

# DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INTERFACE COM O ATLETISMO: percursos (auto)biográficos

TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION AT THE INTERFACE WITH THE ATHLETICS: (auto)biographical courses

ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN INTERFAZ CON ATLETISMO: cursos (auto) biográficos

Aline Britto Rodrigues



Instituto Federal da Bahia (IFBA), Eunápolis, Bahia, Brasil.

alinebrittorodrigues@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo dialogar com a constituição docente em Educação Física na relação com o atletismo. A metodologia pauta-se na narrativa (auto)biográfica. Apresenta experiências construídas na e com a Educação Básica, bem como apropria-se de documentos pessoais como fontes. Resultou em três eixos de discussão: a) o atletismo e a docência em Educação Física; b) o atletismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e c) percursos de/na “volta” ao Ensino Médio. Denota-se que, na relação com o conteúdo tematizado, revela-se uma professora curiosa, que aprende para ensinar e ao ensinar. A constituição docente é marcada, portanto, pela incessante busca por saberes, pela resiliência e pela potência das relações interpessoais estabelecidas nos diversos espaços e tempos.

**Palavras-chave:** Atletismo. Docência. Educação básica.

**Abstract:** This article aims to dialogue with the constitution of Physical Education teachers in relation to athletics. The methodology is based on the (auto)biographical narrative. It presents experiences

built in and with Basic Education, as well as appropriating personal documents as sources. It resulted in three axes of discussion: a) athletics and teaching in Physical Education; b) athletics in the early grades of elementary school; and c) routes to/from “back” to High School. It is noted that, in relation to the thematized content, she reveals herself as a curious teacher, who learns to teach and while teaching. The teaching constitution is marked, therefore, by the incessant search for knowledge, for resilience and for the power of interpersonal relationships established in different spaces.

**Keywords:** Athletics. Teaching. Basic Education.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo dialogar con la constitución de los profesores de Educación Física en relación al atletismo. La metodología se basa en la narrativa (auto) biográfica. Presenta experiencias integradas en y con la Educación Básica, además de apropiarse de documentos personales como fuentes. El resultado fue tres ejes de discusión: a) atletismo y docencia en Educación Física; b) atletismo en los primeros grados de la escuela primaria; y c) rutas de ida y vuelta a la escuela secundaria. Se nota que, en relación al contenido tematizado, se revela como una maestra curiosa, que aprende a enseñar y mientras enseña. La constitución docente está marcada, por tanto, por la búsqueda incesante del conocimiento, de la resiliencia y del poder de las relaciones interpersonales.

**Palabras clave:** Atletismo. Enseñando. Educación básica.

Submetido em: 2021-10-07

Aceito em: 2022-04-21

## “Pistas” iniciais

Este trabalho tem por objetivo analisar a constituição docente em Educação Física na relação com o processo de ensino e aprendizagem do atletismo. Produz reflexões sobre uma trajetória formativa, cuja temporalidade compreende o período entre 2011 e 2019 e envolve experimentações didáticas com essa modalidade esportiva em algumas etapas da carreira profissional.

A opção pelo atletismo justifica-se pelo fato de que foi o primeiro conteúdo que lecionei como professora de Educação Física da Educação Básica e por ter atravessado minha docência em diferentes momentos dessa carreira em construção. As práticas pedagógicas aqui referenciadas ocorreram nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, todas em instituições da rede pública. Na esteira de Josso (2004, p. 47-48), essas experiências serão consideradas formadoras desde que sejam abordadas pelo viés da aprendizagem, já que elas simbolizam “[...] atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”.

Com essa pretensão, o trabalho ancora-se no método (auto)biográfico, por integrar um movimento que “[...] procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’” (NÓVOA, 2010, p. 166-167). Este tipo de pesquisa almeja “[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Como fontes, recuperei meus arquivos pessoais, assim como cadernos de planejamento, registros fotográficos e memoriais de

formação. “Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno” (FREIRE, 1996, p. 124).

A pesquisa (auto)biográfica toma como referências fontes variadas, assim como “[...] narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos [e] utiliza-se do exercício da rememoração por excelência” (ABRAHÃO, 2004, p. 202). Todavia, é preciso considerar que “[...] a memória é um elemento chave [...]” (CHIARA, 2001, p. 21) no desenvolvimento desses trabalhos. Quem “[...] narra opera no campo das lembranças – é o trabalho da memória” (CHIARA, 2001, p. 21).

O diálogo com essas fontes e como referencial teórico-metodológico culminou em três eixos de análise: a) o atletismo e a docência em Educação Física; b) o atletismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e c) percursos de/na “volta” ao Ensino Médio. Organizo e exponho, assim, uma trajetória de vida e de formação a partir da perspectiva de quem narra. Embora a narrativa seja marcada por acontecimentos e leituras singulares, sinaliza elementos constituintes da docência, um ofício que pressupõe constantes reflexões sobre quem ensina, com quem ensina, onde ensina, para quem ensina e por que ensina.

A identificação e análise de alguns elementos dessa realidade suscitam aprendizagens tanto sob as lentes de quem narra a sua trajetória como nas lentes de quem a lê. Desse modo, amplia-se o “conhecimento de si” e o “conhecimento do outro” e fomenta-se perspectivas sobre modos de permanecer ou até de romper com a docência. Pesquisas dessa natureza podem provocar reflexões que tematizam a (de)formação docente e a organização didática a partir de experiências atreladas a um determinado conteúdo, mesmo em tempos e lugares diversos e adversos.

## A constituição docente em educação física na interface com o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo

## “atletismo”

Como “ponto de partida” deste trabalho memorialístico, escolhi as lembranças dos meus primeiros “passos” na escola, como professora de Educação Física, ao lecionar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No segundo eixo apresento as experiências com esse esporte nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, problematizo o meu retorno à docência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Ressalto que essas itinerâncias, que comumente afetam as/os professores, indiciam parte das nossas condições de trabalho.

Sou natural de Vila Velha/ES, na região da Grande Vitória; conclui a Licenciatura Plena em Educação Física no ano de 2007, e o mestrado na mesma área em 2010. Porém, foi a partir de 2011 que construí as primeiras experiências como professora de Educação Física. Até então, só havia lecionado a disciplina de biologia em função do bacharelado em fisioterapia.

Em 2011 me mudei para uma cidade do norte do estado do ES para assumir as aulas de Educação Física em cursos técnicos e no Ensino Médio na “Escola Paulo Freire”<sup>1</sup>. Ao conhecer os planos de ensino da área, observei que o 1º ano continha uma carga horária considerável destinada ao conteúdo atletismo. Percebi que precisaria construir um conhecimento sobre os aspectos teóricos e metodológicos desse esporte, pois durante toda a minha formação inicial<sup>2</sup> não os estudei, já que ele compunha um bloco de disciplinas optativas e eu não o escolhi.

Ao analisar as experiências sociocorporais dos estudantes de um curso de formação inicial em Educação Física, Figueiredo (2004, p. 105) identificou que “as disciplinas optativas [...] são escolhidas

<sup>1</sup> Os nomes escolhidos para as instituições nas quais lecionei são fictícios.

<sup>2</sup> Embora eu reconheça a importância dos saberes mobilizados durante a minha formação inicial, nesse momento, o texto em tela dialoga com o percurso que assumi após a licenciatura.

em função das habilidades do aluno com a atividade mobilizada pela disciplina”. Salvo algumas exceções, afirmo que este foi o meu caso como aluna da Licenciatura Plena.

Quando relembro a minha trajetória escolar, nem mesmo quando estudei em uma instituição cuja estrutura física era composta por pista e caixa de saltos, o atletismo esteve presente nas aulas de Educação Física. Tornou-se urgente e necessário, então, aprender o atletismo na escola, com todas as complexidades inerentes a esse lugar, que não é clube, não é academia de ginástica, nem centro de treinamento esportivo. Tampouco a escola é a rua, ou a praça do bairro. Ela “[...] não é tempo nem ‘equipamento’ de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses” (VAGO, 2009, p. 26).

E qual seria a função da Educação Física nesse lugar tão singular? Soares *et al.* (2009) sugerem que a dinâmica curricular dessa área de conhecimento deva propor uma reflexão pedagógica sobre a cultura corporal, que envolve um repertório de modos de representação do mundo produzidos e externados pelos homens através da “[...] expressão corporal: jogos, danças lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros [...]” (SOARES *et al.*, 2009, p. 39). A identificação desses elementos pode estar nas variadas “[...] formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e desenvolvidas” (SOARES *et al.*, 2009, p. 39).

Ciente do papel da Educação Física nesse lugar, recorri ao acervo da biblioteca da escola e deparei-me com a obra *Atletismo: teoria e prática*, da autora Sara Matthiesen (2007). Essa leitura me possibilitou conhecer exercícios educativos, técnicas de provas do atletismo, entre outros aspectos relacionados ao esporte. O web-

site da Confederação Brasileira de Atletismo<sup>3</sup> também foi usado como fonte.

No decorrer da unidade didática, a participação das/os estudantes, que, no geral, não relataram experiências prévias com a modalidade, aumentou gradualmente, ao passo que me sentia cada vez mais confortável naquele lugar. As aulas renderam debates, principalmente no que se refere à representatividade dessa modalidade para o Brasil, bem como ao seu (irrisório) espaço nas mídias. No tocante às experimentações, adaptei as provas de pista (corridas de velocidade e corridas para cegos) e algumas provas de campo (salto em altura e salto em distância). Dentre os recursos, a escola disponibilizava colchão de salto em altura, sarrafo, bloco de saída e cones. Essas atividades ocorreram, inicialmente, no pátio da escola; em seguida, na pista e na caixa de saltos recém-construídas.

Adotei os seguintes instrumentos avaliativos: observação, rodas de conversas, relatos de experiências e seminários. As reflexões sobre/com as práticas pedagógicas, os estudos e o diálogo com os estudantes garantiam, com o tempo, uma melhor sintonia entre os conteúdos, os recursos e os processos avaliativos. Isso vai ao encontro do que nos ensinou o educador Paulo Freire (1996, p. 21), “não há docência sem discência”, e também não há ensino que se realize sem a pesquisa, tampouco pesquisa sem ensino.

Assim, comecei a exercer a minha autoria docente, que se relaciona com o “[...] processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor” (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p. 31). Esta percepção é indispensável ao professor em seu ofício, pois “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p. 16).

<sup>3</sup> Cf.: <http://www.cbat.org.br/novo/>.

Essas primeiras experiências “autorais” me remetem aos estudos de Huberman (1995) sobre as etapas do ciclo de vida profissional dos docentes. Embora este autor tenha investigado professores no contexto da Suíça (BOLÍVAR, 2002), os resultados de suas pesquisas permitem uma interlocução com as sensações vivenciadas por mim durante o mesmo período.

Segundo o autor, a primeira fase desse ciclo é a “entrada na carreira” (0-6 anos). Nesta etapa, ele descreve dois estágios distintos, um de “sobrevivência” e outro de “descoberta”. O primeiro relaciona-se com o “choque do real”, que, dentre suas características, encontram-se a preocupação com a distância entre os ideais e as realidades do cotidiano, a dificuldade em fazer face a face, simultaneamente, à relação pedagógica, a oscilação nas relações, as dificuldades com os estudantes que criam problemas e com os materiais didáticos inadequados. Já o estágio da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade e por se sentir colega em um determinado grupo profissional (HUBERMAN, 1992). As memórias desse tempo revelam que este último aspecto sobressaiu ao “choque do real”, pois alguns elementos inclinam-me a adjetivar aquela cultura escolar<sup>4</sup> como acolhedora, assim como: a boa visibilidade da Educação Física, uma biblioteca com livros dessa área de conhecimento, os planos de ensino coerentes com os documentos legais, o bom clima institucional, a boa infraestrutura e a presença de estudantes comprometidos e disponíveis ao diálogo.

Nessa instituição, diluí algumas ideias equivocadas sobre o ensino da Educação Física em escolas profissionalizantes, assim como a adoção, quase que tácita, do modelo tecnicista para fundamentar a prática pedagógica. Ali aprendi e ensinei o atletismo. É certo que:

4 Aqui compreendida como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).



[...] todo professor trabalha sobre essa difícil associação entre objetos de saber e sujeitos que devem apropriar-se deles. [Ele é] alguém que tem seu próprio projeto... E é, por isso, no sentido mais forte da expressão, 'alguém!'. Aliás, você sabe disso. E foi justamente o que o levou a escolher esse ofício. (MEIRIEU, 2006, p. 22).

Da “Escola Paulo Freire”, portanto, passei a gostar, efetivamente, de ser “alguém” da Educação Física. Nos anos seguintes voltei para a Grande Vitória. “A gente cresce sempre, sem saber para onde” (GUIMARÃES ROSA, 2005, p. 98). O segundo eixo dessa narrativa versa sobre as experiências que construí com o processo de ensino e aprendizagem do atletismo a partir desse crescimento, que corresponde à minha aproximação com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

De antemão, as experiências relacionam-se com a “Escola Estadual de Ensino Fundamental Pequeno Príncipe”, localizada na cidade de Vila Velha/ES, onde exerci a docência por oito meses no ano 2015, através de contrato por tempo determinado. Em seus estudos, Borges (2005) identificou que a realidade profissional das/os professoras/es contratadas/os as/os obriga a atuar em duas realidades de trabalho que, normalmente, além de distantes, são diferentes no que se refere ao público, infraestrutura, clima institucional, projeto político pedagógico, entre outros elementos. “A carga de trabalho dos docentes: é muitas vezes árdua e pesada, principalmente para aqueles que trabalham com os estudantes dos meios desfavorecidos ou em bairros considerados violentos” (BORGES, 2005, p. 170).

Essa realidade me tomou tanto como professora contratada quanto como servidora efetiva. No bojo de desafios elencado por Borges (2005), incluo a rotatividade dos profissionais, já que o contrato dura, normalmente, um ano. Assim, após um novo processo

seletivo, a vaga ocupada anteriormente torna-se disponível. Há casos em que a/o professor/a opta por outra instituição, mesmo que a regressa esteja livre, seja para trabalhar mais próximo de sua residência, ou mais próximo de outra escola que leciona ou até mesmo para sair de uma comunidade com alto índice de violência e/ou clima institucional desfavorável.

Essa descontinuidade impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico e eleva o ato de planejar ao seu irrevogável patamar. Conforme elucida Sacristán (1996), o planejamento do currículo configura-se no processo e visa estruturá-lo e adequá-lo às especificidades dos níveis de escolaridades. Incluem-se aí explicitações de finalidades e da prática em si, pois é necessário delinear as atribuições e as atividades de acordo com determinada ordem, ou seja, uma sequência entre as intenções e as ações. Essa atividade é, portanto, essencial, pois “[...] é como se elabora o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas não apenas a eles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições do funcionamento do sistema educativo” (SACRISTÁN, 1998, p. 197).

Em consonância com o ato de planejar, algumas ações soavam como urgentes: solicitar os diários de classe do ano anterior, identificar os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, conhecer a infraestrutura da escola, os recursos didáticos e o projeto político pedagógico, além de uma aproximação diária com a cultura dos sujeitos ali inseridos, afinal, “cada situação cotidiana é sempre única e, portanto, exceção às regras predefinidas” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 67).

Os meus “primeiros passos” no Ensino Fundamental não foram suaves, tendo em vista a realidade descrita por Borges (2005), que endosso. Também senti dificuldades para adequar a minha linguagem ao universo infantil. Até então, a minha aproximação com esse segmento restringia-se ao período de estágio supervisionado.

Apesar de alguns docentes considerarem que os conhecimentos assimilados durante a universidade são insuficientes para responder aos desafios da prática profissional,

[...] é inegável que o clima institucional das escolas onde trabalham, as relações que estabelecem com os outros agentes escolares, principalmente com os docentes mais experientes, também constituem fontes de aprendizagem para esses docentes (BORGES, 2005, p. 182).

“Bebi dessas fontes”. Fiz-me professora no coletivo. Em minhas memórias, há muito das colegas alfabetizadoras com as quais liçãoi: sensibilidade, afetividade, comprometimento e generosidade por compartilhar seus saberes. Nesse trâmite, o educador “[...] integra um tecido e um tecer em que se é fibra e em que se é mão, e há muitas mãos além das suas” (MENEZES, 2001, p. 12).

O ano de 2015, que demarca as minhas primeiras experiências com o processo de ensino e aprendizagem do atletismo no Ensino Fundamental, representou também o meu terceiro ano consecutivo de atuação nesse segmento. Ao selecionar os conteúdos, como nos anos anteriores, reporteime aos documentos oficiais, em nível federal – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – e em nível estadual – o Currículo Básico Comum (CBC) do estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Elaborei o plano de ensino anual e, pela primeira vez desde a aproximação com esse segmento, incluí o atletismo entre os conteúdos selecionados. Nos dois anos anteriores abordei apenas os seguintes elementos da cultura corporal: os jogos e as brincadeiras, o circo, a dança, a ginástica, a capoeira, o futebol e o basquetebol.

O repertório de saberes que acumulei com as formações e experiências anteriores contribuiu com o reconhecimento da mi-

nha autoridade docente nessa escola. Bracht e Caparroz (2007) entendem:

[...] que o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p. 30).

Ciente disso, durante os planejamentos iniciais, eu e a professora de Arte nos propusemos a desenvolver projetos interdisciplinares, dentre esses o “Atletismo Divertido” (título sugerido pelos estudantes), programado para a segunda unidade didática. A professora de Aprofundamento da Leitura e Escrita (ALE), também da área de Linguagens e suas Tecnologias, veio a somar com a nossa proposta.

Nas aulas da segunda unidade, ao sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o atletismo, identifiquei poucas considerações a respeito do esporte institucionalizado, com exceção de um estudante que associou os seus conhecimentos aos jogos de videogame. Nesses momentos era possível estabelecer associações com a mídia, principalmente nas turmas de 4º e 5º anos.

Dentre as atividades, trabalhamos com as brincadeiras populares que envolvem os movimentos básicos do atletismo, ora com dinâmicas individuais, ora para grupos. Além dessas, elaborei adaptações das provas de pista, assim como corrida de velocidade, corrida de revezamento e corrida com obstáculos. Dentre os recursos didáticos havia pneus, caixotes, corda, giz, cones.

Não havia quadra na escola, mas um pátio parcialmente coberto. A infraestrutura abarcava ainda uma biblioteca com um data show. Utilizei esse espaço para apresentar fotos, vídeos e desenhos animados relacionados com a temática, enquanto os es-

tudantes registravam no caderno de Educação Física (escrita e/ou desenhos). Como culminância do projeto, realizamos o “I festival de corrida” da escola.

No processo de elaboração dessas experiências, ao associarmos ilustrações, vídeos e desenhos animados às experimentações de brincadeiras e provas adaptadas do atletismo, almejamos evitar a restrição da tematização do esporte à esfera do saber-fazer sem, contudo, negarmos a importância desse campo. A restrição a ele poderia reduzir as possibilidades de formação cultural que a inserção crítica na cultura do esporte é capaz de fomentar (KUNZ, 2014).

Ainda sobre essa experiência, destaco o envolvimento das/os estudantes com as atividades e o protagonismo assumido por elas/es. As solicitações de “aulas livres” para jogar futebol diminuíram gradualmente, à medida que acolhiam as propostas e nelas intervinham.

Durante esse exercício, fui comunicada sobre um processo de remoção entre os servidores efetivos da rede estadual do ES, desse modo, caso algum docente almejasse lecionar naquela escola, as aulas seriam redistribuídas. Com esse risco iminente, concorri a uma vaga de professora/or substituta/o em uma instituição em uma cidade no norte do estado, diferente daquela que morei no início da carreira.

O terceiro eixo desta narrativa dialoga, então, com as experiências com o atletismo no meu retorno ao Ensino Médio. Constituímo-nos docentes em circunstâncias diversas, adversas e de muitos modos: na licenciatura, em ofício, em formação continuada, na relação com os colegas, com as/os estudantes, com a comunidade e com os conteúdos. Fazemo-nos docentes ao nos vincularmos às variadas instituições e também no itinerário entre elas. Na “Escola Darcy Ribeiro” fiz-me professora nos cursos técni-

cos integrados ao Ensino Médio, em Eletrotécnica e em Mecânica. Cada um deles funcionava em um local diferente, pois parte da instituição estava em construção. O atletismo foi incluído por mim nos planos de ensino solicitados pelo corpo pedagógico, tendo como referência os documentos oficiais que norteiam o ensino de Educação Física e, também, o relato dos estudantes sobre os conteúdos abordados nas aulas da disciplina até então (esses não sinalizaram a modalidade em questão).

Na estrutura definitiva da escola ainda não havia uma quadra, apenas um espaço do estacionamento com demarcações similares a uma área de voleibol (com uma rede) e uma de futsal (com duas traves). Nas aulas de atletismo, além desses espaços, utilizei uma região com grama e parte do caminho que os carros percorriam até chegar ao estacionamento. O curso técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio funcionava em um espaço emprestado pela prefeitura da cidade, em frente a uma praça municipal que contemplava uma caixa de saltos. Durante esse período, além de promover as experimentações das provas de corridas e saltos, pela primeira vez propus a vivência das provas de arremesso, utilizando materiais adaptados.

Dessa experiência, destaco um episódio ocorrido durante uma atividade avaliativa com uma turma de 2º ano de Mecânica, em que um grupo, por iniciativa própria, recorreu à oficina do curso para confeccionar as barreiras ajustáveis (semelhantes às oficiais), utilizando canos de pvc. Ainda em relação à criatividade dos estudantes, cito uma apresentação de seminários, em que estudantes do 1º ano de Eletrotécnica expuseram um curto drama sobre *dopping*.

Apesar da potência de alguns momentos, entendo que, de um modo geral, o processo de ensino e aprendizagem do atletismo nessa instituição foi desafiador pelos seguintes aspectos: a) a resistência massiva dos estudantes, que alegaram interesse

apenas pelos esportes coletivos tradicionais; b) a falta de infraestrutura; e c) a resistência de estudantes cujo interesse era exclusivamente pelos jogos eletrônicos (situação inédita na minha carreira até então).

Este último elemento provocou a reorganização do trabalho pedagógico de todos os conteúdos que lecionei na “Escola Darcy Ribeiro”, o que ampliou a nossa (educanda/educando/educadora) leitura de mundo sobre a tematização de práticas corporais na Educação Física Escolar. Embora naquele período o diálogo problematizador não tenha se constituído desde a busca do conteúdo programático, tal como sugere Paulo Freire (2020) ao defender uma educação libertadora, ele nos acompanhou ao longo do processo.

Mota e Silva *et al.* (2015) estudaram a perspectiva dos professores de Educação Física em relação ao ensino de atletismo. Entre 20% e 38% dos investigados apontaram a infraestrutura como justificativa da ausência do atletismo em suas aulas. Entre 34% a 87% dos docentes entenderam que ela dificulta o ensino dessa modalidade. Os autores observaram ainda “[...] que a falta de infraestrutura dificulta não só o ensino do atletismo, mas, também, de todos os conteúdos, tal a precariedade das instalações escolares” (MOTA E SILVA *et al.*, 2015, p. 1.117).

Faço coro com as/os docentes que colaboraram com essa pesquisa, todavia, a resistência dos estudantes diante do atletismo representou, para mim, uma problemática maior que as demais. Ao longo do tempo, quando aquelas/aqueles, que, de antemão, mostraram-se avessas/os ao atletismo, solicitaram a organização de atividades extracurriculares dessa modalidade com a finalidade de disputar as competições escolares, eu substituí o sentimento de desaprovação pelo de reconhecimento e de satisfação, ainda que eu compreenda que este não seja, especialmente, o objetivo da Educação Física escolar. Logo, reformulei “novas figuras de mim”.

Entre 2017 e 2018 voltei a lecionar no Ensino Fundamental, tanto via contrato por tempo determinado como na condição de servidora efetiva da rede municipal de Cariacica/ES. No final de 2018, fui nomeada como professora efetiva para atuar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na “Escola João Ubaldo Ribeiro”, no extremo sul da Bahia, para onde segui estrada (meu atual local de trabalho).

O enfrentamento do tempo presente requer a compreensão da importância dessa “corrida” ao passado, pois, assim, reencontro as teorias e as práticas que possibilitaram a constituição das identidades docentes. “Mesmo que localmente, conjura-se um novo tempo. Tempo desfeito da linear cronologia que transforma o curso natural dos grandes acontecimentos em verdade e história” (LOPES *et al.*, 2017, p. 70).

Os primeiros passos na “Escola João Ubaldo Ribeiro” me deixaram surpresa, já que encontrei uma infraestrutura que considero relativamente “ideal” para a Educação Física, com uma quadra poliesportiva, um campo *society*, uma pequena quadra de areia, pista de atletismo, caixa de saltos, sala de ginástica e uma grande área de grama no entorno.

Ao trabalhar com o atletismo nessa instituição, além de propor as vivências dos exercícios educativos e de algumas provas do atletismo (de forma adaptada), ressalto a utilização de algumas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem das dimensões desse conteúdo. Como muitos estudantes possuem *smartphones*, é possível encaminhar vídeos, imagens e outros documentos durante as aulas, via *Whatsapp*, por exemplo, a fim de problematizar alguns elementos, tais como marcas dos atletas, biografias e outros dados históricos. Houve ocasião em que me amparei no teor da dissertação “Evidências tecnológicas no universo do atletismo: uma análise dos materiais e equipamentos espor-



tivos” (GUIMARÃES, 2013) para abordar essa temática no formato de roda de conversa, o que gerou grande envolvimento do grupo.

Sob um espectro geral, as/os estudantes são solícitas/os, participativas/os e críticas/os. Contudo, especificamente durante o ensino do atletismo, até então, observei uma diferença de envolvimento entre gêneros: os meninos participam mais. Essa disparidade não ocorreu na “Escola Darcy Ribeiro”, por exemplo. Ao contrário disso, muitas meninas se envolveram com a modalidade, inclusive nas atividades extracurriculares.

O desinteresse de algumas alunas diante do conteúdo do atletismo na “Escola João Ubaldo Ribeiro” é algo que ainda me inquieta. Questiono-me se isso está relacionado com a timidez ou com o fato de não se tratar de uma modalidade coletiva tradicional. Penso que, para uma constatação fidedigna, seja necessária uma maior imersão no contexto, sujeita, inclusive, às pesquisas.

A infraestrutura adequada é um aspecto que potencializa a organização do trabalho docente nessa instituição. Já a adaptação à cultura escolar constituiu-se em um desafio. De todo modo, como “alguém” que trabalha com os conhecimentos da Educação Física, acato como referências as/os “[...] estudantes, suas histórias, suas culturas, seus interesses, seus direitos” (VAGO, 2009, p. 38).

## Considerações transitórias

O movimento de lembrar/esquecer imbuído nas narrativas favorece a construção de sentido ao vivido conforme os significados que serão atribuídos aos acontecimentos. No entanto, parece possível que esses significados não sejam definitivos e que, certamente, se estas narrativas fossem reescritas em outro momento

histórico, poderiam apresentar outras ênfases e outras omissões (WITTIZORECCKI *et al.*, 2007).

Refletir sobre a constituição docente na interface com o atletismo me reportou a tempos e lugares distantes. Percebi que, nessas idas e vindas, minhas lentes modificaram-se na relação com os conteúdos, com os sujeitos e com as diversas (e adversas) culturas escolares. Entendi que a formação de adultos não carece, necessariamente, de programação, pois não se associa com a conquista de objetivos educacionais ou com cumprimento de determinadas exigências avaliativas. Até mesmo quando uma atitude educativa se revela formadora, são os próprios sujeitos que se formam. “A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (NÓVOA, 2010, p. 172).

O fato de eu não ter cursado a disciplina “Atletismo” na formação inicial, por exemplo, provocou desconforto e insegurança durante os planejamentos e as realizações das primeiras aulas sobre/com esse conteúdo. Pesquisas que se somaram aos conhecimentos construídos naquele período me ampararam durante a organização e operacionalização do trabalho pedagógico. É fato que o ato de pesquisar e de atualizar modos de ensinar e aprender é uma constante na docência, assim como o mergulho/imersão nas culturas com as quais estamos envolvidos. Na ocasião desta escrita, por exemplo, outras/os autoras/es seriam convidadas/os para os diálogos nas escolas.

Durante esses envolvimento, me deparei com alguns adolescentes que resistiram às experimentações do atletismo, os quais solicitavam incessantemente a vivência dos esportes com bola. Em contrapartida, outras/os estudantes se permitiam experimentar e criar modos de relacionar e (re)criar com o conteúdo. Já as crianças do Ensino Fundamental, normalmente, acolhiam as brincadeiras que remetiam ao atletismo e indicavam outras. Foi necessário abrir-me à realidade desses grupos, ora com erros, ora com acer-

tos. Em cada escola e até mesmo a cada ano na mesma escola, novas leituras foram realizadas, o que impactou na (re)condução dos meus olhares sobre as ações de pesquisar/lecionar.

Na interface com o processo de ensino e aprendizagem do atletismo (e demais conteúdos), me fiz professora de Educação Física na/da Educação Básica. A constituição docente é marcada, portanto, pela incessante busca por saberes, pela resiliência, pela (re)elaboração de didáticas e pela potência das relações interpessoais estabelecidas nos diversos espaços e tempos de atuação. Persistência e sensibilidade imperam neste percurso de vida e formação.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. . Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A Aventura (auto)biográfica: Teoria e Prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ALVES, N. ; OLIVEIRA, I. B. de. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. . **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo** (orgs.). São Paulo: Cortez, 2012, p. 61-73.

BOLÍVAR, A. . **Profissão Professor: O Itinerário Profissional e a construção da Escola**. São Paulo: EDUSC, 2002.

BORGES, C. . A formação docente de Educação Física e seus saberes profissionais. *In*: BORGES, C. ; DESBIENS, J.-F. . **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 157-190.

BRACHT, V. ; CAPARROZ, F. E. . O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan/2007.

CHIARA, A. C. . **Pedro Nava, um homem no Limiar**. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. . Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set-dez/2012.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Secretaria da Educação. Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino médio: área de Linguagens e Códigos. Secretaria da Educação. Vitória: SEDU, 2009.

FIGUEREDO, Z. C. C. . Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan-abr/2004.

FORQUIN, J.-C. . **Escola e Culturas: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. . **Educação e Mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. . **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. . **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUIMARÃES, V. D. . **Evidências tecnológicas no universo do atletismo: uma análise dos materiais e equipamentos esportivos.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). 2013. 145 p. Instituto de Biociências, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

GUIMARÃES ROSA, J. . **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

HUBERMAN, M. . **O ciclo de vida profissional dos professores.** *In:* NOVOA, A. . (Org). Vida de professores. Porto: Porto, 1992, p. 31-62.

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

KUNZ, E. . **Transformação didático-pedagógica do Esporte.** 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LOPES, R. A. L. ; WITTIZORECKI, E. S. ; MOLINA. V. . O não de Raimundo Silva: a pesquisa narrativa como alternativa teórico-metodológica para enfrentar o cerco imposto pelas políticas educativas do tempo presente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 67-84, jan-mar/2017.

MENEZES, L. C. de. Quem educa o educador. *In:* **Rodas em Rede:** Oportunidades Formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p. 11-12.

MATTHIESEN, S. Q. . **Atletismo:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MERIEU, P. . **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOTA e SILVA, E. V. . *et al.* Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da educação física nos últimos anos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1.111-1.122, out-dez/2015.

NÓVOA, A. . A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In:* NÓVOA, A. ; FINGER, M. . **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-187.

SACRISTÁN, J. G. . Plano do Currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. *In:* SACRISTÁN, J. G. ; GÓMEZ, A. I. P. . (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-231.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAGO, T. M. . Pensar a Educação Física na escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 25-42, set/2009.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.