíamos realizado no trabalho de campo<sup>7</sup>.

Nesse sentido, a organização e a categorização das informações obtidas através do trabalho de campo desta pesquisa, passaram por um processo analítico iniciado com uma leitura aprofundada de todo material produzido. O processo de construção das categorias de análise partiu das 248 unidades de significados relevantes identificadas nas cinco entrevistas realizadas. Unidades que, posteriormente, foram agrupadas por proximidade temática em cinco blocos analíticos, confrontadas com os outros instrumentos utilizados na pesquisa e com o referencial teórico do estudo, originando as categorias de análise construídas na investigação que apresentamos a seguir.

### **Formação Inicial e Permanente: as opções, as decisões, as escolhas**

Entendemos o processo de formação docente como um “*continuum*, que se inicia antes mesmo do ingresso na graduação e se estende por toda a vida profissional” (Günther; Molina Neto, 2000, p. 73). A formação inicial pode ser entendida como o contato do sujeito com o curso de graduação e as implicações que fazem parte desse processo. A formação permanente se refere às atividades de estudo permanentes: “[...] aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças” (Günther; Molina Neto, 2000, p. 74).

As professoras colaboradoras concluíram sua formação inicial em Educação Física entre os anos de 1978 e 1993, em diferentes Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. Todas as docentes realizaram curso de Pós-Graduação entre os anos de 1979 e 1998, em áreas diversas. Argumentamos que o que faz desse coletivo um caso particular de estudo é a larga experiência docente da maioria das professoras, ou seja, mais de 20 anos de trabalho em escola. Esse dado se torna importante para aprofundarmos a compreensão do processo de identificação docente, por estar associado aos elementos tempo, espaços e multiplicidade de experiências vividas, os quais são fundamentais para o sujeito pensar sobre a constituição da docência. Além disso, julgamos significativo o período de formação das docentes centrarem-se, em sua grande maioria, na década de 1980, período de efervescência de movimentos inovadores na história da Educação Física brasileira. A seguir, apresentamos um quadro resumido com algumas informações sobre as docentes colaboradoras deste estudo.

**Quadro 1: Quadro informativo sobre as docentes colaboradoras do estudo**

NOME FICTÍCIO <sup>9</sup>	DIVA	BIA	TINA	MIRNA	NINA
Ano de ingresso na RMEPA	1987	1989	1986	1998	1978
Ano de ingresso na escola investigada	1989	1990	1990	1998	2000
Ano de conclusão do curso de formação inicial em Educação Física (EF)	1981	1983	1981	1993	1978
Ano de conclusão do curso de pós-graduação/área	1981 <i>Ciência do Esporte</i>	1984 <i>Medicina Desportiva e Saúde Escolar</i>	1998 <i>Educação Infantil</i>	1995 <i>Metod. do ensino de EF</i>	1979 <i>Ginástica Rítmica</i>
Horas de Trabalho na escola investigada	40 horas Manhã e tarde	30 horas Manhã e tarde	40 horas Manhã e tarde e fim de semana	40 horas Manhã e noite	40 horas Manhã e tarde
Horas de trabalho em outra escola da RMEPA		10 horas Tarde			
Ciclos de trabalho da escola investigada	A e C	A e B	A e B	A, C e EJA	Coordenação Cultural
Outras experiências na escola investigada	Coordenação Cultural Projetos da escola EJA		Oficinas de esporte (desde 1995) Projeto Escola Aberta (desde 2005)		Biblioteca Vice-direção
Experiência de trabalho anteriores a RMEPA	Estágios curriculares do curso de formação inicial	Natação, recreação, academia, escola, FESC	Ginástica em Condomínio, Natação	Academia, RME da região metropolitana de Porto Alegre	Ginástica Rede Privada de Ensino Rede Estadual de Ensino
Obs.:				Concluiu o curso de formação inicial em Biologia em 2004	

Sobre os processos de formação, Tardif (1991) ressalta duas formas de saberes construídos pelos/as docentes: os saberes da formação e os da experiência. O autor observa que os primeiros podem se manifestar como exteriores aos/as professores/as, pois são constituídos em instâncias que esses/as não têm acesso como produtores/as, podendo se tornar conhecimentos “impostos” por seus produtores oficiais: os currículos e os cursos de formação. Os saberes da experiência são construídos pelos/as professores/as na sala de aula e no contexto escolar em que o currículo de fato se faz. Nesses espaços, o/a docente utiliza sua parcela de autonomia, enfatizando alguns conhecimentos/saberes em detrimento de outros.

Narra-se, a seguir, as escolhas e as opções que as docentes colaboradoras deste estudo fizeram em suas vidas para se constituírem professoras de Educação Física, a partir de suas próprias narrativas.

A professora Diva comenta que queria ser professora desde criança, mas essa escolha foi atravessada por um desejo maior quando chegou à adolescência: a aspiração de passar no vestibular: “[...] eu queria entrar na faculdade e eu sempre ouvia as pessoas comentarem que ‘quem fazia ma-

gistério tinha muita dificuldade em passar no vestibular” (Entrevista professora Diva, 15/12/05). Ao concluir o Ensino Médio e se preparar para o vestibular, “[...] me veio de novo à questão de ser professora [...]”, porém, Diva não tinha claro “[...] o que gostaria de lecionar”. Lembra que gostava da disciplina de História, mas resolveu optar, no vestibular, por Medicina na primeira opção e por Educação Física na segunda. Sua opção pela Educação Física se justifica “[...] porque era uma disciplina que eu gostava muito na escola, eu me identificava muito com os professores, gostava muito daquele ambiente, achava muito bom as atividades e todo o envolvimento.” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). Do mesmo modo, a partir dessa motivação, a professora narra que participou de grupos de estudos e de grupos de trabalho justamente porque gostava, e ainda gosta, desse ambiente de aprendizagem coletiva.

A professora Bia conta que se constituiu professora especialmente a partir das experiências vividas no curso de formação inicial, quando fez descobertas importantes que orientaram sua prática pedagógica:

Porque eu nunca pensei que eu pudesse, em época de escola, ser professora de Educação Física, já que eu não era atleta e nunca fui uma super aluna de Educação Física [...] no meu autoconceito eu não tinha que eu fosse alguém capaz de dar aula de Educação Física [...] tinham coisas assim que eu tinha os meus medos, as minhas vergonhas, como eu acho que todo mundo tem. [...] nem todo superatleta é um super professor. Aí eu descobri que, às vezes, aquela pessoa que tem muita facilidade não compreende aquele que não tem facilidade. [...] eu comecei a achar cada vez mais bacana, eu descobrir as minhas potencialidades, eu vi que eu era muito mais do que eu pensava. Mudei meus conceitos, aprendi a falar, a me expor [...] (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

As experiências de formação foram significativas no entendimento de Bia, porque relacionava fortemente as vivências esportivas e as vivências escolares, como elementos “importantes” para quem quisesse ser professora de Educação Física. Essa “imagem” foi desconstruída pela docente quando vivenciou experiências no curso de formação inicial que lhe possibilitaram pensar-se como professora, sentindo-se “capaz” de tornar-se docente.

A professora Tina comenta que, desde a infância, gostava muito das aulas de Educação Física na escola, sobretudo porque havia uma professora para esse componente curricular a partir da primeira série do Ensino Fundamental. Tina salienta, ainda, que outra experiência marcante em sua vida, e na sua escolha pela docência foi o estágio curricular realizado durante o curso de formação inicial, porque foi sua primeira experiência docente, e um tanto “desafiadora”. Segundo a professora, realizou o estágio na escola em que estudou durante o Ensino Fundamental, e quando retornou algum tempo depois, essa escola tinha passado por algumas modificações. A professora relata seu primeiro dia de aula como “estagiária”:

A professora de Educação Física [da escola em que realizou o estágio] era apaixonada pela banda da escola e não queria mais dar aula, ela queria cuidar da banda. E ela entrou no primeiro período de aula comigo, [...] me apresentou pra turma como professora, não me apresentou como estagiária, me deu um tapinha nas costas e disse: ‘a turma é tua’, e saiu, não voltou mais. Aí eu disse ‘agora ou eu pego aqui ou eu vou colocar meu quadrinho [diploma] na parede’, e encarei. Dei todas as aulas do estágio desse jeito, ela entrou na primeira turma, nas outras ela não entrou pra me apresentar, eu já entrei direto com os alunos como a professora da turma, a professora de Educação Física daquele ano (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

A professora Mirna salienta que sua escolha pela Educação Física e a opção de ser professora está relacionada mais às experiências esportivas que teve desde criança. Ela relembra que, desde muito cedo em sua vida, jogava basquete e jogou durante muito tempo, dos 11 aos 21 anos, além de praticar corrida: eu tinha aquela coisa disciplinada, jamais ia faltar treino, eu jamais deixaria um dia de correr [...] porque eu adorava.

Em relação ao curso de formação em Educação Física, a professora Mirna entende que fez: “[...] com aquela certeza, porque adorava a coisa do treino, de treinar e vivia em função daquilo”. Durante o curso, percebeu muitas críticas aos/as professores/as que trabalhavam com “[...] esporte de rendimento, como algo que não podia se fazer [...]” na escola. Quando teve suas primeiras experiências com os estágios curriculares nas escolas, pensava: “Bah, as professoras trabalham esporte de rendimento, porque elas cobram as regras, elas não constroem as coisas”. Posteriormente, quando iniciou sua experiência docente em escola, percebeu que aquelas ideias que tinha enquanto estagiária, de certa forma, “[...] eram uma coisa completamente equivocada, porque elas [as professoras na escola] trabalhavam com o que dava. Que bom que elas conseguissem ensinar as regras que, às vezes, a gente não consegue, tem coisas que eu tento, às vezes, eu também não consigo [agora como docente na escola]” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06). A professora relata que, quando trabalhou com esportes com suas turmas na escola, se via fazendo, às vezes, exatamente o contrário do que tinha pensado e aprendido que “deveria fazer”.

A partir disso, é possível perceber a construção dos saberes da experiência pela professora no contexto escolar, em confronto com os saberes da formação (Tardif, 1991). A professora vive um caminho de contradições, de desconstruções e de reconstruções ao confrontar o “discurso” da instituição de formação com as suas primeiras incursões no mundo escolar, através dos estágios curriculares e, posteriormente, quando se insere nesse mesmo mundo na função de professora de Educação Física. Essas experiências constituíram e constituem sua identificação docente e o modo como hoje pensa a docência.

A professora Nina salienta que a escolha pelo curso de Educação Física aconteceu também no Ensino Fundamental, enquanto era estudante: “[...] eu

era alta e magra, então eu sempre era convidada para fazer parte de tudo, porque além de ser agitada, gostava de competir, gostava de toda atividade de Educação Física e me saía bem” (Entrevista professora Nina, 07/12/06). A professora participou de campeonatos de atletismo em um clube de Porto Alegre com outras escolas públicas e privadas, e salienta a importância que teve em sua vida a professora de Educação Física que tinha na escola, por ter apostado em Nina, “[...] a condição de representar a escola, a turma”.

Considerando-se as narrativas das professoras, é possível pensar que essas docentes optaram pela formação inicial em Educação Física por terem vivenciado experiências positivas e negativas em relação a essa área em suas vidas. Algumas, especificamente, pela experiência prazerosa da Educação Física que aprenderam na escola e pela importância que teve em suas vidas a professora desse componente curricular; outras, por vivenciarem experiências esportivas e participarem de jogos e campeonatos na infância e na adolescência.

É possível, ainda, observar, que fazem parte do processo de identificação docente das colaboradoras as imagens e lembranças dos professores e professoras que tiveram. Essa lembrança se faz presente porque trabalham em um local que foi e continua sendo muito próximo de tudo que viveram em grande parte de suas vidas: *a escola*.

### **“Educação Física” é o que fazem as docentes na escola (prática pedagógica): a docência e o mundo do trabalho**

Prática pedagógica é o que fazem os/as docentes na escola. Esse fazer está repleto de entendimentos, de teorias, de negociações, de possibilidades e, seguramente, está relacionado a um grupo de crianças e de adolescentes (estudantes em formação), vinculado a um projeto de escola e a um coletivo docente. A docência se caracteriza “pelo estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos” (Molina Neto; Molina, 2003, p. 270), o que significa uma relação de construção de aprendizagem conjunta entre docentes e estudantes em situações específicas de aula.

O trabalho docente é uma relação entre as pessoas e “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 31) [grifo dos autores]. Arroyo (2000) destaca a “humana docência” como um processo de ensinar e aprender a sermos humanos, e da prática pedagógica enquanto um “convívio de gerações”.

As aulas de Educação Física, na escola investigada, aconteciam na forma de períodos. Em cada turno na escola os/as estudantes têm cinco períodos de aulas. A Educação Física, nos ciclos A e B, acontece em dois períodos semanais, os quais, às vezes, são organizados no mesmo dia, um logo após o outro, o que propicia apenas um encontro por semana para essas aulas. No ciclo C, as turmas têm três períodos de Educação Física por semana.

No ciclo B, retomando o que foi escrito no início desse texto, a Educação Física compõe a área de expressão, juntamente com Arte-educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna (todas com dois períodos semanais). Também fazem parte desse ciclo as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Matemática (com quatro períodos semanais) e História, Geografia e Ciências (com três períodos semanais). No ciclo C, as disciplinas de Língua e Cultura Estrangeira e Filosofia possuem carga horária de dois períodos na semana, e, todas as outras disciplinas possuem três períodos semanais (Planos de Estudos Escola Getúlio, 2005/2006, p. 08-09).

Refletindo sobre essa organização, a professora Bia faz uma comparação com a estrutura que havia na escola anteriormente, quando todos os ciclos tinham três períodos de Educação Física por semana:

- Eu acho que quando a gente trabalhava com três períodos com as “Bs” e “As” a gente tinha condições de formar um vínculo maior com os alunos. Acho que a gente conseguia trabalhar muito mais coisas do que hoje a gente consegue com dois períodos só na semana. E acho que também o desgaste do professor é maior com dois períodos, porque são muito mais turmas que tu pega, muito mais vezes que tu tem que baixar a poeira da turma, fazer eles se concentrarem, então isso desgasta muito o professor, e eu até não sei se não tem muita delimitação, muita biometria em função disso. Porque aumentou a quantidade de turmas e diminuiu o número de períodos por turma, e se eu pudesse escolher eu escolheria de novo ter menos turmas três vezes por semana cada turma. Então ficou que só os “Cs” é que teriam três períodos na semana. E se eu pudesse voltar ao tempo de dar três períodos, porque olha só: tu cria um vínculo maior com os alunos, tu tem menos alunos pra decorar o nome, tu consegue trabalhar muito mais coisas com eles, porque tu tem uma hora a mais na semana, eu acho que melhoraria em todos os aspectos (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

A professora chama a atenção para uma mudança na organização da escola que intensificou o trabalho docente e interferiu em sua prática pedagógica: *o aumento da quantidade de turmas e a diminuição de períodos por turma*. Se, anteriormente, os/as docentes tinham menos turmas e mais períodos, conseguiam formar um vínculo maior com os/as estudantes, organizarem melhor suas aulas e estarem mais atentos/as ao processo ensino e aprendizagem. A mudança que ocasionou a diminuição de períodos implica, conseqüentemente, mais turmas para trabalhar, o que, na opinião da professora, pode estar contribuindo para as biometrias<sup>9</sup> docentes e para os processos de delimitação de tarefas (situação em que o/a docente, por algum problema de saúde, identificado, do mesmo modo, por uma perícia médica, fica impossibilitado/a de exercer o trabalho que realiza naquele momento, sendo transferido/a para outro tipo de trabalho). Esse último processo estava sendo vivido por uma docente de Educação Física, participante da pesquisa, que foi transferida para biblioteca, e, atualmente, trabalha na coordenação cultural da escola.

A prática pedagógica das professoras na escola investigada consiste de algumas negociações, realizadas tanto com os/as estudantes, quanto entre as docentes. Essas últimas acontecem a partir de alguns “acordos internos estabelecidos”. Um desses acordos diz respeito às turmas de Educação Infantil e às turmas de progressão. Essas últimas passam por um “rodízio” entre as professoras, de um ano para outro; assim, a docente que trabalhou com essas turmas durante o período de um ano letivo, no próximo ano não trabalhará com elas, e outra professora dará aula para esses grupos. As professoras também estabelecem acordos para lidarem com a divisão dos espaços – o ginásio e a sala de Educação Física – local onde ficam os materiais de cada docente. Os acordos estabelecidos com os/as estudantes tratam de negociações que objetivam “o bom andamento da aula”, por exemplo, se os/as estudantes participam da aula proposta pela docente realizando as atividades do dia, nos 10 minutos finais do período são contemplados com os chamados “espaços livres” para fazerem o que desejarem (Diário de campo dos dias 07/08/06, 22/08/06, 23/08/06, 26/09/06, 29/09/06, 17/10/06, 09/11/06).

### **Vida pessoal (e o mundo do trabalho): um ser humano uno**

“Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito” (Fontana, 2000, p. 63). Observamos que as colaboradoras do estudo dedicam um tempo significativo de suas vidas à docência, por isso é importante compreender o mundo do trabalho, através, também, das experiências de vida das docentes. Isso se justifica porque as experiências pessoais e de trabalho não acontecem de forma separada, pois fazem parte de um ser humano uno.

Um aspecto que pretendemos salientar, relacionado ao mundo do trabalho, é o que denominamos de “saúde das professoras”. Essa terminologia é utilizada pelas docentes ao se referirem aos “problemas” que estão vivenciando. Quatro das cinco professoras investigadas passaram, ou estão passando por alguma situação conflituosa, relacionando-a com a prática docente em Educação Física. A professora Bia possui uma “fenda nas cordas vocais” e sente que, eventualmente, as dores de garganta e a dificuldade que tem para falar atrapalham sua prática pedagógica e a relação que estabelece com os/as estudantes. A professora Tina está passando por um “processo gradativo e irreversível de surdez”, e o relaciona aos anos de trabalho dentro do ginásio (durante a semana e aos finais de semana). A professora Nina comenta que, depois de anos de trabalho com Educação Física Infantil, entrou em processo de delimitação de tarefas por “sérios problemas que tem na coluna vertebral”. E a professora Mirna conta que passou por períodos de adaptação desconfortáveis, quando ingressou na RMEPA devido ao “choque cultural” vivido nos primeiros anos de trabalho.

As dificuldades vividas por essas professoras corroboram com o estudo de Santini e Molina Neto (2005), sobre o universo de docentes de Educação Física da RMEPA que entraram em licença médica entre janeiro de 2000 e julho de 2002. Na pesquisa, os autores destacaram algumas situações que podem estar interligadas com os pedidos de licença docente: a) Formação acadêmica insuficiente para enfrentar o choque com a realidade escolar; b) Implantação de inovações e projetos político-pedagógicos que minimizam a participação dos/as professores/as como sujeitos; c) A multiplicidade de papéis sociais e docentes exigidos e exercidos pelos/as professores/as de Educação Física nas escolas; d) Ambiente de violência urbana e de insegurança pessoal, enfrentado pelos/as docentes; e) Conflitos nas relações interpessoais com colegas de trabalho; f) Condições materiais objetivas adversas ao exercício do trabalho com a qualidade desejada pelo sujeito; e, g) A dificuldade de lidar, política e epistemologicamente com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar à contribuição do componente curricular no desenvolvimento do currículo escolar.

Outro aspecto que salientamos nessa categoria diz respeito a um espaço na escola, o qual começamos a perceber como um local de *entrecruzamento* da vida pessoal das docentes com o mundo do trabalho: a sala dos professores, um espaço no qual acontece um encontro dessas duas manifestações vividas pelo sujeito docente. Esse local, que possui uma organização própria e horários, na maioria das vezes, definidos de circulação, faz parte do contexto escolar e, nesse sentido, da constituição do processo de identidade docente. Nessa sala, muitas coisas são ditas, tantas outras são feitas, artefatos são mostrados e vendidos, informações são lidas e escritas, gestos são observados, olhares são lançados, docentes caminham, leem os murais, assinam o livro ponto, fazem lanches, tomam café, conversam, se reúnem, organizam seu trabalho, dentre outras atividades.

Do mesmo modo, esse lugar pode ser compreendido como “espaço e tempo de interstícios”, no sentido que Teixeira (2006) atribui aos recreios escolares, aos intervalos entre os turnos, aos momentos de chegada e saída da escola, pois os/as docentes encontram-se em momentos marcados por descontração, por espontaneidade, por afetividade: “Nele [no espaço da sala dos professores] os colegas se veem, se reveem e se mostram mais inteiros, revelando uns aos outros seus prazeres e seus dissabores quanto aos alunos, à escola, à prefeitura, ao Estado, à profissão. Ou mesmo quanto à vida pessoal, familiar, particular” (p. 41-42). Ao entendermos a dinâmica desses espaços compreendemos as conexões entre o pessoal e as experiências culturais e sociais vividas pelo sujeito, neste caso, na constituição de seu processo de identidade.

## Grupos de pertencimento: o coletivo, a identificação e a constituição do processo de identificação

Nessa categoria, muito interligada à anterior, chamamos a atenção para a noção do “outro” na constituição do processo de identificação que, socialmente construído através da reflexão, autonomia e aspectos relacionais, se constitui através da identificação e do reconhecimento dos outros. Sanches e Cochito (2002) enfatizam duas representações importantes na construção do processo de identificação docente: “identidade para si” e a “identidade para os outros ou relacional”. A primeira refere-se às representações que os/as professores/as fazem de si próprios; e a segunda diz respeito ao impacto que os outros têm na constituição de sua identificação.

As relações cotidianas que estabelecemos com as pessoas e com o mundo se produzem dentro de “grupos socializadores”, os quais podem se tornar “grupos de pertença”. “Podemos sentir-nos pouco ou muito identificados com eles, mas costumam proporcionar o espaço e tempos concretos onde se cruzam e se conformam imagens e expectativas mútuas” (Lioret, 1998, p. 21). Lembremos, ainda, “o ser individual que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo, ou transitando por uma diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade, e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade” (Morais; Jesus, 2005, p. 03).

Arroyo apresenta algumas características que constituem a identificação docente: a) *Imagens dos outros*: “outros” entendido de múltiplas formas – mídia, governantes, famílias e o próprio conteúdo da disciplina que o/a docente trabalha.

O imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes (Arroyo, 2000, p. 37).

O autor destaca que o/a docente se encontra localizado nesse espaço, “do dever-ser”. b) *Autoimagem*: diz respeito a como o sujeito docente pensa a si mesmo, as marcas que o constituem e os lugares onde se constituem docentes. c) *Identidade plural*: o autor enfatiza que os/as docentes são seres múltiplos e plurais, e diz: “o desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?” (p. 30).

O entendimento do que seria um grupo de pertencimento e a importância que esse tem na constituição do sujeito docente veio à tona na leitura e na releitura das entrevistas, quando a professora Diva comenta sobre o trabalho que participava através de encontros com o coletivo docente na RMEPA: “[...] sempre gostei muito de todo tipo de trabalho que envolva as pessoas, grupos

de pessoas trabalhando... essa integração, essa socialização das pessoas” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). A professora salienta que gosta muito de trabalhar com grupos de pessoas, grupos de estudo, grupos de trabalho, sendo esse um dos motivos pelos quais decidiu ser professora de Educação Física. Comenta que ao refletir sobre essa escolha percebe que a “Educação Física promove muito isso, a integração, a socialização, o convívio mais de perto com os colegas e a relação com o próprio professor”. Enfatiza que isso tem a ver com a característica da atividade docente em Educação Física, especificamente do trabalho pedagógico, que envolve alguns elementos, por exemplo, trabalho pedagógico com o corpo e com o movimento; trabalho que proporciona maior aproximação (inclusive corporal) com os/as estudantes; e trabalho em que as pessoas se envolvem afetiva e socialmente (Narrativa escrita, professora Diva, 11/05/06).

Relacionamos a fala da professora com o entendimento de que a vida em comunidades é o lugar onde as pessoas, à medida que se diferenciam umas das outras vão se identificando e formando determinados grupos sociais. Assim, e de acordo com Bauman (2003), pertencer a uma comunidade, ou estar em comunidade, proporciona uma sensação de segurança e de confiança. Segundo esse autor, o que possibilita a criação de uma comunidade, além de “biografias compartilhadas ao longo de uma história”, é o “entendimento compartilhado por todos/as”, o que é diferente de “consenso”. Nas palavras do autor, esse entendimento compartilhado significa “[...] acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais” (p. 15). Em outro livro, o mesmo autor observa que as comunidades constroem identidades, e que a existência humana necessita de alguns elementos, por exemplo, a liberdade de escolha, a segurança oferecida pelo pertencimento e a autoidentificação constante (Bauman, 2005).

### **Os espaços, os tempos, os contextos (o vivido como construtor de identizações): o sujeito biográfico**

Gostaríamos de ressaltar nessa categoria que as docentes vão construindo seu processo de identificação em diferentes espaços e tempos: formação, escolares, grupos que participam, locais de trabalho, prática pedagógica, e nesses diversos contextos vivem experiências que as constituem. Essa construção individual não acontece de forma individualizada, porque o sujeito é um ser relacional, ele se constitui individualmente a partir da coletividade e das interações com os outros. Por isso, é, ao mesmo tempo, individual e social. É nessa relação circular que o sujeito docente se constitui, ao mesmo tempo em que também se diferencia, pois é um sujeito singular. Assim “[...] a construção da identidade implica a identificação de um diferente, de uma fronteira” (Tardif;

Lessard, 2005, p. 78). Além disso, podemos confrontar o vivido (o que nos constitui hoje), com as imagens que fazem parte de nossa memória (o que nos constitui até hoje), de acordo com a citação a seguir:

As lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? (Arroyo, 2000, p. 124).

A professora Bia comenta que, desde quando era estudante do Ensino Fundamental, pensava em “como ser e como não ser professora”, a partir de algumas situações marcantes que vivenciou. Lembra de que, quando tinha prova na escola, “ficava olhando pro rosto dos professores, aquela cara assim de quem tá saboreando a tensão dos alunos e eu ficava pensando pra mim: ‘um dia ainda vou mudar de lado, eu vou aplicar as provas’” (Entrevista professora Bia, 24/08/06), e conta sua experiência:

Só que quando chegou a minha vez de aplicar prova eu pensava, não que eu vá fazer uma prova pra massacrar meus alunos. Mas por exemplo, se eu vou fazer uma prova de regras com os alunos, aí eu sentava todo mundo em U, depois claro, já era assunto tratado, aí eu fazia uma pergunta e todo mundo levantava a mão e respondia, daí eu perguntava: “concorda com o fulano ou não concorda?”, “não é assim, assado”. Daí: “todo mundo entendeu?”, “entendeu”, “então vocês têm 2 minutos pra escrever a resposta”. [...] porque eu partia do princípio que se a gente trabalhou na aula e as pessoas interagiram e prestaram atenção deviam saber, e quem não sabe aprende com aquele que sabe. Daí então isso é uma coisa assim que me marcou também sabe? Aquela coisa de eu ta adolescente fazendo prova, ou criança ainda, e aquele olhar das professoras sabe? (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

É possível perceber que, ao comentarem sobre suas histórias nas escolas, as professoras contam as mudanças pelas quais passaram no decorrer dos anos, em alguns momentos, exemplificando que, quando iniciaram sua experiência docente, pensavam de uma forma e elaboravam os conhecimentos construídos nos processos de formação de um jeito, e como isso começou a se transformar através das experiências vividas. Dessa forma, “essa procura de sentido [do ser professor/a] passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos” (Arroyo, 2000, p. 34).

Pensamos que falar de si, escrever sobre si e refletir sobre si são elementos importantes para compreender quem somos como docentes e o que fazemos

sendo docentes. Dessa forma, a professora Mirna, em sua narrativa escrita, aprofunda um comentário feito ao final da entrevista sobre o processo de falar de si: “Eu achei legal assim porque eu fiquei pensando, eu acho que eu nunca na minha vida tinha falado, recordado assim da minha vida: ‘ah quando eu comecei a dar aula, que que eu fiz?’ Tudo isso que eu te falei são coisas que eu sei, né? Tenho consciência, mas nunca parei pra pensar assim, o que que foi, né?”

A reflexão da professora dimensiona esse exercício de pensar sobre o que somos e sobre o que vivemos, pois nossas experiências são saberes que construímos no decorrer de nossas vidas. Quando a professora comenta que, ao pensar e ao falar sobre a sua vida, de quando começou a dar aula, e de que tudo isso são coisas que sabe, nos ajuda a compreender que “sabemos também porque vivemos”, sendo essa uma forma de conhecimento que construímos sobre e a partir de nós mesmos.

### Considerações Transitórias

Retomando algumas motivações que tivemos para pesquisar a docência, salientamos o entendimento de que “aprendemos a ser”, e não “nascemos com”. Para ressaltar o entendimento do quão construída é a docência, lembramos de Freire, em entrevista à McLaren, sobre a construção inacabada do ser docente: “Eu mesmo fui professor universitário por muito tempo, muito antes do golpe no Brasil. Mas o professor que eu vim a ser não é o professor que eu era” (McLaren, 2000, p. 52).

O entendimento de identidade construída orientou a pesquisa que realizamos, especificamente por compreendermos que o sujeito, através da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, constitui-se docente. Por ser uma experiência vivida pelo sujeito através de um processo construído e de autorreflexão, nos identificamos com os argumentos de Melucci (2004): compreender a identidade como a identidade de um eu múltiplo. Essa identidade se constroi a partir e com “o outro”, na afirmação da diferença e no reconhecimento desse outro. Do mesmo modo, a partir desse entendimento, procuramos, nesta investigação, pesquisar *com* as docentes e não *sobre* elas.

Percebemos que elementos como tempo, espaço, reflexão, aprendizagem e mudança foram significativos na constituição do processo de identificação. Hernández (2004) ressalta as inúmeras publicações universitárias e documentos oficiais que tratam dos “determinismos sobre o dever ser” dos/as professores/as e destaca o fato dos/as docentes, nas escolas, construir uma identidade que gera um saber. Por isso, se torna importante que as docentes contem o que fazem, o que vivem e o que aprendem com suas experiências.

É possível pensar que a conexão entre uma categoria e outra e o referencial teórico do estudo está no entendimento da constituição da identificação como um processo dinâmico, dialético, subjetivo e, ao mesmo tem-

po, coletivo. A partir disso, compreendemos que em algumas categorias os processos de constituição da docência acontecem de “dentro para fora” e, em outras, de “fora para dentro”. Nesse sentido, as experiências vividas pelos sujeitos em sua relação com o meio são interiorizadas a partir da reflexão, e, dessa forma, transformadas em aprendizagens. Em outros momentos, o sujeito exterioriza suas reflexões, a partir de sua ação ou de sua relação com os outros.

Gostaríamos de chamar a atenção para as experiências narradas como experiências subjetivas, que se aplicam a sujeitos singulares. Experiências que, ao mesmo tempo, os constituem e referenciam o lugar do qual falam: a cultura coletiva. Entendendo a identização como um processo que permite a cada um de nós sermos sujeitos autônomos de ação; dessa forma, esse processo também pode ser compreendido como construtor da experiência de si: “Cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito singular; essa subjetividade singular, que diferencia cada um, é comum a todos” (Morin, 2005, p. 59). Essa citação nos faz refletir sobre a complexidade da docência e o desafio de compreender quem são e o que fazem os/as docentes nas escolas.

*Recebido em setembro de 2008 e aprovado em maio de 2009.*

#### Notas

- 1 Os laboratórios de aprendizagem são considerados como “espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as [...]” (Secretaria Municipal de Educação, 2003, p. 45).
- 2 As turmas de progressão encontram-se em todos os ciclos e foram organizadas “visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma” (Secretaria Municipal de Educação, 1996, p. 48).
- 3 Fonte: *Pesquisas e Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação*. Site: <http://www.portoalegre.rs.gov.br>.
- 4 Texto digitado no programa *Microsoft Word*, em fonte arial, tamanho 12 e espaço simples.
- 5 Essa etapa se constituiu como o primeiro processo de validação da entrevista e da pesquisa, realizada pela própria colaboradora.
- 6 Blocos: a) história como docente de Educação Física (início no mundo do trabalho, experiências de trabalho diversas, experiências docentes, escolha pela Educação Física); b) história como docente na RMEPA (ingresso nessa rede, história na escola investigada, impacto da implantação do currículo escolar por ciclos de formação); c) trabalho pedagógico de Educação Física na escola investigada (trabalho desenvolvido com o coletivo docente e com estudantes).

- 7 Uma reflexão mais aprofundada sobre a utilização desse procedimento metodológico pode ser encontrada em Silva; Molina Neto (2009); Silva et al. (2008).
- 8 Os nomes das professoras e o da escola investigada foram substituídos para preservar o sigilo das fontes.
- 9 Procedimento pelo qual o/a docente afasta-se de suas atividades na escola por um curto período de tempo, para tratar de problemas de saúde, o qual é identificado após uma perícia médica.

### Referências

- GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas: Papyrus, 1998.
- DEVÍS, José Devís. Las emociones en la Enseñanza de la Educación Física: una aproximación conceptual y dos casos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E, 14., 2005, Porto Alegre e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, Escola de Educação Física, 2005. P. 47-64.
- DIEHL, Vera Regina Oliveira. **O impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre**: implantação e implementação do projeto escola cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 72-84-, jan/jul, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Prólogo: Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, Ivor F. **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro-EUB, 2004. P. 9-26.
- LIORÉ, Caterina. As Outras Idades ou as Idades do Outro. In: LARROSA BONDÍA, Jorge; LARA PÉREZ DE, Nuria (Orgs.). **Imagens do Outro**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998, p. 13-23.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagógica do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

MOLINA NETO, Vicente. A Cultura Docente do Professorado de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e Perspectiva da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafio e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. P. 259-278.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; JESUS, Regina de Fátima. **Formação de professoras**: percebendo o entrelaçar na construção da identidade docente. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/formacao\\_de\\_professoras.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/formacao_de_professoras.asp)> Acesso em: 6 jul. 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

**PLANOS DE ESTUDOS**. Escola Municipal Getúlio. Porto Alegre, 2005/2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, maio 2003. [3. ed.].

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Pesquisas e Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>> Acesso em: 08 dez. 2006.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão; COCHITO, Isabel. Ser Professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. **Revista de Educação**. Lisboa, v. XI, n. 2, p. 89-109, 2002.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A Síndrome do Esgotamento Profissional em Professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul/set, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico nº 9. Porto Alegre, dez. 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico nº 9. 3.ed. Porto Alegre, maio. 2003.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. O conhecimento de si: a narrativa escrita como procedimento metodológico na pesquisa em educação física. In: KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flávio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa (Org.). **Educação Física**: formação e práticas pedagógicas. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009.

SILVA, Lisandra Oliveira et al. Narrativas Escritas de Professoras Sobre o Processo de Identização Docente: construindo procedimentos metodológicos na pesquisa em educação física. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 12., 2008, Porto Alegre. **Caderno de Resumos, 2008**. Porto Alegre: [s.ed.] 2008.

TARDIF, Maurice. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. P. 17-47.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Lisandra Oliveira e Silva é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPG-CMH) da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É doutoranda pelo PPG-CMH/ESEF/UFRGS, integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE/ESEF/UFRGS). Apoio CAPES.  
E-mail: lisgba@yahoo.com.br.

Vicente Molina Neto é docente nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É coordenador do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE/ESEF/UFRGS). Apoio CNPq.  
E-mail: vicente.neto@ufrgs.br.

