

CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA: NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Submetido em: 6/11/2025

Aceito em: 22/12/2025

Publicado em: 24/3/2026

Júlia Miglioretto¹

Elisandro Schultz Wittizorecki²

Daniel Giordani Vasques³

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.17516>

RESUMO

Constituir-se professora é um processo de difícil delimitação de um ponto de partida e chegada, pelo contrário, diz de uma experiência de inacabamento. Esse texto busca contar sobre esse percurso formativo, ocorrido durante o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado em uma escola pública de Porto Alegre, especificamente na atuação em Educação Física com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo é refletir e analisar os processos de constituição de uma identidade docente de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante uma incursão etnográfica. O texto foi estruturado com

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-6045-132X>

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-8955-9676>

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

as seguintes etapas: o iniciar da docência; construindo meu lugar como professora-pesquisadora; as incoerências da docência; os laços de confiança entre professora-estudantes; e constituir-se professora. As noções de prática etnográfica, de ser afetado, experiência formadora e da reflexividade ajudam a explicar os processos de constituir-se professora.

Palavras-chave: constituir-se professora; identidade docente; etnografia; educação física; escola.

**BECOMING A TEACHER THROUGH THE FORMATIVE EXPERIENCE:
NOTES FROM AN ETHNOGRAPHY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

ABSTRACT

Becoming a teacher is a process of difficult delimitation of a point of departure and arrival, on the contrary, it involves an experience of incompleteness. This text seeks to tell about a formative trajectory developed during a master's research in a public school in Porto Alegre, specifically in the performance in Physical Education with middle school students. The objective is to reflect and analyze the processes of constitution of a teaching identity of a novice teacher working in school Physical Education during an ethnographic incursion. The text was structured in the following sections: beginning to teach; constructing my place as a teacher-researcher; the incoherencies of teaching; bonds of trust between teacher and students; and becoming a teacher. The notions of ethnographic practice, being affected, formative experience, and reflexivity offer important lenses to understand the ongoing processes of becoming a teacher.

Keywords: becoming a teacher; teacher identity; ethnography; physical education; school.

O iniciar da docência

[...] eu estou me dando conta que eu sou a professora e que, portanto, eu tenho o poder de decidir as coisas, de fazer escolhas. Eu não sou mais estagiária ou bolsista, ou seja, eu posso escolher o que considero melhor para cada situação, como por exemplo, discutir ou não um determinado assunto, escolher os jogos, mudar as regras... (Diário de campo, 09 mar. 2023).

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O início do campo dessa etnografia foi marcado por um estranhamento com esse papel de “ser professora”, afinal, o título de licenciada em Educação Física não foi suficiente para que eu me identificasse e me autorizasse como professora de Educação Física. Há uma transição importante de estudante/monitora/estagiária para professora que me fez questionar: qual era o meu lugar como docente naquela configuração? Essa foi uma *sacada*⁴ inicial da incursão etnográfica que desloca os sentidos, as significações, relações e representações que provoca reflexões. Apesar de “me dar conta” em que ocupava um lugar simbólico de reconhecimento e de poder dar aula, eu ainda não me identificava como professora.

Para Conceição e Molina Neto (2017) a identidade docente é construída a partir de saberes mobilizados no processo formativo e na interação com a cultura escolar. Os autores complementam ainda que professores iniciantes precisam de um conjunto de habilidades críticas e da capacidade de refletir sobre sua prática educativa para que se desenvolvam como docentes. Bauman (2005), por sua vez, nos provoca a entender que identidade é fluida e construída constantemente e nas relações sociais: “Tornamo-nos consciente de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais [...] tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’”. (p. 17). Santos (2022) complementa que a identidade é mutável, pois as escolhas e reflexões podem mudar de acordo com a experiência, portanto, a trajetória vivida pelo professor e pela professora, resulta na construção e transformação dos saberes e identidades docentes. Dessa forma, parece haver um caminho entre o simbólico e a identificação, reconhecido por esta autora e apresentado no texto a seguir.

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado da primeira autora, realizado a partir da imersão em uma escola pública de Porto Alegre, RS, nas aulas de Educação Física de duas turmas dos anos finais do ensino fundamental. A proposta inicial da etnografia consistia em olhar para as emoções nas aulas, entretanto, boa parte dos relatos no diário de campo⁵

⁴ O termo “sacada”, conforme Magnani (2009), refere-se a um *insight* por parte do pesquisador, em virtude de algum acontecimento. É produzida a partir da presença contínua em campo e revelada quando o pesquisador percebe os fragmentos arranjando-se e criando pista para um novo entendimento.

⁵ Ao total, foram realizadas 57 anotações no diário de campo, que ocorriam posteriormente às aulas, ao longo dos meses de março a dezembro de 2023.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

foi ocupada por inquietações, reflexões e tensionamentos acerca da prática pedagógica, afinal, essa se tratava da minha primeira experiência profissional como professora — que se revelará experiência formadora —, o que facilitava a produção de estranhamentos. Portanto, busco incidir um feixe de luz acerca da minha trajetória de professora iniciante em um Programa de Educação Continuada⁶ no ano letivo de 2023.

A incursão etnográfica ocorreu em uma escola que se localiza nos limites periféricos de Porto Alegre, afastada do centro da cidade e próximo a um município da região metropolitana. Apesar disso, desperta interesse da comunidade por ser reconhecida pelo quadro de professores altamente qualificado e pela elevada qualidade de ensino. O ingresso das/dos estudantes na instituição ocorre por meio de sorteio público, que contempla desde o 1º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do 1º ao 5º ano há uma turma por ano, mas a partir do 6º ano, ingressam novas/os estudantes e há duas turmas por série.

As aulas de Educação Física ocorriam no segundo turno de aula e em duas vezes na semana, no terceiro e quinto períodos letivos, em dias nos quais as/os estudantes iniciavam as aulas as oito horas da manhã. Elas aconteciam, majoritariamente, na quadra coberta da escola, entretanto, especialmente em dias de chuva usávamos a sala de dança, já que, apesar de ser coberta, a quadra ficava úmida e escorregadia. Minha atuação ocorreu com duas turmas de oitavo ano, compostas por, aproximadamente 53 estudantes⁷ que tinham de 13 a 15 anos e que ingressaram por meio de sorteio público.

Diante dos estranhamentos e da intensidade em que me permiti ser afetada (Favret-Saada, 2005), pergunto: Como foram sendo percebidos os processos de constituição de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante um percurso etnográfico? Como os professores e as professoras constroem suas identidades docentes? A partir desses questionamentos, buscamos ao longo do texto, contar sobre esse percurso formativo a partir de cinco etapas: 1) O iniciar da docência, onde apresentamos os estranhamentos iniciais; 2) Construindo meu lugar como professora-pesquisadora, tópico em que analisamos os

⁶ Esta formação, fornecida pela instituição que foi campo de pesquisa, permite o exercício da prática docente para professores de Educação Básica ou recém graduados/as, bem como participação do cotidiano da escola, sob orientação de um/uma professor/a efetivo/a da escola.

⁷ No início do ano letivo, as turmas somavam o total de 58 estudantes, entretanto, ao final, restaram 53 discentes, por conta das desistências durante o período.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

deslocamentos na dualidade entre professora e pesquisadora/etnógrafa; 3) As incoerências da docência, como parte da rotina docente, tendo em vista as inquietações e rupturas presentes no decurso do processo de atuação; 4) Os laços de confiança entre professora-estudantes, onde apontamos o investimento na construção de laços como forma de se relacionar com as/os estudantes e; 5) Constituir-se professora⁸, última categoria, na qual analisamos os processos que levaram à construção dessa identidade.

A pergunta de pesquisa foi produzida a partir do campo de pesquisa, conforme afirma Fonseca (1999), quando diz que em pesquisas antropológicas, o pesquisador “chega ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados” (p. 60). Sendo assim, a partir de frequentes relatos de insegurança e sentimento de despreparo, percebi que essa investigação também diz respeito às emoções da professora:

Hoje fui tomada por um sentimento de despreparo, senti medo de não ser criativa o suficiente para elaborar atividades e fiquei ansiosa no decorrer da aula. Estou confusa, porque apesar de tantos questionamentos e inseguranças, eu me sinto capaz ao mesmo tempo, acredito que faz parte do processo de transformar-se professora e dessa trajetória de professora iniciante. Senti um estranhamento até ao ser chamada de professora e de ter que me distanciar daquela função de bolsista [de monitoria] ou estagiária. Agora, no papel de professora, tenho outras liberdades e responsabilidades. (Diário de campo, 07 mar. 2023).

Esse registro foi feito no primeiro dia de anotação no diário de campo e ele diz sobre a minha trajetória de professora recém formada sob um contexto muito particular, a pandemia. Durante a graduação em Educação Física, os estágios de docência nos níveis infantil, fundamental e médio ocorreram de maneira online e as outras experiências em escola aconteceram, especificamente, com alunas/os dos anos iniciais do ensino fundamental — durante um semestre trabalhei em sala de aula com alunas/os de inclusão em uma escola pública de Porto Alegre; e, em outro semestre, atuei como bolsista nas aulas de Educação Física nesta mesma escola e, por último; fui monitora em uma escola privada de Porto Alegre, como funcionária contratada e responsável por um projeto de técnicas de respiração, o que foi analisado em um artigo que escrevemos (Miglioretto; Vasques, 2023).

⁸ O termo “constituir-se professora” expressa o processo contínuo de construção docente, sem início ou fim definidos. Questionei o lugar do pronome (me-constituir ou constituir-me), como provoca Araújo *et al.* (2010), e concluí que o sujeito é tão relevante quanto o processo, mantendo o verbo à frente.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Portanto, eu possuía uma certa proximidade com o funcionamento da escola, inclusive por ter sido aluna de escola pública e por ter estudado sobre escola no meu percurso acadêmico; mas um distanciamento com o “ser professora”, com a prática docente, no concreto vivido, na realidade do cotidiano escolar, no assumir uma turma, no dar conta das rotinas escolares; e com a faixa etária daquelas/daqueles estudantes. Junto a esse registro de despreparo veio a busca por, então, me preparar. Desse modo, durante o planejamento das aulas, eu intencionava propor atividades que fossem inclusivas com a totalidade de estudantes e que despertassem curiosidade, entretanto, no momento da “prática”, me frustrava:

Percebi que entrei na escola com o intuito de ser uma professora legal, amiga das/dos alunas/os, visando exercer democracia e interessada com a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, mas não está funcionando. Tenho a impressão de que eles querem mais do mesmo, querem o que lhes é familiar para uma aula de Educação Física: que a/o docente largue a bola e deixe jogar, querem competir, querem jogos esportivos. Eles não estão aceitando minhas propostas e estou entendendo que vou ter que partir de uma certa autoridade, para, com o passar do tempo, chegarmos a um acordo mais democrático. Eu fiquei me questionando: será que eles querem participar desse processo de ensino-aprendizagem? Talvez queiram. Mas entendo que há uma certa educação bancária muito bem instaurada e talvez não estejam prontos para participar desse processo como eu gostaria que fosse. Inclusive, isso me deixa bem triste, teve uma parte da aula que eu tive vontade de ser aquele tipo de professora que nunca desejei, que eu nunca acreditei, que é a professora de “largobol”. Fiquei pensando como professores, ao longo da sua carreira, vão se tornando esse tipo de profissional, porque é um trabalho que provoca mal-estar. (Diário de campo, 30 mar. 2023).

Neste mesmo dia, retomei um texto sobre professores iniciantes — que, conforme Marcelo Garcia (2009), compreende os cinco primeiros anos de experiência docente — escrito por Conceição, Frasson e Von Borowski (2014) que afirmam que este é um período de incertezas, momento em que há um “choque” entre o que efetivamente ocorre no dia a dia da escola e o ideal — o que é idealizado pelos graduandos na formação inicial. Alguns questionamentos surgem neste processo, como por exemplo: “Como ensinar? O que ensinar? O que os alunos precisam aprender? Qual a melhor didática?” (p. 473). De certa forma, esta leitura me confortou e me fez perceber que eu precisava de tempo para acumular experiências e conhecer as/os estudantes. Evidentemente eu estava com dificuldade, especialmente no primeiro mês em campo, em atuar num balanço adequado entre leveza/liberdade e firmeza/exigência. Essa frustração, momentaneamente, foi depositada

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

nelas/neles como se não “quisessem” novidades e, naquele momento, eu não via os entremeios e as fronteiras e acreditava que a opção era agir em um dos extremos.

Os mal-estares — termo aqui utilizado a partir das formulações de Freud (2016), que o associa às tensões entre os desejos individuais e as imposições da vida em sociedade —, ao se tratar da condição de professores, pode ser vivido em função de vários fatores, dentre eles, baixa remuneração, rotina escolar exaustiva, violência nas escolas e relações interpessoais com colegas docentes, direção, alunos e suas famílias, como pontuado por Magalhães, Andrade e Wittizorecki (2023). Esses sentimentos, em alguns momentos, serviram como justificativas imediatas para ser uma professora “largobol”⁹, o que não ia ao encontro com minhas intencionalidades pedagógicas e me fez questionar, inclusive, a relevância e os sentidos da minha pesquisa: “Fiquei me perguntando sobre meu lugar de professora, será que eu faço a diferença? E quanto à pesquisa, será que faz sentido? Para quem? Ela está sendo significativa?” (Diário de campo, 30 mar. 2023).

Apesar de algumas confusões e uma certa desesperança nesse início de percurso, fui desenvolvendo estratégias para qualificar a minha prática pedagógica, como por exemplo, planejar a aula com auxílio de anotações em um caderno, o que me ajudou a criar uma espécie de roteiro e atuar com intencionalidades mais nítidas, como registrado no fragmento de diário:

Hoje tive uma virada de chave, pois o planejamento concreto, anotado/rascunhado me ajudou a organizar a aula e manter a turma mais motivada, porque tinha um propósito. No primeiro mês de atuação, eu queria uma aprovação dos professores sobre a aula, mas percebi que tenho a liberdade de estruturar e colocar minhas vontades. Na aula de hoje, eu me senti mais confiante porque sabia conduzir a turma, tomei a frente e dei um pouco menos de opções para eles escolherem e participarem, porque acho que preciso buscar construir essa relação de participação no processo de ensino-aprendizagem ao longo do tempo. (Diário de campo, 04 abr. 2023).

As aulas de Educação Física desta escola eram organizadas com base na ideia de codocência, ou seja, duas/dois docentes atuando em sala de aula ao mesmo tempo, portanto, nas turmas em que eu atuava éramos em três professores/as em ação. Esse processo muito me auxiliou nesse início de carreira docente, pois obtive muito apoio, mas também me

⁹ A expressão “largobol”, ou “rola bola”, refere-se a professores que limitam suas aulas a distribuição e gestão de materiais, deixando estudantes à mercê de suas vontades. Essa prática indica um certo abandono do trabalho docente, ou como propõe Pereira (2016), uma demissão subjetiva da posição docente.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

gerava tensionamentos ao buscar por aprovação do planejamento ou ao atuar sendo observada por professores/as cheios de bagagens profissionais. Entretanto, ao me dar conta que eu precisava colocar as minhas vontades e agir com uma certa autoridade, fui encontrando e construindo um certo lugar que me tornou a “professora principal”, e é sobre isto que trata o tópico a seguir.

Construindo meu lugar como professora-pesquisadora

No início, eu achava que eu não ia conseguir dar aula, não me sentia capaz, e aos poucos fui mudando essa percepção, o medo vai diminuindo, a capacidade e a confiança vão aumentando. Isso muda no decorrer das aulas, percebo que melhora de uma aula para a outra, consigo ajustar o que não foi tão bom em uma e me posicionar melhor na aula seguinte. (Diário de campo, 25 abr. 2023).

A formação de vínculos e laços de confiança, a construção de uma autoridade, a aceitação da turma e a entrada em campo, fizeram com que eu fosse reconhecida e me sentisse “mais professora” a cada aula. A entrada em campo, no sentido etnográfico (Stigger; Myskiw, 2020), é o momento em que o pesquisador é aceito no universo estudado e consegue diminuir as distâncias sociais e cognitivas com os interlocutores da pesquisa. Nesta investigação, foi registrada no diário no dia 13 de abril, após pouco mais de um mês da imersão na escola. Nesta aula, os outros dois professores efetivos que me acompanhavam e supervisionavam não puderam estar presentes: “Senti que todos me escutavam, eu era a referência naquele momento. Eu me senti também a professora responsável por eles, com autoridade para iniciar e pausar as atividades” (Diário de campo, 13 abr. 2023).

Com uma relação mais fortalecida com as/os estudantes, o desenvolvimento de estratégias de ensino e uma confiança maior acerca de minhas capacidades e competências profissionais, consegui propor atividades que não tinham apenas um viés competitivo e/ou esportivo — mais comuns num cenário construído historicamente na Educação Física brasileira e ainda enraizado —, bem como abordar debates reflexivos a respeito de temas que surgiam em aula, como violência de gênero, exclusão e competição.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No decurso do processo etnográfico e docente, as anotações no diário de campo das “experiências etnográficas¹⁰ de primeira impressão”¹¹, que se associavam aos sentimentos relacionados com inseguranças em relação à prática pedagógica, uma sensação desconhecida até então, foram ficando para trás e deram espaço para outras revelações e reflexões. A “prática etnográfica” contribuiu com meu amadurecimento profissional, assim como a minha formação, à época, em andamento na pós-graduação, que permitiu o acesso a leituras potentes do campo de estudos Socioculturais e da Educação, bem como a participação e discussão em disciplinas como “Educação Física Escolar Crítico-Libertadora”, “Docência, Escola e Decolonialidade em Educação Física”, “Fundamentos Socioculturais do Esporte e Lazer” e “Temas esparsos em Corpo, Gênero, Sexualidade e suas relações com o Lazer”. Além disso, outra etapa importante na formação do Mestrado foi a realização do estágio docência em “Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental”, disciplina do curso de licenciatura em Educação Física, oferecida pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS.

Estas foram as disciplinas que mais me afetaram, me sensibilizaram e me motivaram a atuar na direção de empoderar os grupos que se encontravam em desvantagem nas relações de poder. As reflexões produzidas a partir dessa contínua formação incidiram sobre a minha prática pedagógica que, cada vez mais, atuava no sentido de diminuir as desigualdades de gênero, poder e raça, bem como buscar agir com cuidado, respeitando os saberes das/dos estudantes e em atenção aos posicionamentos da escola.

Além de exercer um papel como professora, eu exercia também um papel de pesquisadora, especificamente de etnógrafa, portanto, todos esses atravessamentos influenciaram o meu olhar para o campo. Vasques e Miglioretto (2025) enfatizam a etnografia na escola como uma prática de estar junto e produzir sentidos a partir do envolvimento cotidiano, das vivências compartilhadas e das observações situadas. Nessa direção, Pereira (2017), ao discutir as aproximações entre antropologia e educação, destaca que a etnografia permite reconhecer a escola como um espaço onde se expressam diferentes

¹⁰ Conforme Magnani (2009) há diferenças entre “prática etnográfica” e “experiência etnográfica”. Enquanto a prática ocorre de maneira organizada, com as idas ao campo de forma planejada, contínua e com cronograma específico, a experiência revela descobertas imprevistas, sacadas e *insights*.

¹¹ Magnani (2009) classifica a experiência etnográfica em duas circunstâncias diferentes: as de primeira impressão, que dizem respeito ao contato com um tema e campo desconhecidos; e a experiência reveladora, descoberta com a pesquisa já em andamento, após superados os estranhamentos iniciais.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

práticas culturais juvenis, onde as diferenças aparecem (muitas vezes por meio de tensões e conflitos). Dessa maneira, meu papel como pesquisadora me fez compreender que a instituição escolar age como disciplinadora dos corpos, mas também pode ser um ambiente propício para aprender e conviver com as diversidades, mesmo que existam desequilíbrios de poder entre escola e estudantes, ou entre os próprios grupos na turma, eu buscava observar e entender as ações dos sujeitos.

Nesse diálogo entre antropologia e educação, Pereira (2017) discute a noção de alteridade nas relações intergeracionais entre adulto/professor e jovem/estudante. Minha idade à época (24 anos) limitou, inicialmente, que me enxergassem como professora, especialmente porque a escola em questão recebe um número considerável de graduandos em licenciatura (tanto estagiários como bolsistas) ao longo do ano letivo. Mesmo após deixar evidente a minha função de professora, as/os estudantes levaram um tempo para entender o meu papel na turma: “[...] a Laura me falou: “ah, então tu não é estagiária, tu é profe de verdade” (Diário e campo, 18 abr. 2023). Sabendo disso e levando em consideração a minha idade, antes de chegar na escola eu me preparava para “entrar” nesse papel, sempre ia vestindo legging, óculos, blusa esportiva, cabelo preso e tênis próprio para atividade física, algo que eu acreditava ser característico de professores de Educação Física, além de buscar adotar uma postura mais séria.

Apesar de me limitar, de certa maneira, o fato de a minha geração não ser tão distante da deles e delas também me aproximou, já que compartilhávamos de uma linguagem não tão distante, o que era possível também em função da minha disponibilidade em conversar abertamente, jogar junto, dar importância e valor às suas emoções. Isso é revelado em um relato de uma aluna, a partir de uma atividade na qual elas/eles foram divididas/os em três grupos e cada professora ficou responsável por uma atividade, devendo assim trocar no tempo determinado:

No momento de mudar os grupos, me chamou atenção a fala da Sofia: “Profe, será que tu não pode ir com a gente para as outras atividades? Porque isso é tortura, a gente ficar mudando. Tu é a única que me entende, entende minhas dificuldades e aceita que eu tenha dificuldade para participar das aulas, conversa comigo. As outras profes não são assim, eu gosto mais de ti”. Então, eu adiei um pouco a troca e fiquei jogando com a Sofia, porque ela estava se autodepreciando, dizendo que não era capaz. Isso já aconteceu em outras vezes e eu busco essa aproximação justamente para mostrar a capacidade que ela tem em conseguir realizar as tarefas. Após um tempo desse investimento, brincando junto, percebo que ela se sente mais

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

confiante e pronta para participar junto das demais colegas. (Diário de campo, 15 ago. 2023).

Estávamos em uma etapa do ano letivo na qual eu já havia me estabelecido como a professora mais atuante nas turmas – ou seja, assumia as turmas, tinha maior liberdade em planejar aulas e avaliações, decorrido de acordos entre as professoras sobre a importância desse espaço de atuação para a formação continuada –, o que, de certa forma, fazia com que houvesse uma maior confiança atribuída a mim. Além disso, essa aluna se identificou comigo, assim como em outros casos pode haver identificação com as demais professoras. Mas, ao mesmo tempo, essa fala revela uma certa ambientação com as diferentes ocupações, já que eu estava exercendo a docência e, ao mesmo tempo, deixando agir minhas crenças, marcas e intencionalidades pedagógicas ao ouvi-la, aconselhá-la e ao jogar e brincar junto.

Pertencer a diferentes identidades, de professora-pesquisadora/mestranda/etnógrafa, por vezes, era confuso. Inicialmente, eu sentia que havia uma tentativa de “separação”, como se eu tivesse que assumir somente o papel de professora, adotando uma postura séria nos momentos de aula, por exemplo, ou o de pesquisadora/mestranda/etnógrafa ao gravar diário de campo, ao fazer leituras e reflexões importantes, ao cursar as disciplinas, ou ao buscar me atentar a cenas sensíveis para a pesquisa, observar a ação dos sujeitos e deixar de lado minha individualidade, como uma pessoa amigável, empática, com temor que isso atrapalhasse minha postura profissional. Entretanto, com o passar do tempo e dos aprendizados, entendi que a docência é artesanal: não há uma receita ou um protocolo a seguir, depende do contexto, das relações, das/dos estudantes e das suas trajetórias de vida, da minha história e formação.

Ao compreender isso, deixei as identidades se misturarem e me deixei ser afetada (Favret-Saada, 2005), como quando propus uma aula de skate, mesmo sem saber praticar:

No dia de hoje me permiti ser ensinada e fiquei observando eles e elas andando de skate. Fiquei muito feliz e animada ao ver todos e todas se ajudando: por um lado o empenho de quem auxiliava aos colegas e, por outro a coragem de tentar, apesar do medo, fazer a remada. Ao externar isso, a Maria Luísa me disse: “Profe tu parece uma mãezona de tão feliz por nós”. (Diário de campo, 01 jun. 2023).

Da mesma forma em que externava minha extrema felicidade ao ver a turma cooperando, me emocionava em alguns momentos de tristeza, como foi com Eduardo, que,

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

após um conflito com outro colega em aula e o aviso de que teria que ir ao SOE (Setor de Orientação Educacional), começou a chorar, se autodepreciar e relatar situações familiares: “Quando me dei conta, estava chorando junto com ele nesse momento, sentindo arrepios no meu corpo [...] Fiquei bem preocupada com a situação” (Diário de campo, 06 jul. 2023).

Essas, talvez, não sejam posturas tão comuns entre os/as professores/as. Apesar da minha preocupação sobre como eu era vista, entendo que isso não fez com que minha atuação fosse menos pedagógica. Assim como, de forma similar, não deixei de ser “menos professora” ao dialogar sobre minha pesquisa e meu papel de pesquisadora: “Hoje saí com a sensação de que não fui só professora, fui pesquisadora também. Foi marcante dialogar sobre ciência, sobre os objetivos da pesquisa e sobre os cuidados éticos” (Diário de campo, 17 ago. 2023). Ao solicitar a autorização dos/das participantes da pesquisa, não revelar dados que possam identificar os sujeitos e emergir da prática profissional, esta investigação está isenta de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme indica a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. (BRASIL, 2016).

Essa busca por separar as diferentes funções de acordo com o contexto da atuação aos poucos foi sendo amenizada quando comecei a aceitar e harmonizar que eu era tudo o tempo todo. Isso fez com que eu construísse um certo “lugar” em que eu poderia exercer essas diferentes atribuições e adotar a autoridade de professora sem precisar me isentar de características individuais e, portanto, agir com cuidado, acolhimento, afeto e empatia e, ao mesmo tempo, não deixa de lado a pesquisa. Mas o constituir-se docente não é um caminho em “linha reta”, onde há um ponto inicial e um ponto de chegada, pelo contrário, é um processo de inacabamento, que passa por constantes contradições/paradoxos/incoerências, assunto a ser tratado na categoria a seguir.

As incoerências da docência

Por vezes caio na incoerência e me vejo agindo de maneira tradicional, ao qual eu questiono e repudio, porque, afinal, foi assim que aprendi e isso me atravessa. Então, eventualmente, eu me vejo falando mais alto ou gritando, porque, no momento, é a estratégia que me vem na cabeça. Eu me pego agindo assim [de uma forma mais autoritária, como por exemplo, solicitando silêncio absoluto para falar] e depois eu me culpo, eu me sinto mal, porque, aquilo me gera um sentimento do tipo: “opa, calma aí, eu tô sendo aquela professora¹², pouco cuidadosa e pouco

¹² “Aquele professora”, refere-se a uma prática docente à qual não me identifico, apesar de agir ou pensar em agir, por vezes. Essa postura me remetia ao tempo como aluna, já que boa parte da trajetória escolar na

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

comprometida com o planejamento de aula”. Às vezes dá vontade de largar a bola e, apesar de não fazer, eu penso: “Ok, joguem, me deixem em paz, joguem o que quiserem então”. De fato, seria mais fácil, agir dessa forma mais tradicional, e eu acabo caindo nesse lugar. Mas tudo isso é incoerente e não vai ao encontro com minhas intencionalidades pedagógicas. (Diário de campo, 14 de set. 2023).

O fragmento acima, fruto de uma reflexão que tem forte influência da disciplina que eu cursava no Mestrado naquele momento, na qual olhávamos para as características da modernidade e pós-modernidade, revela a minha percepção sobre as incoerências presente no processo docente. Conforme Giddens (1991), podemos compreender modernidade como uma organização social e de costumes de vida que surgiu na Europa, a partir do século XVII, e exerceu influência mundial. Elementos evolucionistas, sólidos, racionais e dualistas fazem parte desta era. A escola, com seu DNA moderno, dissemina costumes na tentativa de disciplinamento dos corpos. Na Educação Física escolar, a modernidade opera nas práticas pedagógicas baseadas somente em esporte, competição e saúde de um corpo físico, ou ainda, na formação de filas e colunas, na utilização disciplinadora do apito, numa certa busca por performance e rendimento.

A busca pela coerência na prática pedagógica pode ser compreendida como herança de uma mentalidade própria da modernidade sólida (Bauman, 2001), orientada pela produção de ordem, previsibilidade e controle. Esse ideal pedagógico produz desgostos ao sugerir uma promessa de estabilidade e segurança na docência, visto que o cotidiano escolar é marcado por relações humanas densas, afetivas e instáveis, o que acaba por expor limites dessa racionalidade, produzindo frustrações quando a coerência não se concretiza. Nesse sentido, as incoerências se revelam nas rupturas, na não-linearidade, nos questionamentos, nos conflitos, nas expectativas e nas frustrações, nos desejos e na realidade, na teoria e na prática, no ideal e no concreto vivido.

No dia referente ao fragmento acima, a aula foi dedicada à vivência de jogos africanos e abriu espaço para diálogo com a turma sobre o reconhecimento destas culturas e dos saberes ancestrais. Entretanto, ao mesmo tempo em que eu visava uma prática pedagógica baseada na decolonialidade, eu lembrei de momentos em que atuava na direção contrária, como quando ficava incomodada com as conversas paralelas à minha fala e

Educação Física passei jogando bola com os meninos enquanto via minhas colegas sentadas ou jogando vôlei.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

solicitava silêncio — quase que absoluto — para dar continuidade à explicação¹³, ou quando erguia meu tom de voz para ser escutada pela turma, ou ainda, quando sentia vontade em simplesmente “largar a bola”, uma atitude que me atravessava negativamente, já que eu acredito em uma Educação Física que vai muito além dessa prática com pouca intencionalidade. Me marca porque vai na direção contrária ao que eu acredito, ou seja, uma aula planejada, estruturada, que questiona as/os estudantes sobre temas inerentes e transversais às práticas corporais. Portanto, naquele momento, “largar a bola” era motivo de frustração e vergonha. Esses tensionamentos revelam minha dificuldade na época em “jogar no meio”, ou seja, em negociar, ceder e questionar as minhas crenças.

Percebi que, durante muito tempo, busquei por uma certa coerência (compreendida como uma característica inventada pela modernidade) na minha prática pedagógica, ou seja, ao longo do tempo, eu estaria mais madura e segura profissionalmente, os alunos e as alunas estariam bem adaptados a mim e eu já teria estabelecido uma relação de confiança e uma vinculação com todas e todos, um processo linear e sem rupturas, o que resultaria em uma aula bem sucedida, na qual as/os estudantes se engajariam e participariam das atividades propostas. No entanto, ao criar expectativas sobre os sujeitos baseadas na minha leitura de mundo, eu agia de forma incoerente, o que me gerava frustração, pois o que eu havia idealizado não estava acontecendo, como ocorreu no dia de formação de times para os jogos escolares:

Em vários momentos eu me senti incomodada por eles estarem falando ao mesmo momento que eu e por não respeitarem o meu momento de fala, algo que eu não sentia no início do ano. Apesar de eu ter outras estratégias para atraí-los, hoje me senti estressada e ergui a voz em alguns momentos para que eles me escutassem. Isso me deixou triste posteriormente à aula, porque não é uma atitude que eu quero adotar, quando me vi incomodada e séria de tal forma, percebi que essa pessoa não sou eu. (Diário de campo, 05 out. 2023).

Apesar de estar melhor “localizada” com os diferentes papéis que exercia e sentindo uma maior segurança na minha prática profissional, eu me deparava com essas contradições ao longo da jornada. Eu intencionava ouvi-los, ser paciente e cuidadosa e me distanciar das estratégias baseadas em punição ou que dão pouco espaço para o diálogo, mas nem sempre

¹³ Vale destacar que, no início da minha prática docente, as “conversas paralelas” não me causavam incômodo.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

agia de acordo. Portanto, naquele momento, “erguer a voz” refletia em mim como um certo autoritarismo, baseado numa relação verticalizada. Apesar de, por vezes, ser uma prática necessária na rotina, para fazer com que todas as alunas e todos os alunos escutem, eu não tinha maturidade o suficiente para compreender isso e sentia mal-estar a partir de atitudes como essa ao longo desse processo de constituição docente.

Mesmo buscando agir de uma maneira afetuosa na maior parte do tempo, ocasionalmente eu experimentava sensações de desgosto a partir das minhas expectativas e de algumas atitudes das/dos estudantes, como ocorreu em uma aula em que Gabriela e Pedro sumiram. Cabe pontuar que os dois estavam construindo uma relação afetivo-amorosa, e que eu e Gabriela tínhamos uma vinculação que foi desenvolvida ao longo do ano, que fazia com que ela me confidenciasse algumas situações, ainda que tivesse muita dificuldade em expressar suas emoções:

Quando os encontrei no saguão, Gabriela me viu e sorriu. Mas, diferente de como sempre a trato, reprovei a atitude deles de sumirem da aula e falei que foram irresponsáveis. Nesse momento, Gabriela “fechou a cara” e não disse mais nada, vi na hora o desencanto por parte dela. Doeui em mim agir dessa forma e vê-la chateada, mas ao mesmo tempo, essa situação me fez refletir sobre minha relação com ela e demais estudantes. Eu venho buscando estabelecer uma relação próxima, de confiança, mas eu sou a professora e ela é a aluna. Do jeito que ela me recebeu, sorrindo quando os encontrei, parecia não estar levando a sério a situação e nem esperava uma reação de desaprovação de minha parte, como de quem se magoou. Tenho receio de, às vezes, confundir os papéis, de expressar autoridade demais, mas talvez, esteja expressando de menos. É uma situação “comum”, que aconteça — os alunos fogem da aula pra namorar — mas, nesse caso, eu precisei chamar atenção e expressar o quanto tinha sido desapontada. Esses papéis e essas “personalidades” nem sempre estão estabelecidas pra mim. Às vezes sinto que entro no modo amiga, mas preciso deixar estabelecido que sou professora. (Diário de campo, 09 nov. 2023).

Ao mesmo tempo em que eu buscava agir com cuidado, paciência e diálogo, entendia que precisava agir com autoridade também, porque havia uma relação hierárquica, por mais que eu tentasse torná-la mais horizontal possível. Por isso, já ao final do ano, me via nesse questionamento: Será que estou expressando “autoridade de menos” a ponto de fazer com que eles confundam minha função de professora?

Minha relação com Gabriela se estremeceu ainda mais na aula seguinte, na qual ela e amiga Karen não se dispuseram a participar da aula e ficaram no centro da quadra conversando enquanto o jogo acontecia. Neste mesmo dia, havíamos iniciado a aula

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

retomando as discussões da aula passada sobre exclusão e violências presentes nas aulas, sendo gênero um elemento importante, por isso, nesse dia atuei buscando motivar, principalmente as meninas, pedindo passe de bola a elas, reiterando suas qualidades e capacidades de jogo, mas não houve tentativa por parte delas:

Eu estava buscando incentivá-las a, ao menos, acompanhar o jogo, mas elas seguiam conversando e rindo no meio da quadra, foi quando o cotovelo de Gabriela, que estava parada, bateu em Matheus, que estava em movimento e o machucou levemente. Nesse momento eu fiquei nervosa e pedi para que, então, sentassem para não atrapalharem o jogo. Entendo as desigualdades de gênero, busco acolher, aconselhar e repreender qualquer atitude que remeta a esse tipo de violência. Sei que isso muitas vezes as desmotivam a participarem da aula e entendo que é uma bagagem de anos, tenho buscado, ao longo de nossas aulas, desconstruir isso. Mas, outra coisa é usar isso como desculpa para não participar de nenhuma aula. A Karen não participou de 80% das aulas ao longo do ano. Isso revela uma certa falta de comprometimento comigo e com a disciplina de Educação Física. Então, ao final da aula fiz algo que nunca tinha acontecido até então: pedi para que relatassem e escrevessem uma justificativa por não terem participado da aula de hoje para me entregarem na aula seguinte. Eu não gosto dessa prática, não me orgulho disso e reconheço a contradição e incoerência entre meu discurso e esse tipo de solicitação. Entretanto, no momento, eu senti que precisava agir e foi a alternativa que apareceu, mas me senti mal por isso depois. (Diário de campo, 16 nov. 2023).

Especialmente em momentos como este, em que me eram exigidas ações de maneira urgente, eu agia na direção contrária às minhas intencionalidades e ao meu discurso. Eu reconheço minhas limitações de conhecimento, de ação e estratégias, pois as resoluções que eu encontrava — a partir de uma concepção progressista de educação — eram pouco pedagógicas, como por exemplo, o relatório solicitado na aula correspondente ao fragmento acima. De certa maneira, eram as ações que eu conhecia, que eu via meus professores solicitarem durante toda minha trajetória como aluna na educação básica.

Compreendo que todas as situações aqui citadas — de conversa durante as minhas falas ou em meio as atividades e de fuga da aula — merecem uma ação docente, mas que seja pedagógica (do ponto de vista progressista/democrático/humanista) e não punitiva. Cabe apontar que estas cenas ocorreram já ao final do ano, provavelmente quando eu comecei a perceber, de modo mais nítido, as contradições existentes. As incoerências parecem fazer parte do processo docente, visto que os questionamentos, as rupturas e a não linearidade revelam uma certa inquietação e busca por mudanças de estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. O caminhar docente demanda flexibilidade e

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

maleabilidade para atingir um certo lugar de investimento, baseado em relações de afeto, cuidado e laços, melhor explorado no tópico a seguir.

Os laços de confiança entre professora-estudantes

A construção de laços de confiança e o fortalecimento de vínculos foram base de nossas relações ao longo do período empírico, e percebidos por mim como um caminho pedagógico a ser seguido, que ia ao encontro com minhas intencionalidades e valorizava as emoções das e dos estudantes. Portanto, a seguir descrevemos como o fortalecimento de vínculos e a disponibilidade de escuta e cuidado foram essenciais para construção de laços de confiança.

Cabe conceituar que “laços” é usado aqui no sentido de Charczuk (2020, n.p.). Inspirada na psicanálise, a autora diz que se trata do “laço entre professor, aluno e conhecimento que produz efeitos de reconhecimento dos sujeitos e de autoria nos processos de ensino e aprendizagem”. Nesse quadro teórico, um conceito importante a ser apontado é o de “transferência” que remete ao laço afetivo estabelecido entre o médico e paciente, permitindo assim, expressão dos conflitos inconscientes na cena analítica.

A autora defende que a transferência pode estar presente em outros contextos, como é o caso da educação, se apresentando como um elemento fundamental na relação entre professor, estudante e conhecimento (Charczuk, 2020). A partir da transferência, a/o aluna/aluno pode extrair dessa relação um saber próprio que se torna base de novos saberes. Com isso, somos convidadas/os a pensar nos efeitos que estes laços provocam tanto nas/nos discentes quanto nas/nos professoras/es, demonstrando-se como um componente importante para o exercício da docência e a construção de relações, onde a escuta e palavra são centrais para seu desenvolvimento e sustentação. Nesse sentido, o estudo de Vasques e Wittizorecki (2022), sugere a construção de laços de confiança como um compromisso docente e como uma ação política necessária, permitindo que apareçam a palavra, o desejo e as emoções das alunas e dos alunos diante dos saberes trabalhados.

Nesta experiência produzida na escola, o tempo foi central para que nos conhecêssemos e criássemos conexão. De início, tive dificuldade de abertura e de acesso a elas/eles, mas com o amadurecimento profissional e com o sentimento de segurança aumentado, consegui me aproximar mais e, após um mês de aula, registrei:

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Estou sentindo que as relações afetivas estão se fortalecendo. Inicialmente, o acesso a elas/eles era muito difícil, mas com o passar do tempo e com a minha disponibilidade e preocupação com suas emoções, venho sentindo um fortalecimento de laços, fui encontrando abertura e isso coincide com o desenvolvimento de uma maior autoridade na minha prática pedagógica, pois elas/eles estão se acostumando comigo e com minha maneira de dar aula. (Diário de campo, 04 abr. 2023).

Essa aproximação ocorreu, primeiramente, com as meninas, que me procuravam mais para conversar no início ou final da aula e que contavam, entre outras coisas, sobre suas relações amorosas e escutavam meus conselhos. Isso me ajudava nas aulas, pois elas pediam silêncio aos meninos e chamavam a atenção de alguns colegas, o que acabava me auxiliando na organização da turma para dar início/sequência às atividades propostas.

Com o passar do tempo, algumas conexões foram ficando mais firmes e isso fazia com que eu me sentisse pertencente àquele espaço também, afinal, eu era recém chegada naquele grupo. Por isso, alguns relatos se tornaram cada vez mais peculiares:

Antes de começar a aula, estava conversando com as meninas e a Antônia declarou que tem depressão e usa medicamento. Me lembrei do primeiro dia de aula, no qual ela se chateou com uma situação do jogo e eu fui acolhê-la, mas ela estava totalmente fechada, não falava comigo. Hoje estamos aqui conversando e ela me contando algo super pessoal. (Diário de campo, 01 jun. 2023).

Essa disponibilidade de escuta era facilitada por eu não estar sozinha com a turma; o fato de ter outras duas professoras me possibilitava, por vezes, deixar a turma e acolher estudantes quando estes precisassem, singularidade desta configuração. Outro elemento muito importante que me afastou de algumas/alguns estudantes, mas também de aproximou de outros, foi o conteúdo. Na medida em que os esportes competitivos me aproximavam de alguns meninos, me afastava de quem saía em desvantagem, quem era excluído. Entretanto, quando houve um rompimento dessa lógica competitiva e esportivista, no meio do ano letivo, com novos conteúdos, como jogos de matriz africana e indígena, jogos cooperativos, jogos inclusivos e práticas de aventura, ocorreu também uma aproximação com as meninas e com aqueles estudantes que sempre foram vistos pela turma como “menos habilidosos”. Cabe destacar que a construção e a firmeza ou a frouxidão de laços também parecem ter ocorrido a partir de uma perspectiva de gênero e poder, já que as aproximações aconteceram especialmente com os grupos menos favorecidos nessa balança de poder.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A partir disso, poderíamos encaminhar a discussão sobre as origens da Educação Física e de como perspectivas militaristas, higienistas e esportivistas ainda operam no currículo da disciplina (Teixeira; Monteiro; Souza, 2023; Macêdo; Neira; Zoboli, 2024). Romper essa lógica de seletividade e mostrar uma Educação Física com conteúdos diversos, reflexivos e de diferentes contextos socioculturais, que envolvem distintas práticas corporais, parece ser importante na formação das/dos estudantes para desenvolverem criticidade e reconhecerem outras culturas (Araújo; Rocha; Bossle, 2017; Maldonado et al., 2021); além disso, vai ao encontro com minhas intencionalidades. Entretanto, apesar de atravessar e compor esta configuração em questão, finalizamos as reflexões desta categoria falando sobre cuidado docente:

Falar sobre criação de vínculo, sobre relações afetivas é falar sobre cuidado. Nós [professores] somos seres de cuidado, isso perpassa a nossa profissão, ainda que não sejamos valorizados para isso. Pouco se fala sobre cuidado nos anos finais do ensino fundamental, abordamos muito sobre amor e afeto na educação infantil ou anos iniciais, quando os estudantes são pequenos. Mas e os alunos e alunas dos anos finais ou do ensino médio? (Diário de campo, 17 ago. 2023.)

As minhas experiências imersivas mostram que a escola, por muitas vezes, se revela como um lugar de descuido e até mesmo violento por parte dos/das professores/as em relação aos/às estudantes quando os/as julgam, fofocam e os/as reduzem a um determinado estigma. Mas é preciso reconhecer, dentre tantas contradições no processo de escolarização, que somos seres de cuidado. Além de ser uma relação de troca de conhecimentos, as relações entre professores e professoras com as/os estudantes podem ser baseadas numa dimensão de cuidado, afeto e amor — com qualidade de pedagógico, como provoca Dal’Igna, Scherer e Silva (2020) —, a partir de um olhar humano, que compreende que naquele corpo perpassa muitas histórias, experiências e emoções.

Entretanto, ao olharmos para o corpo docente da educação básica no cenário brasileiro, 79,5% são mulheres, segundo dados do censo escolar de 2022 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com Rodriguez e Vasques (2022), “ao analisar cuidado, faz-se necessário pensar em gênero — o trabalho de cuidado é socialmente direcionado para as mulheres” (p. 7). Na esteira dessa afirmação, Vianna (2001) expõe que o trabalho docente é atravessado por gênero, já que algumas atividades profissionais

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

associadas ao cuidado são consideradas femininas. No curso do processo, nós, mulheres, cuidamos dos homens, dos filhos, da casa, da família e, além de tudo, nós, professoras, cuidamos das/dos estudantes e da escola. Portanto, muito da minha atuação como professora está pautada na minha constituição como mulher, não no sentido de uma determinação natural de comportamentos como o cuidado, a escuta ou o afeto, mas como efeito de processos históricos e sociais que associam tais práticas ao feminino. Ao mesmo tempo, essas estratégias pedagógicas são objetos da minha reflexão, uma vez que compreendo que esses elementos são inerentes à intencionalidade do trabalho docente e na relação entre estudante–professor. Além disso, a sensibilidade etnográfica produziu estranhamentos da minha posição enquanto mulher-professora, os modos de atuação e de sentir o cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo em que nos dedicamos para construir relações afetuosas e horizontais com as/os estudantes, passamos por falta de reconhecimento social, baixa remuneração, precarização do trabalho. Esse desequilíbrio de distribuição de funções tem ocasionado adoecimento e constantes mal-estares. Nesse sentido, Magalhães, Andrade e Wittizorecki (2023) afirmam que merecemos cuidado, respeito e valorização salarial, social, boas condições de trabalho e maior investimento do poder público na educação. No caminho de finalização do texto, a análise a seguir trata sobre os processos de transformações percebidos a partir da formação como pesquisadora, professora e etnógrafa.

Constituir-se professora

Durante o ano letivo, senti no corpo os paradoxos de ser professora: ao mesmo tempo em que haviam muitos questionamentos sobre a prática pedagógica, sobre as maneiras de agir, haviam certezas de que eu atuava no sentido de fazer diferença, de dialogar, de compreender as/os estudantes; ao sentir que havia me encontrado, amadurecido e que ocupava, de fato, a identidade de professora, sentia também que me desencontrava ao me deparar com alguns impasses que persistiam no trabalho docente e geravam desesperança; ao mesmo tempo em que sentia alegria e entusiasmo após um dia de aulas bem sucedidas, sentia dor quando algo que não estava sob meu controle surgia e revelava violências, desigualdades de poder e injustiças. Todo esse processo de inseguranças, de confusão das diferentes identidades adotadas, de busca por um lugar, de me deparar com incoerências do

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

fazer docente, mas de encontrar o cuidado e amor como um caminho para desenvolver laços de confiança, me revelaram, ao fim, que me constituí professora.

Entretanto, essa constituição não foi percebida no campo, muito menos narrada, foi reconhecida somente quando assumi a função de professora de Educação Física para estudantes do ensino médio em uma outra instituição do ensino, no ano seguinte à pesquisa, ao ser tomada por um estranhamento em estar me sentindo mais segura na prática docente, ao construir relações mais sólidas com as alunas e os alunos e ao desenvolver com sucesso as atividades planejadas para a aula. A autora Favret-Saada (2005) auxilia a compreender como a experiência da pesquisa etnográfica pode nos afetar (experenciar, viver no corpo, ser afetado) e se tornar inenarrável: “[...] no momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos não podemos compreendê-la. O tempo da análise virá mais tarde.” (p. 160).

A experiência do trabalho de campo me afetou de tal maneira que só percebi a partir dessa nova experiência como professora. Naquele momento, os registros no diário de campo não deram conta, porque a experiência foi mais profunda, não somente racional ou intelectual. Neste percurso, a noção de experiência formadora de Marie-Cristine Josso (2004) se torna central para compreender como se constroem saberes, sentidos e identidades:

A formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. (p. 38)

Isso significa que a formação não é um acúmulo de conteúdos, mas um processo vivido, situado no tempo. A experiência formadora, neste contexto, não se reduz a vivência de fatos, envolve reflexão e reinterpretação pelo sujeito, bem como um movimento de autopoiesis — uma arte de criar sentido a partir do vivido. Isso só é possível quando a experiência passa por um processo de elaboração, de tomada de consciência, em que o sujeito consegue tecer relações entre o individual e o coletivo, entre o singular e o plural. Afinal, toda experiência acontece em relação: com outras pessoas, com instituições, com discursos, com acontecimentos e com os próprios afetos e memórias.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Na minha experiência ao longo da formação do mestrado, como etnógrafa e como professora, essas experiências se revelam nos encontros, impasses e na ressignificação no processo de escrita pois, apesar de ter sido afetada durante todo o processo, só agora tive a “sacada” e percebi as modificações causadas em mim a partir dessa imersão. Mariante Neto (2011), ao abordar sobre a reflexividade na pesquisa etnográfica e como, a partir da sistematização de reflexão, notou mudanças na sua atuação como professor, questiona:

O que se aprende pesquisando? Como refletir acerca de um trabalho de campo? Que mudanças ocorrem (podem ocorrer) durante uma dissertação, no que se refere à forma como o pesquisador pensa/vive o objeto da sua investigação e o seu entorno? (p. 96).

Essas respostas parecem ser imensuráveis ou difíceis de narrar, no entanto, apesar de perceber a minha construção como professora, reconheço também que me tornei pesquisadora/etnógrafa e amadureci no aspecto pessoal, me tornei mais crítica e sensível a questões étnico- raciais, a desigualdades de gênero e de poder. A formação no mestrado, a experiência profissional, a prática contínua da etnografia e o trabalho sistemático de análise e reflexão foram me transformando, me fizeram refletir e questionar sobre assuntos aos quais passavam despercebidos anteriormente.

Antes da “sacada” eu já era professora, mas compreender que, de fato, tornei-me professora foi uma experiência etnográfica reveladora (Magnani, 2009) e se deu a partir da prática etnográfica, das leituras críticas e discussões, do afastamento do campo e da reaproximação com o diário de campo ao realizar a análise de dados e em imersão em uma nova experiência docente em outro tempo-espço, a formação contínua, as inquietações e questionamentos constantes me possibilitaram que, durante a escrita deste texto eu compreendi que tornei-me professora em campo.

Por fim, os tensionamentos não foram findados, mas modificados. Durante esse processo de construção nesse iniciar docente, vivenciei e senti dificuldades em circular entre os entremeios, em deslocar entre as dualidades — entre professora e pesquisadora/etnógrafa, entre culturas, entre professora e amiga, entre gerações —, em fugir dos polos e transitar com maleabilidade e flexibilidade para construir laços e atingir as intencionalidades pedagógicas. Ao escrever este texto durante a atuação docente em outro espaço e em outro ano escolar, experimentava diariamente emoções e reflexões que me faziam questionar a

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

permanência na profissão: ao mesmo tempo em que me alegrava em receber *feedbacks* positivos de alunas e alunos em relação às aulas de Educação Física; em que escutava relatos de que, a partir das aulas, mudei suas relações com as práticas corporais; ou, ainda, quando os/as via participando ativamente de discussões e reflexões suscitadas; quando recebia abraços carinhosos e sorrisos ao chegar na escola; quando recebia um agradecimento por ter acolhido algum/a aluno/a que estava chorando no dia anterior; ou ao ficar feliz e vibrar junto ao visualizar as aprendizagens das/dos estudantes no decorrer das aulas; experimentava também o estresse diário da sobrecarga de trabalho, a desvalorização salarial, o cansaço cotidiano, as preocupações, as dificuldades de relação e os mal-estares com colegas. Apesar da busca por vivenciar esses processos nos espaços medianos, objetivando encontrar um equilíbrio, esses mal-estares perpassam o fazer docente, o que me leva a questionar, diariamente, os custos em ser professora.

Entre tantas dúvidas e poucas respostas, reconheço o processo de inacabamento, que dialoga com a noção contemporânea de identidade fluida e negociável. Trata-se, portanto, de um lugar de passagem que reconhece as aprendizagens que estão por vir, bem como o processo contínuo de formação que se faz no movimento. Entretanto, reafirmo que o processo investigativo foi essencial na minha trajetória de vida, já que, com as palavras de Rocha e Eckert (2013), a pesquisa de campo etnográfica, ao propor que estudemos o outro com alteridade para conhecê-lo, nos leva a conhecer melhor a si mesmo.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. *Motrivência*, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 205–221, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p205>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. *Governo Federal*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União; Brasília; 24 maio 2016.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; FRASSON, Jéssica Serafim; VON BOROWSKI, Eduardo Batista. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/25359>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; MOLINA NETO, Vicente. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-840, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55916>. Acesso em: 12 set. 2024.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060>. Acesso em: 30 out. 2025.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155–161, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>. Acesso em: 27 maio. 2024.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 14 mai. 2024.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 13-122.

GIDDENS, Anthony. Introdução. In: GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 8- 51.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

JOSSO, Marie-Christine. Primeira parte - A formação no centro das narrativas de vida: contribuição para uma teoria da formação na perspectiva do sujeito aprendente. In: *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-112.

MACÊDO, Libni David de Santana; NEIRA, Marcos Garcia; ZOBOLI, Fabio. Práticas corporais e currículo: legitimação a partir da análise documental. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 36, n. 67, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/96866>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MAGALHÃES, Rafael de Lima; ANDRADE, Laura Giovana dos Santos; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Mal-estar docente em professores de Educação Física escolar: uma revisão sistemática entre 2017 e 2022. *Revista Didática Sistemática*, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 119-140, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/15745>. Acesso em: 14 mai. 2024.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6PHBfP5G566PSHLvt4zqv9j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 25, n. 1, p. 39-63, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.v25i1.10920>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARIANTE NETO, Flávio Py; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. Cadernos de formação RBCE, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 95-107, 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1211>. Acesso em: 27 mai. 2024.

MIGLIORETTO, Júlia; VASQUES, Daniel Giordani. Práticas respiratórias na escola: um ensaio sobre emoções na configuração de volta à presencialidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 45, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220109>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, p. 149-176, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em 14 mai. 2024.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EXPERIÊNCIA FORMADORA:
NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografia da e na cidade, saberes e práticas. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. *Antropologia da e na cidade: interpretações sobre as formas de vida urbana*. Porto Alegre: Marcavisual, 2013. p. 53-80.

RODRIGUEZ, Alicia Cima; VASQUES, Daniel Giordani. “Quem tá fazendo a função toda é só as mulheres”: Yoga, lazer e cuidado em tempos de pandemia. *Ponto Urbe - Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, São Paulo, v. 1, n. 30, vol. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.12424>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SANTOS, Cassia Ludmila Paulo Vicente dos. Saberes docentes na educação física. In: CARVALHO, Carla Maria Nogueira de; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Maria Lucia Rodrigues. *Veredas e (re)configurações da formação docente*. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022, p. 400-425.

TEIXEIRA, Pedro Henrique Silva; MONTEIRO, Alexandre Tavares Jesus; SOUSA, Galdino Rodrigues De. Reflexões acerca dos conteúdos esportivos na Educação física escolar. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, v. 22, n. 2, p. 30-39, 2023. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/viewFile/6771/pdf_1178. Acesso em: 26 abr. 2024.

VASQUES, Daniel Giordani; MIGLIORETTO, Júlia. Etnografias e Educação Física escolar. In: FRASSON, Jéssica Serafim; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. Curitiba: CRV, 2025, p. 101-112.

VASQUES, Daniel Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A reorganização dos laços educativos e a prática pedagógica em Educação Física no retorno à presencialidade na Escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126452>. Acesso em: 20 mar. 2026.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos pagu*, Campinas, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acesso em 06 mai. 2024.

Autor correspondente:

Júlia Miglioretto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico, Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90690-200

julia-miglioretto@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

