

TEMPO DE CARREIRA E TEMPORALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Paulo Henrique Leal*

(Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar/São Carlos)

Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira

(Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru)

* Mestrando bolsista da CAPES

Eixo temático: 1-) Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação básica.

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre formação de professores, dentro do cenário brasileiro, ainda há muitas dúvidas quanto à definição atribuída à experiência na docência: o que significa ser um professor experiente? A passagem pelo tempo cronológico na profissão é suficiente para designarmos um docente experiente? Há outros elementos e/ou perspectivas que podem caracterizá-lo como tal?

Na tentativa de subsidiar de um modo mais concreto reflexões como as precedentes, através do presente estudo serão apresentadas análises das concepções de professores de Educação Física sobre a relevância do tempo de carreira em suas respectivas atuações profissionais. Para tanto, iniciaremos explorando alguns dos referenciais teóricos que oferecem fulcro à compreensão da perspectiva da temporalidade como um dos elementos que constituem a *vívida* experiência docente na Educação Física escolar.

Espera-se que esta investigação contribua para emergência de novas reflexões e perspectivas na esfera das pesquisas em educação, particularmente no âmbito da formação de professores, mas que em essência, também anseiem reconhecer e considerar como preciosos os saberes configurados/mobilizados ao longo do tempo de carreira na atuação docente.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE: O TEMPO DE CARREIRA E A TEMPORALIDADE

Segundo Tardif e Raymond (2000), o tempo é um elemento essencial para a construção do alicerce do ofício docente, que é constituído,

dentre outras estruturas e relações, pelos saberes e conhecimentos deste profissional. Assim, tais elementos se encontram na constituição não somente do seu “eu profissional”, mas também da própria trajetória de vida. E, precisamente, de acordo com Tardif e Raymond (2000), “a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes *a posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida.” (p. 216, grifos dos autores).

Contudo, há um elemento-chave para a compreensão deste direcionamento e significação do trajeto profissional: a temporalidade. Nas palavras de Aquino (2003), concomitantemente às “[...] novas formas de produção, a temporalidade pode ser encarada como um recurso fundamental de compreensão do trabalho na cotidianidade.” (p. 158). Isto advém do entendimento de que

Ao ignorar-se a temporalidade, faltará uma ligação. Produzir-se-á distância, porque não se desvelou como as coisas estão ligadas entre si. Gerar-se-á uma distância, um intervalo entre as experiências vividas, já que a experiência primordial de onde as compreensões se extraem e onde se apresentam inseparáveis está apartada. O conhecimento torna-se extemporâneo. E, afinal, não possibilitará tornar-se expressão autêntica, não permitindo chegar às coisas mesmas, ao ser próprio das coisas, aquilo que produz, sustenta e torna inteligível a sua forma. (MARTINS, 1996, p. 156).

Além de tudo, é importante destacar que a percepção do *tempo vivido* pelo sujeito, ao lado da repetição, da rotina, da regeneração e/ou transformação de determinados fenômenos, bem como a sincronização do seu *ser* com este transcorrer temporal, são peculiaridades essenciais na demarcação e compreensão da temporalidade (AQUINO, 2003).

Neste sentido, pode-se considerar que

É no resgate das ações deste tempo e espaço chamado cotidiano, que as propostas se consolidam ou não, que os significados das práticas são construídos, é nesta realidade em que as contradições emergem e as propostas pedagógicas se configuram. (CORREIA, 1996, p. 43).

Josso (2004) escreve que o tempo necessário para que os processos de construção do seu *ser* aconteçam, está diretamente relacionado com a amplitude das reorganizações cogentes à conexão e

integração de um novo saber-fazer ou saber-sobre. Logo, “quanto mais a aprendizagem desarrumar uma coerência interior e comportamental mais levará tempo para que a integração aconteça” (p. 81).

Apresentando uma analogia significativa para o entendimento do tempo e da temporalidade, Merleau-Ponty (2006) diz: “Se o tempo é semelhante a um rio, ele escoia do passado em direção ao presente e ao futuro. O presente é a consequência do passado, e o futuro a consequência do presente.” (p. 550). Entretanto, o tempo não é simplesmente uma sucessão efetiva de um processo limitadamente registrado: “Ele nasce de *minha* relação com as coisas.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 551, grifo do autor). É precisamente com esta concepção que emergimos e sublinhamos a perspectiva da temporalidade na constituição da experiência docente.

Todavia, tal relação pode ser melhor entendida e evidenciada, continuando a analogia feita por Merleau-Ponty (2006):

Quando digo que anteontem a geleira produziu a água que passa presentemente, eu subentendo um testemunho sujeito a um certo lugar no mundo e comparo suas visões sucessivas: ele assistiu ali à fusão das neves e seguiu a água em sua queda, ou então, da margem do rio, ele vê passar, depois de dois dias de espera, os pedaços de madeira que havia jogado na nascente. (p. 551-552).

Observam-se então dois distintos acontecimentos: no primeiro o sujeito *vivenciou* os fenômenos, presenciou o percurso, percorreu *nos* caminhos, através, ou melhor, no tempo, no qual a água e *ele* cursaram concomitantemente; em contrapartida, no outro extremo, o sujeito apenas constatou que a água corria sem *tê-la* observado, isto é, *tê-la* acompanhado presentemente. Desta forma, é possível transpor este exemplo a um professor: será que um docente pode ser considerado perito por apenas *ter* cursado sua trajetória durante o professorado na escola? Ou será que ele é, em essência, um docente experiente por seguir de modo ativo, presente, adjunto e contextualizado, constituído-se, portanto, na temporalidade em sua atuação?

O tempo, tal como apresenta Merleau-Ponty (2006), “[...] não é um objeto de nosso saber, mas uma dimensão de nosso ser.” (p. 557). Isto pode ser confirmado nas palavras de Josso (2004), quando afirma que dentro de um *continuum* temporal, ir ao encontro de si acarreta numa descoberta e numa compreensão de que o viajante e a própria viagem são

um único ser, isto é, são apenas um.

É por isso que não é suficiente

[...] compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos [...] (JOSSO, 2004, p. 58).

Dito de outro modo, “a formação recebida não toma corpo, não se materializa por meio de uma certa competência intelectual para criar intervenções diante das situações de docência: não tem presença, ali, no atuar.” (MARTINS, 1996, p. 154).

Sobre este percurso no tempo, Betti e Mizukami (1997) constataram que o mesmo se faz necessário para que haja uma maior clareza por parte dos professores quanto aos seus respectivos objetivos e metas a alcançar. Conforme as autoras, por intermédio do tempo os professores vão descobrindo um jeito próprio de ministrar aulas. Em outras palavras, remetendo-se às menções das autoras, obtém-se que com o *viver* no tempo de carreira o professor aprende a desenvolver e mobilizar sua experiência durante o exercício na docência, passando, por exemplo, a enxergar melhor o contexto, a estabelecer relações positivas com seus pares e aprender a observar e compreender melhor seus alunos.

Apoiando-se na concepção da temporalidade anteriormente apresentada, é pertinente, neste sentido, articularmos tempo de carreira à experiência docente, indicando a idéia de que “[...] os professores experientes sabem aproveitar melhor o tempo de ensino de que dispõem do que os novatos na profissão. É possível, por conseguinte, tirar proveito da experiência e aprender como gerir melhor o tempo de ensino.” (SAINT-ONGE, 2001, p. 239).

A tentativa de estabelecer, entretanto, uma relação entre tempo de carreira e experiência docente pode não ser algo assim tão simplório e de

fácil realização - se é que há possibilidade de fazê-lo -, já que não há valoração, conforme se pôde notar, diretamente proporcional entre tais elementos. Silva et al. (2007), por exemplo, nos indicam que entre os sujeitos considerados bons professores de Educação Física em relação às suas atuações, havia períodos de carreira que oscilavam de 1 a 20 anos de atuação profissional.

Uma reflexão-chave que pode nos auxiliar a compreender o complexo elo entre a temporalidade na carreira e a experiência docente incide na seguinte indagação: como se configurou as relações, o atuar, o ser professor durante esse tempo de carreira: os docentes simplesmente atuaram em um tempo que *se passou* ou atuaram em um *tempo vivido*? É justamente nesta segunda perspectiva do tempo, também entendida como temporalidade, que ansiamos estabelecer o vínculo à experiência docente.

Para corroborar estas indicações, os resultados obtidos na investigação realizada por Leal e Ferreira (2006) sublinharam mudanças, ao longo do tempo de carreira, nas concepções de professores de Educação Física, assim como suas atitudes, estratégias, metodologias e procedimentos de ensino na escola. Tais processos foram oriundos da incessante busca por melhorias em suas ações pedagógicas e nas relações estabelecidas com os alunos neste *viver* ao longo seu ofício.

A mesma pesquisa ainda apontou que, para se *ser* experiente ao longo de seu ofício, na esfera da Educação Física escolar, o docente deve: a) possuir vivências diversificadas, independentes, imperativamente, do tempo de carreira do mesmo; b) atualizar-se e inovar-se constantemente, abandonando a mesmice; c) aprender com os alunos; d) permitir que os alunos reflitam, no intuito de que se tornem mais críticos; e e) realizar, continuamente, o processo de reflexão sobre sua ação profissional. Todos os professores consideraram-se experientes por apresentarem tais características e por estarem num processo contínuo de busca e aprimoramento profissional ao longo do tempo de carreira (LEAL; FERREIRA, 2006).

Não se pode considerar, contudo, no âmbito do professorado, um sujeito experiente sem que este tenha *vivido* no tempo de carreira, tempo este necessário para se identificar como profissional, para se conhecer junto aos seus alunos. Não através, mas ao lado da opulência proporcionada pelo

tempo de carreira que o docente poderá, verticalmente, *caminhar dentro de si*, refletindo sobre seus valores, suas crenças, seus anseios, seus critérios, seus comportamentos, seus medos, suas dúvidas, suas dificuldades, suas estratégias, suas relações com os companheiros de trabalho, bem como suas relações e ações para e com seus alunos. Enfim, é necessário o *viver* no tempo de carreira para que o docente melhor constitua/mobilize toda sua *história viva* e aja com mestria na profissão.

Desta maneira, é pertinente aclarar que neste movimento reflexivo, ao longo do *tempo vivido*, a espiral retroativa se torna mais concreta ao próprio sujeito (JOSSO, 2004), além da possibilidade de se tornar mais significativa ao mesmo, já que esta aprendizagem retrospectiva permite uma tomada de consciência contextualizada de toda sua história de vida.

Por outro lado, aprender não implica em simplesmente arquivar conceitos, vivências, subsídios científicos ou um saber-fazer. O processo de aprendizagem, de construção do seu *ser*, requer “[...] tempo e um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 79), tais como o significado desse aprendizado, suas relações com os demais envolvidos no processo, sua postura em exercer atividade reflexiva, entre outros.

METODOLOGIA

Alicerçada pelos pressupostos da abordagem qualitativa, a presente investigação adotou a análise de conteúdo, concebida por Bardin (1977), como postura metodológica de análise dos dados. Para tanto, utilizou como técnica de coleta a entrevista semi-estruturada. Participaram do estudo 03 professores de Educação Física (P1, P2 e P3), atuantes na escola, que, de acordo com Leal e Ferreira (2006), se consideram professores experientes.

Aos participantes foram realizadas as seguintes questões: 1) Você vê alguma relação entre reflexão, tempo de carreira e experiência profissional na docência? 2) Você acha que aprendeu ou não alguma coisa durante todo esse tempo dando aula? O que? Se não, por quê?

A seguir, oriundos da análise dos dados, serão expostos os

aspectos relevantes das concepções dos participantes acerca do tempo de carreira na constituição da experiência docente.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Invariavelmente em suas falas, os docentes entrevistados se reportaram às suas histórias de vida, descrevendo como eram seus pensamentos, suas atitudes, posturas e atuações pedagógicas no início da carreira, como foram se modificando, se organizando e se consolidando através do *viver* no tempo de carreira.

“Quando a gente vai aplicar um vídeo numa sala, por exemplo, dá um nervoso! Porque na hora de colocar a fita, tem hora que não dá certo, e você queria manter a sala, e aquela coisa... mas conforme você vai fazendo, você vai criando sua metodologia, você vai pegando o seu jeito, vai servindo para os outros conteúdos também.” (P3).

Tal relato sublinha que “*conforme você vai fazendo*”, você também vai aprendendo, isto é, o *viver* no tempo de carreira é algo de extrema valia para que o docente “*descubra o seu jeito*”, “*crie seus próprios métodos*” e, neste movimento, constitua sua experiência como docente, tal como nos apresentou P3 no relato anterior.

De maneira sucinta, podemos observar um pequeno movimento do processo de reprodução/transformação/mobilização da experiência docente em P3, durante seu *viver* no tempo de carreira, com as seguintes falas:

“[...] no início de carreira a gente às vezes quer resultados rápidos. A gente estuda, pesquisa, aprende e quer que a molecada entre nesse mesmo trilho rapidinho. [...] Então, você começa, você faz uma faculdade, depois passa num concurso, faz uma especialização... Você vai pra classe, você quer pegar aquele pessoal e às vezes não dá certo e você acaba se frustrando.”

Nota-se aqui que P3 passou por um período em sua profissão no qual ele queria resultados instantâneos. Ao perceber que seus objetivos não eram alcançados, P3 aparentou frustrar-se com isto. Todavia, tão logo P3 nos descreveu que aprendeu “[...] *a dar tempo ao tempo*” e, em seguida, complementou afirmando que

“A aula tem que fluir, tem que fluir a cada dia na escola. Os frutos são colhidos bem mais na frente. Na educação nada acontece a curto prazo. Sempre a médio e longo prazo.” (P3).

Neste mesmo sentido, ao apresentar sua concepção sobre as relações com o tempo de carreira na atuação, P2 nos diz:

Você não sabe o seu dia a dia, você vai tomar algumas decisões pautado naquilo que você está acreditando ser o melhor naquele momento ali. Mas se você for sem nada preparado, sem nenhum embasamento, indo só com aquilo que você acredita, você está num “mato sem cachorro” e depois não tem nem como avaliar nada mesmo. [...] Com o tempo, a gente vê, aprende e enxerga melhor muita coisa... aprende que a teoria também é importante na profissão.”.

Analisando as falas dos professores, nos remetemos aos estudos de Mizukami et al. (2002) e Ferreira (2006), os quais indicam que a aprendizagem docente é desenvolvimental, isto é, processual e, portanto, demandam certo tempo para tal, não podendo, neste sentido, apresentar exprimir resultados em curto prazo. Cushing, Sabers e Berliner (1992) também nos apresentam um prisma semelhante, ao afirmarem que a construção dos saberes docentes e o seu desenvolvimento quanto aos processos de ensino e aprendizagem requerem a passagem no tempo. Com base em tais apontamentos, é possível destacar que a temporalidade articula-se na formação/atuação dos professores investigados como um intrínseco elemento na constituição da experiência docente.

Os próprios professores salientam o quão valioso é o *viver* no tempo de carreira para seu aprimoramento profissional. Tal aperfeiçoamento, segundo os mesmo, não seria possível se eles não estivessem dispostos a se atualizarem, refletirem continuamente e estabelecerem relações positivas com seus alunos e com seus pares. Ao atuarem com esta perspectiva, aqui entendida como sendo *vivida* em uma temporalidade, os participantes também relataram obter benefícios em sua própria formação pessoal ao longo do tempo de carreira:

[...] eu consegui enriquecer a aula, eu aprendi isso nesse tempo, enriquecer a aula de Educação Física, da minha maneira, enriquecer em todos os sentidos, e ao mesmo tempo, torná-la agradável. E o que é o enriquecimento da aula? Se tratando de

escola, significa dar o devido valor, ser reconhecido profissionalmente, pela sua prática. Eu acredito que enriqueceu ali, no micro, a própria Educação Física escolar perante a gestão, perante a comunidade escolar como um todo. Então, durante esse tempo, houve um enriquecimento de minha prática e enquanto pessoa também.” (P1).

Assim como nesta aprendizagem, não somente P1, mas os demais docentes entrevistados passaram, ou melhor, *viveram* por várias outras construções de saberes em meio às suas atuações ao longo de suas trajetórias de formação, o que, em todos os casos, os ajudaram - e permanecem ajudando - a constituir e melhor edificar a experiência no *ser* de cada um, destacando o *viver* na temporalidade que tal processo de aprendizagem exigiu/exige dos participantes.

Além disto, sob a ótica da experiência, “com o tempo o professor vai compreendendo que a prática de sala de aula não é uma concretização de receitas. Apesar destas últimas serem necessárias existe algo a mais [...]” (BETTI; MIZUKAMI, 1997, p. 110).

Podemos inferir que este “algo a mais” pode designar-se como algo particular, que pode variar em cada contexto, em cada situação e para cada docente, mas que, em quaisquer desses casos, pode-se considerar que o *viver* no tempo de carreira contribuirá significativamente para os processos de ser e se fazer professor. Para exemplificar tal relevância para a formação docente, observemos os dizeres de P2:

[...] a gente vai aprendendo com o tempo que aquilo que você falou, só vai ser entendido pelo seu aluno não ali, mas depois de cinco, seis, dez anos... após ter mais maturidade. E como é que você vai avaliar isso? Como é que você percebe isso para poder direcionar nosso trabalho? Pra ver onde nós estamos fazendo certo, onde estamos errando. E ali no começo eu queria só fazer avaliação pra saber o que era certo, o que era errado, mas era muito rápido. Com a experiência a gente vai aprendendo que a avaliação não pode ser tão rápida assim.”.

Por intermédio da análise das falas dos participantes desta investigação, tornou-se relevante a concepção de que há uma intrínseca relação entre a experiência e o tempo de carreira. Destarte, a primeira não possui relação direta com o segundo, ou seja, *ter* simplesmente percorrido um longo período cronológico de tempo na carreira docente não oferece denotação adequada ou suficiente para considerarmos que tal sujeito seja,

em essência, um professor experiente.

Nas palavras de Josso (2004), entende-se que

há tomadas de consciência que podem provocar mudanças mais ou menos importantes no campo consciencial e, por esse motivo, necessitam de mais ou menos tempo para a sua integração. É igualmente por meio deste trabalho de integração que o processo representa uma facilitação da aprendizagem. (p. 132).

Assim, considerando que os processos de ensino e de aprendizagem, oriundos da/na formação/atuação docente, são *vividos* pelos professores entre inúmeras contingências, provenientes do ambiente escolar em que se inserem e, também, de sua própria trajetória profissional, a qual está inclusa na história de vida dos mesmos, é possível destacarmos a temporalidade como uma relevante perspectiva para a constituição da experiência docente.

CONSIDERAÇÕES

Em conformidade às constatações precedentes, sob a luz dos referenciais teóricos pode-se conjecturar que *ser* um professor experiente requer *tempo vivido* na carreira, porque para se ter *vivenciado* inúmeras situações, para se ter realizado profunda e continuamente a atividade reflexiva sobre suas ações, para se ter aprendido a aprender junto aos seus alunos, para se ter ascendido qualitativamente quanto às mudanças nas concepções, estratégias, atitudes, metodologias e procedimentos de ensino desde o início da profissão até o período de sua presente atuação, o tempo de profissão concebido na perspectiva da temporalidade, se configura, nestas condições, como um elemento-chave na constituição da experiência docente.

Em linhas gerais, ao invés do simples passar no tempo cronológico, os docentes investigados indicaram que melhor constituíram sua experiência e, conseqüentemente, aprenderam a ministrar aulas mais contextualizadas e significativas aos seus alunos devido às relações pessoais e profissionais estabelecidas em cada contexto e aos processos de aprendizagem que *vivenciaram* na temporalidade da carreira. Ao lado deste apontamento, a atividade reflexiva ao longo da carreira docente foi considerada como um relevante instrumento ao processo de reprodução,

transformação e constituição da experiência docente.

O entendimento destes fenômenos, portanto, pode fazer com que os professores de Educação Física e os demais agentes educacionais tenham maior consciência da importância de seus respectivos papéis na escola, haja vista que o comprometimento com o ofício educativo pode ser considerado o ponto-chave para um ensino mais significativo e contextualizado aos alunos.

Com tal perspectiva, possibilitar-se-á, ainda, constituirmo-nos em uma escola que realmente valorize seus alunos e professores, que os permitam falar e serem realmente escutados, que possibilite a partilha das aprendizagens ali originadas, bem como as facilidades e/ou dificuldades vivenciadas por seus membros ao longo do *tempo vivido* em tal ambiente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Cássio, A. B. de. A temporalidade como elemento chave no estudo das transformações no trabalho. *Athenea Digital*, n. 04, 2003, p. 151-159.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, Irene C. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. [S.l.], *Revista Motriz*, vol. 03, n. 02, dez. 1997, p. 108-115.

CORREIA, Walter R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 02, 1996, p. 43-48.

CUSHING, Katherine S.; SABERS, Donna S.; BERLINER, David C. Olympic gold: investigations of expertise in teaching. *Educational Horizons*, [s/l], vol. 70, n. 3, 1992, p. 01-18.

FERREIRA, Lílian A. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

JOSSO, Marie C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Paulo H.; FERREIRA, Lílian A. A experiência docente na educação

física escolar. In.: RIBEIRO, Tomaz L. (Org.). X Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2006, p. 38-42.

MARTINS, Maria A. V. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. V.; JUNIOR, Celestino A. da S. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. vol. 02, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 153-170.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIZUKAMI, Maria da G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SAINT-ONGE, Michel. *O ensino na escola: o que é, como se faz*. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SILVA, Rafael B. da. *et. al. A educação física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, vol. 28, n. 2, 2007, p. 69-83.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.