

A atuação no núcleo rural do Programa Esporte e Lazer da cidade de Santa Maria/RS: percepções sobre a formação de dois professores de Educação Física

Teaching work in the rural section of the Santa Maria/RS
city sport and leisure program: perceptions on the
education of two Physical Education teachers

Rosane Lorentz Castilhos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Felipe Barroso de Castro

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Maria Cecília da Silva Camargo

Universidade Federal de Santa Maria(UFSM)

Resumo: O presente estudo objetivou compreender de que modo a experiência de atuação junto ao Núcleo Rural do Programa Esporte e Lazer da Cidade de Santa Maria/RS repercutiu sobre o processo formativo de professores de Educação Física que participaram como agentes sociais nesse Programa. Trata-se de um estudo de caso de cunho biográfico no qual realizamos entrevistas semi-estruturadas. Foram investigados os percursos/trajetórias de dois professores. Constatamos que o contexto rural de atuação influenciou a prática docente de ambos os colaboradores, proporcionando a estes um entendimento mais aproximado do que denominam 'ser professor'. Os processos de autoformação estiveram presentes nessas duas trajetórias, o que indica que ambos os professores estiveram dispostos a vivenciar situações de trabalho e a aprender pelo exercício da prática docente.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de professores. Experiência.

Abstract: This study aimed to understand how work experience in the rural section in the Santa Maria/RS City Sport and Leisure Program influenced the educational process of physical education teachers who participated as social agents in this program. It is a bibliographic case study where semi-structured interviews were conducted. The routes/trajetories of two teachers were investigated. We verified that the rural context affected both contributors' teaching practice, providing them with a closer understanding of what is "to be a teacher". Self-training processes were present in those two trajectories, which revealed that both teachers were willing to live work situations and learn from the exercise of teaching practice.

Keywords: Physical Education. Teacher training. Experience.

Introdução

A formação de professores é um tema que vem sendo bastante discutido nas últimas décadas no cenário brasileiro da Educação e da Educação Física (MARCELO GARCÍA, 1999; KRUG, 2001; GAMA, TERRAZAN, 2008; FIGUEIREDO, 2010). A relação teoria e prática, a prática pedagógica dos professores e avaliação das ações docentes são alguns dos temas que comumente são abordados. Nesse estudo, particularmente, nos propomos a investigar o papel ou as repercussões que a participação em um projeto de extensão pode desempenhar sobre a formação de professores de Educação Física, egressos do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Focamos nossas atenções sobre um Programa social intitulado Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) desenvolvido na cidade de Santa Maria durante dois anos. O mesmo, no contexto específico da UFSM, é um projeto de extensão (PELC/UFSM), organizado em três Núcleos de intervenção comunitária, sendo dois urbanos e um rural. É justamente no contexto deste último Núcleo (Núcleo Rural), localizado no Distrito de Arroio Grande/RS, que nos propomos a realizar este estudo.

O PELC/UFSM vem desenvolvendo a sistemática de abranger pessoas de todas as idades em atividades de esporte e lazer. Embasado por uma política governamental de esporte e lazer de tipo finalística, oferta cursos de formação específicos para a atuação dos agentes sociais (em sua maioria acadêmicos/professores de Educação Física) junto à comunidade (EWERTON, 2010; TONDIN, 2011; CASTRO, GÜNTHER, WITIZORECKI, 2014).

Nesse cenário, objetivamos com essa investigação compreender de que modo a experiência de atuação junto ao Núcleo Rural do PELC/UFSM repercutiu no processo formativo de professores de Educação Física, egressos do CEFD/UFSM, que atuaram como agentes sociais nesse Programa. Configuramos essa pesquisa como um estudo de caso de cunho biográfico, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas. Com essa proposta, valorizamos o diálogo com os professores colaboradores, por meio do qual puderam expor suas experiências de atuação.

Trata-se de uma análise sobre a atuação de dois professores especificamente. Um deles morador da referida localidade rural (Arroio Grande), onde as atividades eram desenvolvidas; e a outra, moradora da cidade de Santa Maria. A opção pelos colaboradores deu-se devido as suas relações com o contexto de trabalho (ambiente rural), o qual proporcionou experiências diferentes de atuação.

Formação de professores: reflexões sobre o processo

A formação inicial de professores pode ser compreendida como uma ‘formação base’ que é essencial para a futura vida profissional. Tendo em vista o caráter de incompletude dos processos formativos, os professores estão continuamente em formação. Essa continuidade pode, inclusive, ser uma característica controversa ao significado da própria palavra formação, se a compreendermos como um processo fechado que finaliza ou forma algo ou alguém. Por isso, o sentido processual e contínuo da formação precisa estar bem claro para o entendimento dessa concepção de formação profissional que acompanha o professor por toda a vida (NÓVOA, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999).

No caso da formação inicial em Educação Física, como expõem Gama & Terrazan (2008), o processo formativo ainda está pautado por um modelo de racionalidade técnica do ensino e da aprendizagem na sua composição. Isso porque, por vezes, há uma valorização de uma formação ‘prática’, onde se aplicam teorias e técnicas, deixando em segundo plano uma formação que pense e reflita sobre essa prática (KRUG, 2001).

No momento em que os acadêmicos se aproximam do término da graduação, há uma transição processual da situação de estudantes para a de professores. É justamente nesse momento, segundo Marcelo García (1999), que surgem dúvidas e tensões que vão permeando o trabalho destes novos educadores, cabendo a estes adquirirem conhecimentos e novas competências profissionais que correspondam às suas realidades.

Essas realidades, tomadas como espaços de atuação, fazem parte do que Vaillant e Marcelo (2012) chamam de ‘ambientes de aprendizagem’. Segundo os autores, nesses ambientes os professores aprendem a ensinar em diferentes contextos, situações e espaços. No contexto formativo do CEFD/UFSM, observa-se que uma parcela significativa de acadêmicos realiza suas primeiras experiências docentes nos estágios curriculares obrigatórios (KRUG, 2001). No entanto, essa experiência, por vezes, ocorre de forma fragmentada e sem qualquer diálogo com outras disciplinas voltadas às práticas de ensino.

Essa situação, no entendimento de Marques (2000, p. 93-94), deve ser superada já que não se pode conceber que haja uma

[...] visão fragmentada da dinâmica curricular dos cursos, em que se consideram à parte a função teórica do curso em si e a função prática reservada ao estágio entendido como objeto de avaliação final ou complemento da formação profissional. Os estágios não são elementos estranhos a dinâmica curricular dos cursos, nem podem alienar-se da sua intrínseca dimensão formativa.

De acordo com o autor, instituir lugares distintos para teoria e prática é um equívoco. Nesse viés, como corroboram Marcon, Nascimento e Graça (2007), somente se agregará sentidos realmente apreensíveis da prática pedagógica a partir da real articulação entre teoria e prática, a partir da busca por bibliografias, leituras e reflexões que sustentem a intervenção.

Os estágios, embora sejam momentos formativos significativos, apresentam na visão de Vaillant e Marcelo (2012), uma falta de ‘diálogo’ entre a universidade e os espaços sociais de atuação. Isso porque, para os autores, a formação parece não falar a “linguagem da prática”. Essa prática não estaria compreendida em uma dimensão instrumental de transmissão, mas sim como uma prática profissional comprometida e dialógica.

Compreendemos que a experiência, dentro da formação inicial em Educação Física, deve ser expandida a outros espaços de intervenção como, por exemplo, os projetos de extensão (a exemplo do PELC/UFMS – espaço de investigação desse estudo). Isso porque a diversidade de experiências pré-profissionais colabora para a formação dos saberes desses futuros professores (FIGUEIREDO, 2010).

Tais experiências assumem um papel formador à medida que oportunizam situações diferenciadas e motivadoras de reflexões e indagações em relação aos conhecimentos previstos na formação acadêmica. Corroborando com essa posição, Josso (2002, 2010) cita o importante papel da aprendizagem experiencial como forma de elaboração e integração entre saber-fazer e os diferentes conhecimentos, sublinhando que, o domínio de tais aprendizagens representa uma potente ferramenta de transformações.

Para Tardif (2002), os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Segundo o autor, eles não constituem apenas padrões a serem seguidos, já que instigam a busca por aprofundamentos em relação às trajetórias de formação, exigindo que os acadêmicos, nas palavras de Pimenta (2002, p. 18),

[...] mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A formação dessas identidades como processos sociais estão, para Dubar (1998; 2005), em constante construção nas relações estabelecidas entre o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si. O interesse recai sobre as diversas maneiras pelas quais os sujeitos procuram organizar suas trajetórias a partir de uma reconstrução subjetiva e de uma definição de si mesmo (DUBAR, 2005). No

caso da formação de professores, isso não é diferente, pois para Nóvoa (1992, p. 16), a identidade profissional dos professores é “um lugar de lutas e de conflitos, [...] um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

As aproximações entre o ser e o ensinar evidenciam nos professores uma relação direta entre o modo como ensinam e a maneira de ‘ser’ como pessoas. Por isso, torna-se impossível a separação do pessoal e do profissional, uma vez que compreendem a identidade de um mesmo sujeito (NÓVOA, 1992). Ademais, as mais diversas experiências funcionam como “elementos-chave na constituição das identidades construídas nessa trajetória de formação, assumindo um caráter provisório, inacabado, instável” (FIGUEIREDO, 2010, p. 156).

Nessa direção, identificamos que o PELC pode representar um espaço de atuação que apresenta múltiplas possibilidades de experiências e aprendizados profícuos e potencializadores de transformações ao longo do percurso formativo. A seguir, apresentamos uma breve explicação sobre o Programa, caracterizando o caso específico do Núcleo Rural do PELC e relacionando-o com a atuação dos professores (agentes sociais) colaboradores desse estudo.

O Núcleo Rural do PELC/UFSM e a atuação dos professores (agentes sociais)

De acordo com a página eletrônica do Ministério do Esporte (BRASIL, 2018), o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) é proveniente de uma ação governamental que integra uma política de esporte e lazer do tipo finalístico, justificando sua existência, ainda hoje, pela desigualdade de acesso ao esporte e lazer por parcela significativa da população brasileira. Seus objetivos centrais são: ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e de lazer, integrando suas ações às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social.

Na cidade de Santa Maria/RS, o PELC foi desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), assumindo a sigla PELC/UFSM. O Programa era composto por um grupo de agentes sociais (acadêmicos/professores), coordenadores de núcleo e um coordenador geral, todos com vínculo estudantil com a UFSM, em sua maioria da área da Educação Física. Além das atividades de esporte e lazer desenvolvidas semanalmente de maneira sistemática nas comunidades, ou seja, em forma de aulas/oficinas, havia também os eventos de lazer nas comunidades e reuniões semanais de núcleo, reuniões mensais de cunho geral e módulos de formação obrigatórios para os agentes sociais.

Os módulos de formação eram desenvolvidos com uma atenção especial para a formação dos agentes sociais, envolvendo momentos de estudo das realidades sociais das comunidades, organização e aplicação de conhecimentos, além de

processos contínuos de avaliação das ações. Os espaços de atuação e abrangência do Programa eram denominados de Núcleos, classificados como: Núcleo Esporte e Lazer 1 (região central da cidade de Santa Maria) Núcleo Esporte e Lazer 2 (região oeste) e Núcleo Esporte e Lazer 3 (região rural).

Este último, também chamado de Núcleo Rural do PELC/UFSM, abrangia a localidade de Arroio Grande, 4º Distrito do município de Santa Maria e região de atuação selecionada para a realização dessa investigação. As ações do PELC desenvolvidas nessa localidade apresentavam algumas singularidades, as quais as diferenciavam dos demais Núcleos. Os participantes beneficiados pelo Programa (alunos) compunham um grupo de pessoas bastante heterogêneo, incluindo crianças, adolescentes, adultos e idosos. A maioria das atividades sistemáticas (aulas) propostas para a região (ginástica localizada e aeróbica; esportes, dança e artesanato) foram planejadas em conjunto com a comunidade, incluindo a definição dos dias, locais e os horários para essas aulas.

Esse engajamento com a comunidade e a valorização do trabalho realizado pelos agentes sociais por parte dos beneficiados foram algumas características que nos levaram à escolha desse espaço de atuação. Nossa consideração nesse estudo é de que o envolvimento dos agentes sociais com todo o conjunto de atividades do PELC merece uma maior atenção investigativa. O trabalho no Núcleo rural no período de dois anos proporcionou uma experiência de atuação em um contexto diferente do habitual ambiente urbano, assumindo, assim, singularidades de um espaço que apresenta relevância formativa e investigativa.

Opções metodológicas

Para a concretização de nossa investigação, optamos pela realização de um estudo de caso. Segundo Kreuzburg Molina (1999, p. 96), o estudo de caso qualitativo torna-se pertinente “quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ou ‘por quês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas”. Nessa perspectiva, o estudo de caso busca descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, funcionando como um ‘exame’ particular de uma determinada situação ou situações.

A partir desses pressupostos é que nossa opção pelo uso das narrativas biográficas emerge. Dessa forma, caracterizamos nosso estudo de caso dessa maneira, dando ênfase à narrativa como forma de explorar as experiências dos professores colaboradores. Nossa preocupação esteve sobre as percepções subjetivas desses professores e por isso a importância em valorizar a atribuição de sentidos e significados ao vivido. Castro e Günther (2015) descrevem que o uso das narrativas biográficas auxilia a tradução e o entendimento de uma multiplicidade de elementos

formativos. Essa multiplicidade “evidencia o caráter processual que deve ser atribuído a essa construção, bem como o entendimento de que a vida pessoal e profissional e o contexto de formação e trabalho no qual estamos inseridos encontram-se vinculados” (CASTRO, GÜNTHER, 2015, p. 453 e 454).

Para Bolívar (2002), a narrativa biográfica encontra nesses percursos/trajetórias a sua construção e reconstrução, preocupando-se em investigar uma formação heterogênea. Isso quer dizer que a formação tem um caráter global que pode integrar em si a vida pessoal, o passado profissional e o contexto de trabalho. A consideração desse processo possibilita maior compreensão da construção dos sujeitos enquanto professores, mas não descarta as possibilidades de se dar maior ênfase àquelas experiências para as quais temos a intenção, como investigadores, de estabelecer compreensões mais aprofundadas.

Para a materialização de nosso estudo optamos por realizar entrevistas semiestruturadas de caráter biográfico com nossos colaboradores. Nesse tipo de entrevista, como orienta Bolívar (2002), busca-se primeiramente encontrar grandes linhas que marquem uma lógica nas trajetórias para que, em seguida, se possa centrar a análise no tempo e temática de interesse no estudo.

Dessa forma, a pessoa entrevistada relata os acontecimentos e o pesquisador pode induzir e reorganizar os elementos, na tentativa de articular relações entre eles. Realizamos, inicialmente, uma entrevista com cada colaborador a partir de perguntas que dessem conta de explorar a formação inicial de cada um, com uma atenção especial sobre a atuação no Núcleo Rural do PELC. Importante salientar que formalizamos esse estudo, em relação aos preceitos éticos, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Confidencialidade.

Considerando o trabalho com as narrativas biográficas como denso e minucioso e com o intuito de analisar mais profundamente trajetórias/percursos específicos, optamos por realizar as entrevistas com apenas dois colaboradores. Para facilitar nossas análises e a leitura das mesmas, atribuímos nomes fictícios a ambos os colaboradores (Antônio e Catarina).

Antônio era morador da própria localidade rural de Arroio Grande, onde as atividades eram desenvolvidas. A escolha de Antônio para a participação desse estudo deu-se devido a sua proximidade com o contexto de trabalho e o conhecimento da realidade social em que estava inserido, o que nos instigou a pensar que essas características poderiam influenciar a visão e análise do colaborador frente a sua experiência de atuação.

Por outro lado, Catarina, embora também atuasse nessa mesma localidade, era moradora da zona urbana da cidade de Santa Maria. A escolha de Catarina para participação desse estudo deu-se devido a sua inserção em um contexto de trabalho totalmente diferente daquele ao qual a colaboradora estava habituada. Isso nos

instigou a pensar que essa característica principal poderia também influenciar sua visão e análise frente a sua experiência de atuação. Tratamos de elencar duas perspectivas que, em tese, fossem diferentes com o intuito de, justamente, perceber ‘olhares’ diferentes sobre essa experiência.

Análise e discussão dos resultados

Como marco inicial de nossa análise, pela narrativa biográfica, exploramos as trajetórias dos dois colaboradores desse estudo a partir das primeiras experiências na condição de acadêmicos do Curso de Educação Física Licenciatura da UFSM. Ambos os colaboradores direcionaram suas falas para os projetos de extensão que participaram. Nas palavras de Antonio, “o que me ajudou foi a participação em projetos, pois desde os primeiros semestres [...] foram coisas que me chamaram atenção e comecei com a oficina de capoeira e depois foi a de Karatê [...]”.

Catarina também afirmou a importância da participação em projetos em sua vida acadêmica, pois logo que iniciou a graduação já buscou se inserir nesses espaços. Como descreve Catarina, “entrei em projetos desde o segundo semestre, me aproximei de grupos de estudos e comecei a trabalhar com os grupos de terceira idade”.

A partir dessas falas, percebemos aproximações com o que Krug (2001, p.41) trata em relação a essas primeiras experiências, consideradas ‘pré-profissionais’. Segundo o autor,

O ensino intelectualizado de aula ou mesmo de laboratório, precisa estar contextualizado, referido no real, quer sob a forma de atividade, de trabalho prático, de situação já realizada ou em realização para que o projeto ensino-aprendizagem se complete. [...] onde surge a extensão como uma importante ferramenta institucional com a finalidade de complementar o currículo.

Um desses projetos de extensão desenvolvidos no CEFD/UFSM foi justamente o PELC/UFSM. O trabalho com o Núcleo Rural do PELC/UFSM no Distrito de Arroio Grande, na visão de Catarina, apresenta algumas singularidades:

Na questão do PELC, acho que a diferença é essa, é de tu se integrar com as pessoas de outra forma, [...] a gente fez toda uma construção, nós fomos construindo turmas, fomos bater na porta das pessoas para convidar para as aulas, a gente foi tentar construir algo com elas, a gente começou desde o início, divulgou o PELC, chamamos as pessoas para reuniões, fomos buscar locais, e com isso você cria um envolvimento com estas pessoas e cria uma confiança também muito grande.

Esse envolvimento com as atividades do Núcleo Rural o caracteriza como um espaço social de intervenção, o qual na visão de Vaillant e Marcelo (2012, p. 76),

pode representar “ocasiões de imersão em diferentes níveis de profundidade, em situações ou contextos característicos da profissão a desempenhar”. Em comparação com os estágios curriculares obrigatórios, complementam os autores, mesmo que contribuam para a aprendizagem profissional, funcionam mais exatamente como uma simulação da prática e não como uma imersão mais aprofundada nos contextos de trabalho.

Para Antônio, como morador da referida localidade rural, esse processo de imersão foi facilitado pelo sentimento de pertencimento e de conhecimento prévio da realidade social que ele detinha. Essa identificação facilitou o diálogo com os moradores, como registra em sua fala:

[...] pra mim o ponto forte deste núcleo rural do PELC/UFSM, foi poder atuar onde moro e por isso facilitar muito o meu trabalho, até meu planejamento era muito tranquilo de fazer com todas as turmas no andamento das aulas, já sabendo de onde era melhor pensar as atividades para onde queria chegar [...].

Se, por um lado, o pertencimento era uma característica marcante para Antônio, por outro lado, a ‘descoberta’ foi o que caracterizou a atuação de Catarina no Núcleo Rural. Isso porque, para ela, o contexto de trabalho era bastante diferente daquele com o qual estava acostumada. Sobre seu ambiente urbano de trabalho, Catarina relata:

[...] as pessoas nem sabem como você chegou lá, como tem ônibus a toda hora, desce e pega o ônibus na frente [...] as pessoas nem se importam muitas vezes de onde você vem e também não querem nem saber se tu tem aula, se alguém te paga para estar ali, só sabem que a aula é de graça.

Esse distanciamento entre as pessoas, condenado pela colaboradora, era compensado em seu trabalho na região rural, onde se sentia acolhida e segura para trabalhar. Trata-se, nas palavras de Catarina, “de um respeito mesmo, por saberem tudo o que ocorreu, te tratam mesmo com muito afeto, mas sem esquecer que tu é o professor, que esta ali dedicando um tempo da tua vida acadêmica corrida, pra estar com eles trabalhando”. E isso proporcionou a Catarina um conhecimento dessas relações estabelecidas com as pessoas e da realidade a qual se inseria semanalmente.

Essa descoberta e essa inserção colaboraram para a motivação da colaboradora que se empenhou na busca por conhecimentos para alcançar as expectativas que essas mesmas pessoas (moradores da região rural) depositavam em seu trabalho: “então principalmente a questão do conhecimento eu ampliei muito, trabalhando no PELC, a questão do ‘ser professor’ aprendi muito, acho que eu entendi na verdade o que é ‘ser professor’”.

A expressão ‘ser professor’, utilizada por Catarina, remete a uma percepção de si mesma como profissional, assumindo a identidade de professora. Nesse ponto, percebemos sua identificação com o trabalho que, ao ser construído ao longo de sua formação, parece ter sido consolidado durante o trabalho no PELC. Essa consolidação vai ao encontro do que Dubar (2005) denomina de “identidade profissional básica” que se constitui não somente como uma identidade no trabalho, mas também como uma projeção de si no futuro.

A formação e consolidação dessa identidade profissional caracterizam um processo de ‘confrontação’ com a realidade de trabalho como descreve Dubar (2005). É do resultado dessa confrontação “que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto à construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível” (DUBAR, 2005, p. 149). Nessas relações, o contexto de trabalho é uma dimensão importante a ser considerada, pois pode influenciar a prática docente e a constituição de identidades profissionais que vão se delineando pelas formas e condutas de trabalho (CASTRO, GÜNTHER, 2015).

Para Antônio, quem atuou no Núcleo Rural e se comprometeu com o trabalho, pode ter percebido que espaços como esse funcionam como “um divisor de águas para quem passa por eles. [...] É através dos projetos de extensão que percebemos que temos que sair da reta onde a graduação nos conduz”, ou seja, sair da comodidade e permitir-se em meio às mais diversas experiências profissionais “formar-se professor” (FIGUEIREDO, 2010).

Na visão de Catarina, os projetos de extensão, de uma maneira geral, representam espaços formativos, pois para ela, “nas pessoas que participam, a mudança é visível [...] e isso deveria estar presente no currículo do nosso curso, que a gente está percebendo, que isso tá te ensinando a ser professor”. Como afirmam Marcon, Nascimento e Graça (2007), a participação em projetos de extensão torna-se importante quando colabora para o enriquecimento e a consolidação da formação inicial, com melhores ‘alicerces’ e com um caráter profissional crítico e reflexivo.

O exercício da autorreflexão, como destaca Nóvoa (1992), pode colaborar para a compreensão de que uma mistura de vontades, gostos e experiências dos professores vai, ao longo do tempo, consolidando rotinas e comportamentos próprios com os quais eles se identificam como professores, ou seja, descobrem “que profissionais são”. Nessa perspectiva, como expõe Tardif (2002), as disposições adquiridas na prática real do trabalho, como percebemos nos relatos de Catarina e Antônio, com o passar do tempo, podem se transformar em um estilo de ensino, em traços que correspondem a uma personalidade profissional.

Desse modo, corroborando com Josso (2002), é possível inferirmos que as aprendizagens vividas nesse contexto compõem um terreno fértil para a constituição

de valores profissionais que orientam formas e condutas de trabalho. Logo, no centro desse processo, podem emergir transformações nas subjetividades e identidades dos sujeitos a partir dessas experiências que marcam e que, por isso, podem ser consideradas formadoras.

Considerações finais

Constatamos, ao final desse estudo, que o contexto de trabalho em questão (região rural) influenciou de maneiras diferentes a atuação e, conseqüentemente, a formação de ambos os entrevistados. Se Antônio, por pertencer à comunidade rural em que atuava, encontrou nessa característica processos facilitadores para o desenvolvimento de suas atividades, Catarina, pelo diálogo e pela descoberta de uma realidade de trabalho diferente daquela a qual estava habituada, precisou buscar conhecimentos e se inserir na comunidade.

Em ambos os colaboradores entrevistados, percebemos a necessidade da constante reflexão sobre a prática docente. A atuação em projetos de extensão como o PELC constitui-se como os primeiros momentos e, também, os primeiros aprendizados profissionais sobre a prática nos espaços de atuação. Além disso, são também um espaço/tempo de superação de obstáculos, percepção de realidades sociais e de construção de novos conhecimentos, como também de afirmação de identidades profissionais.

Os processos de autoformação, de incorporação de aprendizados, estiveram presentes nessas duas trajetórias, o que nos indica que ambos os professores estiveram dispostos a vivenciar situações de trabalho e a aprender por meio do exercício da prática docente. As experiências ocuparam um papel central nesse processo, estabelecendo relações com o contexto de atuação e potencializando um exercício de autorreflexão e ressignificação de valores e crenças em relação ao 'tornar-se professor'.

Tornar-se professor como uma ideia futura e, portanto, inconclusa, é uma noção que acompanha esses professores pela consciência de que ser professor é estar continuamente em formação. Logo, as experiências colaboram, mas também indicam que são imprescindíveis, desde que acompanhadas de reflexões contínuas sobre o vivido que vão delineando novos caminhos e percursos.

Referências Bibliográficas

BOLIVAR, A. Metodologias Biográfico-Narrativas e Formação. In: BOLIVAR, A (Org). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, S.P.: EDUSC, p. 175-220, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. Disponível em:

<<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>>
Acesso em 28 de setembro de 2018.

CASTRO, F. B.; GÜNTHER, M. C. C.; WITTIZORECKI, E. S. A atuação no PELC/UFSM e a formação experiencial dos educadores sociais de esporte e lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p. 21-52, jun. 2014.

CASTRO, F. B.; GÜNTHER, M. C. C. Formação da identidade profissional de professoras de Educação Física: um olhar a partir das narrativas biográficas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, p. 452- 469, jul./dez. 2015.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XIX, n. 62, abril. 1998.

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

EWERTON, A. N. **Análise da formação profissional do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**: o olhar dos agentes sociais. 2010, 99 p. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 02, p. 153-171, 2010.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. A formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento profissional e institucional. In: MARIN, E. C.; GAMA, M. E. (Orgs.). **Aportes teórico-metodológicos**: contribuições para a prática da Educação Física escolar. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 17-29, 2008.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, M. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, p. 95-105. 1999.

KRUG, H. N. **Formação de Professores Reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: Imprensa Universitária/UFSM, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCON, J.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, jan./mar. 2007.

MARQUES, M. O. **Aprendizagem**: na mediação social do aprendido e da docência. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 14-30. 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34. 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC – em Porto Alegre**. 2011, 240 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VAILLANT, D; MARCELO, C. A formação inicial docente. In: VAILLANT, D; MARCELO, C (Orgs.). **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR. p. 62-83. 2012.

Sobre os autores:

Rosane Lorentz Castilhos é Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2017), na Linha de Pesquisa Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar (2014) e graduada em Educação Física- Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2011).

Felipe Barroso de Castro é graduado em Educação Física - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2011), especialista em Educação Física Escolar (2014) e mestre em Educação Física (2015) pela mesma instituição (PPGEF/CEFD/UFSM), Linha de Pesquisa Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física. É professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS.

Maria Cecília da Silva Camargo é Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; possui Mestrado em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É docente no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente realiza estudos de pós-doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo, integrada ao Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Saberes INAIIF) sob a supervisão do Prof. Dr. André da Silva Mello.

Recebido em 11/10/2018

Aceito para publicação em 17/01/2019