

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

GABRIELLA DE OLIVEIRA REIS

**“SOU FEITA DE RETALHOS”: A FORMAÇÃO INICIAL ENTRE A AUSÊNCIA
DAS PRÁTICAS CORPORAIS E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2022**

GABRIELLA DE OLIVEIRA REIS

**“SOU FEITA DE RETALHOS”: A FORMAÇÃO INICIAL ENTRE A AUSÊNCIA
DAS PRÁTICAS CORPORAIS E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Rosianny Campos Berto

VITÓRIA
2022

GABRIELLA DE OLIVEIRA REIS

**"SOU FEITA DE RETALHOS": A FORMAÇÃO INICIAL ENTRE A AUSÊNCIA
DAS PRÁTICAS CORPORAIS E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Física - Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em 18 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Rosianny Berto

Orientadora: Profa. Dra. Rosianny Campos Berto
Universidade Federal do Espírito Santo

Chicon

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Kezia Nunes

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

*“Dando sempre graças por tudo a nosso Deus e Pai, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo”
(Efésios 5, 22).*

Este memorial é uma apresentação de experiências vividas nos últimos quatro anos e meio de formação inicial e de encontros, experiências estas que ampliaram o meu modo de *ser, ver, sentir, ouvir, falar, calar, pensar, criar e fazer*.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus porque sem Ele eu não teria chegado até aqui.

Agradeço à minha mãe, Maria de Fátima, e ao meu pai, Luiz Antônio, que me presentearam a vida e não mediram esforços para me educar, me apoiar em todos os momentos e em todas as decisões tomadas por mim.

A toda a minha família, em especial, a minha irmã Ludmilla e a minha sobrinha Alice, obrigada pelo apoio, pela torcida, e por sempre se fazerem presentes quando precisei, sem exceção.

Ao meu namorado, Mateus, por acreditar em mim e por me incentivar a sonhar mais alto.

Aos meus amigos, colegas de curso e todas as pessoas que de alguma forma colaboraram, direta ou indiretamente, nesta etapa da minha trajetória.

Agradeço imensamente à minha orientadora Rosianny por todo o apoio, graciosidade e confiança no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus professores, pela possibilidade que me proporcionaram em desenvolver uma graduação da forma mais qualificada possível.

Em especial, a professora Kézia e ao professor Chicon, por aceitarem fazer parte da minha banca e por todas as suas contribuições na minha formação.

Aos meus alunos dos estágios e programas que passaram por mim e marcaram memórias, tão necessárias a este memorial.

A graduação em Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES) por ter me proporcionado experiências narradas aqui como transformadoras, pela qualidade do curso e por me conceder a oportunidade de desenvolver esta formação.

Os projetos, programas e laboratórios do CEFD, por ser um lugar de encontros e de formação.

Destaco entre eles, o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP).

Ao Projeto de Iniciação e Aprimoramento em Natação do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), por ter proporcionado um trabalho tão importante para a comunidade da região com uma prática que eu tanto aprecio, como a natação.

A Escola Americana de Vitória (EAV), por ter sido um campo de estágio que me permitiu crescer profissionalmente e trabalhar com profissionais e alunos tão maravilhosos.

Os retalhos não param de se ampliar, se encontrar, se bordar e compor novos tecidos coloridos que vou costurando na alma. A todos que contribuíram para este trabalho e aos que continuarão contribuindo por meio de leitura e discussões: muito obrigada.

RESUMO

Este é um memorial de formação, produzido em perspectiva (auto)biográfica, a partir de reflexões sobre as experiências de vida e formação. Para isso, tematiza o percurso entre a ausência de experiências com as práticas corporais durante a trajetória de vida e a construção da identidade docente, como professora de Educação Física, por meio das *experiências formadoras* vividas no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), possibilitando uma leitura crítica sobre o processo formativo. Para tanto, se apresenta uma relação entre passado-presente-futuro, a partir das narrativas das memórias da infância e adolescência, retomando principalmente as memórias que estabeleceram relações com a Educação Física escolar, o processo de escolha do curso, a entrada na graduação e o desenvolvimento desta etapa. Com as reflexões desenvolvidas na escrita, entendida como processo de (auto)formação, percebe-se que as experiências vividas e os saberes docentes adquiridos ao longo da passagem pela universidade pública, transformaram e influenciaram questionamentos a respeito de uma ausência de experiências com as práticas corporais e a competência docente em Educação Física, pois serviram para a constituição de um imenso bordado ainda não concluído: a identidade da autora como professora de Educação Física.

Palavras-chave: Memorial de formação. Narrativas. Formação inicial. Experiências Formadoras. Práticas Corporais. (Auto)biografia. (Auto)formação.

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATIF – Atividade Interativa de Formação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial InfantoJuvenil
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
COVID – Coronavírus Disease
EAD – Ensino a Distância
EARTE – Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial
EAV – Escola Americana de Vitória
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEM – Escola Estadual de Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
LAEFA – Laboratório de Educação Física Adaptada
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RP – Programa Residência Pedagógica
SAC – Seminário Articulador de Conhecimento
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A autora na Educação Infantil.....	31
Figura 2 – A autora na formatura do Ensino Fundamental I.....	31
Figura 3 – Autora vestida para uma festa junina na 3º série do ensino fundamental.....	34
Figura 4 – Aprovados na UFES com o nome da autora no curso de Educação Física Licenciatura (matutino).....	39
Figura 5 – Aula de Futevôlei na disciplina de Educação Física, Corpo e Movimento.....	48
Figura 6 – Apresentação de forró na Oficina de Docência em Danças e Folguedos.....	49
Figura 7 – Aula de Ginástica na Oficina de Docência em Ginástica Geral.....	50
Figura 8 – Autora atuando no LAEFA.....	56
Figura 9 – Autora atuando no PIBID.....	60
Figura 10 – Momentos formativos da autora no projeto de “Iniciação e Aprimoramento de Modalidade Esportiva em Natação” IFES - campus Vitória.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS DE VIDA.....	18
2.2 FORMAÇÃO INICIAL.....	23
3 A ESCOLHA DA ÁREA DE ATUAÇÃO: DA AUSÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA.....	30
3.1 NÃO RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS: SERÁ QUE EU NÃO TIVE MESMO EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS?.....	42
4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO IDENTITÁRIA COM A DOCÊNCIA: O PAPEL DAS PRÁTICAS CORPORAIS, DOS LABORATÓRIOS, PROGRAMAS E ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO INICIAL.....	45
4.1 EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS VIVIDAS DURANTE A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
4.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS LABORATÓRIOS, PROGRAMAS E ESTÁGIOS DURANTE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
6 REFERÊNCIAS.....	77

1 INTRODUÇÃO

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me
fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras
gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha
vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos
deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim
pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um
imenso bordado de "nós".*

(Cris Pizzimenti, 2013)

O presente memorial, cujo tema é “SOU FEITA DE RETALHOS”: A FORMAÇÃO INICIAL ENTRE A AUSÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS E A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA” trata da reflexão sobre a ausência de experiências com as práticas corporais durante a minha trajetória de vida e como isso tem reverberado na constituição da minha identidade docente, como professora de Educação Física, buscando responder minhas próprias questões em torno da minha formação e trajetória de vida, com a finalidade de produzir e aprofundar reflexões sobre as experiências vividas no curso de Licenciatura em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A escolha do memorial como formato para a entrega deste relatório final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi guiada principalmente pela característica do memorial de se constituir em um exercício de interrogação de experiências e de informações que confirmam novos significados ao passado, ao presente e ao futuro, tendo em vista que a narrativa de experiências rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro (ABRAHÃO, 2011).

Este memorial surge de uma série de trabalhos de memoriais de formação, produzidos no Cefd/Ufes¹, que buscam compreender e valorizar a formação no curso de Educação Física Licenciatura, de modo que seja possível universalizar as experiências vividas nas trajetórias da época histórica em que vivem, compreendendo como os acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura do Cefd/Ufes, percebem-se e constituem-se professores/as no cotidiano de experiências e práticas escolares da universidade e como percebem o impacto dessas práticas sobre sua vida de estudante. Assim, a significação e aderência pelo memorial de formação permitem ressignificar o vivido e o “vir a viver” para a própria formação como futuros educadores/as (ABRAHÃO, 2011).

Nesse sentido, pretendo retomar fatos significativos que me vem à lembrança e discutir as experiências vividas por mim, desde a infância, passando pela adolescência e a escolha da área de formação; da entrada na formação inicial até ao meu processo final de graduação, que caminha para a conclusão. O esforço é por realizar um exercício sistemático de reflexão, escrevendo a minha própria história, revendo a minha trajetória de vida e aprofundando a reflexão sobre como essas experiências confrontam, influenciaram e/ou influenciam a construção da minha identidade profissional como professora.

Além de narrar minhas memórias, procuro pelos significados das minhas experiências vividas e saberes adquiridos durante a formação inicial no curso de Educação Física. Esse movimento é feito em busca de descrever o fluxo da minha formação, tentando compreender as relações que tenho estabelecido com os conhecimentos socializados no curso, a tomada de consciência da profissão, o modo de realização dos estágios supervisionados e extracurriculares, a aprendizagem fora da sala de aula, as relações estabelecidas com os projetos e laboratórios, as ações didático-pedagógicas exercidas e, também, a constituição profissional, o “ser professora”, se destacam nesta trajetória, para os caminhos que me constituem sujeito da minha formação.

Desse modo, as discussões produzidas neste memorial podem contribuir, em perspectiva mais ampla, para o exercício de análise sobre como os estudantes estão chegando e como estão se despedindo da formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física do Cefd, envolvendo as relações com o currículo do curso² e as demais práticas formativas que o compõem, e como isso reflete/refletiu na formação. Alguns pontos sobre como se deu

¹ Entre 2012 e 2019 foram produzidos 32 memoriais de formação com ênfase nas experiências vividas no curso de Educação Física Licenciatura do Cefd/Ufes. Disponíveis para acesso em: <<https://cefd.ufes.br/monografias-licenciatura>>. Acesso em: 23 ago 2022.

² O currículo do curso corresponde ao currículo iniciado em 2014 – PPC 2014. Disponível em: <<https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/PPC%202014.pdf>>. Acesso em: 16 abr 2022.

essa entrada, as relações estabelecidas com o curso e os desdobramentos disso no final da graduação, ajudam a mapear o perfil dos graduandos formados professores. Nesse sentido, este memorial pode contribuir, em conjunto com os memoriais produzidos no Cefd/Ufes, para os estudos de reforma curricular e, também, de avaliação do curso. Pretendo, portanto, com as narrativas e discussões, contribuir ao relatar experiências formativas que podem ser úteis na formação inicial e continuada de professores.

Minhas reflexões partem das seguintes questões: Como eu, desprovida de experiências com as práticas corporais na Educação Física, poderia atuar na área e ainda ser professora de outros sujeitos? De que forma poderia possibilitar uma experiência formativa aos meus alunos, que faça sentido e produza significado para eles sendo que eu mesma não tive uma experiência assim na Educação Física? Como posso ser uma professora competente? Como questionamentos como esses atravessam a formação dos licenciandos em Educação Física do Cefd/Ufes?

Trata-se, portanto, de um memorial de formação (auto)biográfico que tem como objetivos produzir reflexões sobre as experiências de vida, formação e identidade docente, a partir de vivências no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFDF/UFES, possibilitando uma leitura crítica a respeito das minhas próprias experiências vividas; refletir sobre o que mudou da minha não relação com as práticas corporais na escola para a docência em Educação Física na graduação; e, ressignificar as minhas experiências vividas e os saberes adquiridos durante a formação inicial no curso de Educação Física.

1.2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como referencial de análise, serão utilizadas neste trabalho, concepções de memorial de formação, pesquisas narrativas (auto)biográficas, experiências formadoras e escrita como processo de (auto)formação, com base principalmente nos ensinamentos de Josso (2004) e Abrahão (2011), que propõem um olhar que me parece significativo sobre esse percurso (auto)formativo.

O memorial de formação, diferente de um memorial escrito com intencionalidade diversa, é o produto de um trabalho de investigação-formação com finalidade formativa e transformadora. Segundo Abrahão (2011, p. 166, grifo da autora), o memorial de formação é, sobretudo,

[...] o **processo** e a **resultante** da **rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de **experienciar** o momento da narrativa reflexionada também como um **componente formativo essencial**. Trata-se de o narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o **sujeito da narração** (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a **compreensão da própria formação** e, ainda, de que o **momento da narração**, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, **momento formativo**.

Nesse sentido, este é o formato escolhido para a escrita deste TCC, pois possibilita a (re)significação da minha própria formação, abordando minhas experiências vividas e a relação com a carreira profissional para a qual estou me preparando, me tornando sujeito do meu próprio processo formativo.

Como objeto e sujeito deste estudo, tomarei como fontes: anotações das aulas, trabalhos acadêmicos, relatos de experiências e fotos produzidas por mim durante a graduação. A análise dessas fontes será realizada em busca de compreender particularidades da minha trajetória que ajudem a refletir sobre as minhas experiências acadêmicas, as mudanças que ocorreram durante este processo e os seus desdobramentos no fim do curso.

Para a escrita deste memorial, utilizarei como recurso as pesquisas narrativas (auto)biográficas, compreendendo-as a partir de uma tríplice dimensão apresentada por Abrahão (2006) apud Abrahão (2011, p. 166), que entende as pesquisas narrativas como: “[...] metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação), como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente) e como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)”.

A elaboração das narrativas também é o caminho proposto por Josso (2004, p. 9), pois segundo a autora, ela permite “[...] explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida”. Nesse caminho, a autora propõe que:

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros (JOSSO, 2004, p. 40).

Para sistematizar essa investigação, partimos do conceito de *experiências formadoras* – no modo como é definido por Josso (2004) – que se desenvolve na situação biográfica de

cada sujeito que constrói sua formação, as significações a respeito do aprendido: aprendido a fazer, a ser e a pensar. Portanto, considerar as experiências formadoras implica identificar quais narrativas, a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, consolidam esquemas de pensamento e sentido a respeito do mundo e do conhecimento.

Nesse sentido, as narrativas também serão entendidas no decorrer do texto como “recordações-referência”, que segundo Josso (2004, p. 40), é a forma de “encontrar” as nossas experiências formadoras:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Assim, as recordações-referências, presentes nas minhas narrativas de formação, serão responsáveis por informar o que aprendi com minhas experiências. Desse modo, o movimento é de significar o que vivenciei para poder fazer uso deste “aprendido” em outro momento.

Compreendo, então, a narrativa (auto)biográfica como dependente da formação intrínseca do indivíduo, suas peculiaridades experimentadas e aspectos de formação humana, potencializando a narrativa sobre si como método de pesquisa e, ao mesmo tempo, como método de formação. O presente trabalho seguirá este mesmo caminho, portanto, de elaboração de narrativas, de forma escrita, com elementos substantivos da formação, tentando colocar-se frente a questões importantes para a compreensão da minha formação inicial no curso de Educação Física.

A escrita é entendida aqui como um processo de (auto)formação, pois é no ato de escrever, de narrar uma história de vida que nos formamos, através de uma reflexão sobre os nossos percursos pessoais e profissionais (ABRAHÃO, 2011). No que tange a (auto)formação, Nóvoa (2004, p. 16), no prefácio do livro *Experiências de Vida e Formação* de Josso (2004), nos ajuda a pensar esse conceito, valendo-se de autores como Pineau, ao responder a seguinte pergunta: Quem forma o formador?

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas

(dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).

Desta maneira, compreendemos com o autor que “formar é sempre formar-se” e que “toda a formação é (auto)formação”, pois pertence a cada um o exercício de transformar em formação os conhecimentos que adquire e as relações que estabelece com os outros e com as coisas. Tornar-se formador, portanto, implica então o exercício de autorreflexão sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas e, também, sobre a formação contínua que vá aperfeiçoando os nossos conhecimentos e qualificando as nossas competências (NÓVOA; JOSSO, 2004).

Portanto, neste memorial, busco tratar de questões que orientam a contribuição da narrativa (auto)biográfica escrita e aspectos da (auto)formação, dentre eles: a sua importância, seus aspectos de desenvolvimento e sua contribuição para a formação do indivíduo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento deste memorial, fornecem-nos suporte trabalhos investigativos (publicados sob a forma de artigos em periódicos) que ajudam a compreender as questões anteriormente levantadas, por meio de pesquisas já realizadas. Para chegar a esses trabalhos, foi realizada uma busca em quatro dos principais periódicos brasileiros sobre Educação Física escolar, sendo eles: *Revista Movimento*, *Revista de Educação Física* da Universidade Estadual de Maringá (UEM), *Motrivivência* e *Pensar a Prática*. A primeira seleção dos artigos foi realizada a partir de descritores que tivessem relação com o meu eixo de análise – a experiência com as práticas corporais no processo de escolha do curso e na constituição da identidade docente, quais sejam: “formação inicial”, “memorial”, “memorial de formação”, “experiências com as práticas corporais”, “escolha do curso”, “experiência de formação” e “educação física e práticas corporais”.

O número de resultados somados entre as quatro revistas, na busca com esses descritores, foi o total de 880 artigos. Realizado este primeiro levantamento, foi feita a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de cada um deles para um novo recorte, chegando ao total de 67 trabalhos. Em seguida, julgando pertinente um terceiro levantamento, adotei alguns critérios para a permanência desses artigos nesta pesquisa: maiores relações estabelecidas com os eixos – “formação inicial”, “(auto)biografia”, “memorial” e “práticas corporais”, a partir da combinação desses descritores no mesmo artigo. Cheguei, então, ao resultado final de 58 artigos que utilizaram pelo menos um desses termos. Dentre esses, apenas 16 artigos apresentaram mais de um termo (entre 2 a 3 descritores) no decorrer do texto. Foram priorizados para essa aproximação com a literatura, os dezesseis artigos que apresentaram a combinação de pelo menos dois ou mais termos na sua escrita.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa pela vertente da formação inicial, memorial, práticas corporais e (auto)biografia, foram analisadas as produções de: Bracht et al. (2012); Silva e Bracht (2005); Almeida e Fensterseifer (2011); Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006); Souza, et al. (2019); Figueiredo (2004, 2008, 2009); Figueiredo e Moraes (2013); Figueiredo, Plotegher e Alves (2019); Fraga e Figueiredo (2015); González e Borges (2015); Marques e Figueiredo (2014); Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016); Pereira e Figueiredo (2018) e Quaranta e Pires (2013). O Cefd/Ufes marca presença, com o total de 12 artigos cujo autores são provenientes da instituição. Tanto o número de produções, quanto os seus respectivos autores, potencializam e valorizam a instituição de ensino e os

professores/autores que são formados por ela, de modo a haver uma contribuição acadêmica significativa nos estudos relacionados à Educação Física.

Os periódicos apresentam reflexões a partir das seguintes temáticas/dimensões/eixos: “Desenvolvimento Pessoal/Profissional”, “Trajetórias curriculares”, “Experiência Formadora”, “Escuta Sensível”, “Recordações-Referências”, “Imagens-Lembranças”, “Formação de Professores em Educação Física”, “Histórias de vida”, “Estágio Supervisionado”, “Formação de Professores a Distância”, “Cultura Escolar”, “Formação Inicial em Educação Física”, “Currículo”, “Experiências Sociocorporais”, “Escolha da profissão”, “Educação Física escolar”, “Experiência”, “Conhecimentos acadêmicos”, “Atuação docente”, dentre outras³.

Desse modo, depois de selecionados os 16 artigos que estabelecem maiores relações com os eixos – “formação inicial”, “(auto)biografia”, “memorial” e “práticas corporais”, com o intuito de realizar um melhor aproveitamento dos assuntos abordados nos periódicos e uma sistematização mais organizada e coerente, a revisão de literatura será subdividida por duas temáticas, sendo elas - Experiências e Histórias de Vida e Formação Inicial.

A temática - Experiências e Histórias de Vida, utiliza 7 artigos que tematizam a experiência, a influência da história de vida e das experiências sociocorporais, ajudando a pensar o processo de escolha do curso e a construção da identidade profissional dos professores de Educação Física.

A temática - Formação Inicial, utiliza 8 artigos que tematizam a formação como uma importante fase de aquisição de saberes e experiências; a integração do ensino, pesquisa e extensão na formação docente; a aproximação entre a universidade e a escola (e vice-versa), ajudando a pensar a construção de saberes docentes a partir da participação em espaços formativos. Os eixos de análise estabelecidos – “formação inicial”, “memorial”, “práticas corporais” e “(auto)biografia”, estarão inseridos em ambas as temáticas.

Assim, inicio a revisão de literatura com o estudo geral sobre a análise da produção do conhecimento sobre Educação Física escolar, em que Bracht et al. (2012), destacaram a presença da subcategoria Histórias de Vida⁴ no quadro de artigos como reflexo de uma tendência atual das pesquisas no campo da Educação e da Educação Física em estabelecer

³ Termos retirados das palavras-chaves dos artigos consultados.

⁴ “Histórias de vida” é uma subcategoria da categoria classificada pelos autores como Diagnósticos/Descrições que abarcam os estudos que buscam oferecer um panorama acerca de temáticas específicas da Educação Física Escolar, geralmente, a partir da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência. A sua inclusão na categoria Diagnósticos/Descrições é por tratar-se de trabalhos que valorizam a utilização de narrativas biográficas, aproximando-se bastante, por exemplo, da ideia de uma descrição da carreira docente (BRACHT et al., 2012).

uma aproximação cada vez maior com o cotidiano, isto é, artigos que tematizam as histórias de vida dos professores, os relatos de experiência e a (auto)biografia docente, destacando a forma como as experiências e as concepções alimentadas pelos professores atuam como filtros na sua formação e nas suas práticas. Nesse sentido, não tive dificuldades em encontrar investigações que dialogassem com o tema da história de vida dos professores, com as experiências formadoras, com a trajetória na formação inicial, dentre outros temas relacionados, o que permitiu que esta revisão fosse abundante de conceitos, sínteses e pensamentos atuais sobre os objetos de estudo deste memorial.

2.1 EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS DE VIDA

Com relação ao conceito de “experiência”, objeto das narrativas presentes neste trabalho, temos diversos autores que discorrem sobre esse tema, como: Figueiredo (2004, 2008, 2009); Quaranta e Pires (2013); Almeida e Fensterseifer (2011); Pereira e Figueiredo (2018) e Souza et al. (2019).

Para Figueiredo (2008, p. 86), a experiência pode ser compreendida em seu sentido polissêmico como: [...] uma maneira de sentir, individual, representada pelo ‘vivido’ ou como atividade cognitiva, maneira de construir o real, de verificar, de experimentar, enfim [...] remete à experiência para o social, como uma forma de construção da realidade.

Dubet (1994) é referenciado pela autora, quando diz que: “Deste ponto de vista, a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (DUBET, 1994, p. 95). Isso porque, para o autor, existem duas representações da experiência. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por emoções fortes de forma a descobrir uma subjetividade pessoal, e, em uma segunda significação, a experiência é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir a realidade, de o experimentar/verificar. Desse modo, “A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” (DUBET, 1994, p. 95). Estas categorias, para o sociólogo, são sociais, e também, são formas de construção da realidade.

Assim, Figueiredo (2008) utilizou-se desses conceitos em seu estudo, quando buscou por identificar experiências sociais ligadas às atividades corporais, vivenciadas pelos alunos de Educação Física (licenciatura) durante o ensino fundamental e médio na escrita de memoriais e nas falas de entrevistas em grupo e individuais, chegando à interpretação de que

as experiências construídas na Educação Física e fora dela são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso, seja essa experiência positiva ou negativa.

Identifiquei experiências múltiplas construídas pelos alunos participantes da pesquisa durante suas trajetórias e que influenciaram e/ou determinaram as respectivas escolhas. Pude perceber que a Educação Física favorece a construção de experiências negativas de exclusão e auto-exclusão, caso a(o) aluna(o) não se adeqüe à reprodução do sistema esportivo, principalmente, em termos de valores culturais intrínsecos ao esporte, mas também promove a construção de experiências positivas, no caso dos alunos que se integram ao sistema esportivo, por mostrarem aptidão e interesse por determinadas práticas. Notei, também, que a experiência corporal exterior à disciplina serve como substituição do trabalho pouco organizado e pouco estruturado que vem sendo realizado na disciplina no interior da educação básica (FIGUEIREDO, 2008, p. 106).

Com relação a essa ação individual de autoexclusão dos alunos das aulas, Figueiredo (2008), argumenta que essa ação produz determinadas experiências sociocorporais na Educação Física e que pode ser pensada como resultado de uma interação em que os estudantes se relacionam com o professor, com outros estudantes e com os saberes. Essa situação me fez recordar das minhas memórias como aluna na educação básica e me identificar com os participantes da pesquisa, pois também me autoexcluía das aulas de Educação Física, assim, esse estudo me fez refletir sobre essas recordações/experiências.

Com relação ao tema “histórias de vida e experiências sociocorporais”,⁵ os textos de Quaranta e Pires (2013) e Figueiredo (2004) se aproximam e me ajudam a compreender como a construção da identidade profissional dos professores em Educação Física, e até mesmo o processo de escolha do curso, tem ligação com as suas histórias de vida, partindo do pressuposto de que a experiência sociocorporal do aluno, construída durante sua trajetória anteriormente à graduação, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial (FIGUEIREDO, 2004).

Segundo Quaranta e Pires (2013), essa “bagagem” que o aluno traz consigo quando chega ao curso, incide significativamente no processo de construção e reconstrução das identidades profissionais, partindo do entendimento de que a constituição destas assume um caráter provisório e que vai sendo modificada ao longo da experiência docente.

Figueiredo (2004) identificou em seu estudo que as experiências construídas pelos licenciandos do CEFD/UFES, antes do ingresso no curso, contribuem para a construção de uma representação do que seja o compromisso social do professor de Educação Física. Há um

⁵ Experiências sociocorporais é a expressão utilizada pela autora para se referir com foco às experiências corporais vivenciadas pelos alunos do curso, porém sem desconsiderar que as experiências corporais também são sociais. (FIGUEIREDO, 2004, p. 96).

prolongamento dessas experiências e a formação oferecida parece revelar-se frágil e reprodutora dessas experiências trazidas para dentro do curso. Nesse caso, então, a autora sugere que o processo de formação inicial deve tentar romper com as concepções incorporadas e transferidas para os cursos, bem como deve ser decisiva na construção do compromisso social e político dos futuros professores que irão atuar na escola. Caso contrário, nada acrescentaria à formação.

Maurice Tardif (2000), tem a sua tese de “filtração”⁶ confirmada quando Figueiredo (2004), constata que as experiências sociais/culturais do aluno agem e funcionam como um filtro através do que ele seleciona/aceita/adere/rejeita em termos de conhecimentos dos cursos de formação, e que isso, por muitas vezes, pode ser considerado problemático, no sentido em que muitos alunos passam pelo curso de Educação Física sem mudar suas concepções anteriores ao ingresso no curso, como chama à atenção a autora:

De certo modo, alguns desses alunos parecem buscar a reprodução das experiências sociocorporais anteriores, chegando ao final do curso sem mudar suas concepções sobre a Educação Física. Desta forma, parece que irão sobrepor, na prática profissional, os saberes da experiência aos saberes da formação. Sobretudo, porque a grande referência e filtro na formação inicial foi sua própria experiência. Muitos chegam ao final do curso, sem perceber que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina Educação Física mobilizados na formação profissional (FIGUEIREDO, 2004, p. 106).

Segundo a autora, a sobreposição do saber da experiência em relação ao saber acadêmico, revela-se como um potencial de reprodução de experiências anteriores, além de representar certo “entrave” para a construção de novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, seja nos cursos e/ou seja, na prática profissional. Desse modo, os estudos de Quaranta e Pires (2013), Figueiredo (2004) e Tardif (2000), foram ao encontro com as minhas narrativas sobre como havia sido as minhas experiências anteriores à graduação, durante o processo de escolha do curso e durante a minha trajetória dentro dele, me ajudando a refletir sobre como a “bagagem” dessas experiências influenciaram na minha formação.

Almeida e Fensterseifer (2011), também observaram em seu trabalho que os conceitos de experiência e do saber da experiência ocupam um lugar fundamental no âmbito das práticas corporais na Educação Física e que o conhecer requer um “entregar-se à experiência”. Para os autores,

⁶ O processo de filtração é um termo utilizado por Tardif (2000), referindo-se aos filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os estudantes para serem professores recebem e processam informações a partir das quais eles emitem proposições mais ou menos válidas sobre o objeto de estudo em função das exigências da realidade do trabalho.

[...] a experiência sempre acontece em perspectiva própria e é entendida como algo que se deve ‘provar’ (no sentido de experienciar) através da relação com algo que se quer compreender, e não como algo que se deva ‘explicar’ para o outro, no sentido de simples descrição (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 250).

O “entregar-se à experiência”, dialoga com o que Larrosa (2002), citado por Almeida e Fensterseifer (2011), defende, quando diz que estar aberto a novas experiências é muito difícil nos tempos que correm, quase impossível sem um gesto de interrupção, pois é preciso parar:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Observamos, assim, como entregar-se à experiência pode nos afetar de tal modo a produzir afetos, nos deixar marcas, deixar alguns vestígios, alguns efeitos, visto que somos um “território de passagem” do que nos acontece e nos toca (LARROSA, 2002 apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011). Além disso, a noção de experiência pode, segundo os autores,

[...] nos auxiliar a compreender os desdobramentos de nossa própria constituição a partir de nossas experiências enquanto alunos nas aulas de Educação Física, em nossas escolhas pelo curso, nas mudanças de sentido atribuídas a algo durante nossa graduação, nos enfrentamentos diários com nossos alunos, nas dificuldades de sustentar e justificar diferentes vivências/práticas corporais em nossas aulas... dentre outras questões, que fazem parte da nossa experiência formativa (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 255).

Nesse sentido, Almeida e Fensterseifer (2011), juntamente com Larrosa (2002), me ajudaram a refletir sobre a experiência e o saber da experiência como possibilidade de conhecer, fazer e conhecer esse fazer. Enquanto eu recordava os projetos da universidade, os estágios e as diferentes práticas corporais experimentadas durante as aulas, refletia sobre como este “provar” (no sentido de experienciar) foi importante para a compreensão do próprio do corpo sobre o aprendido.

Pereira e Figueiredo (2018), em sua pesquisa pautada na perspectiva (auto)biográfica como metodologia e em narrativas orais como meio de investigação-formação das experiências de professores de Educação Física, propuseram uma discussão acerca do processo de “tornar-se professor” por meio dos modos pelos quais o sujeito narra sua própria

constituição. Segundo as autoras, “[...] o movimento de tornar-se professor é de significação pelo próprio sujeito que vivencia, seleciona e pode fazer uso em outro momento desse aprendizado” (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018, p. 74).

Além de reafirmar que a função do método (auto)biográfico ser um processo formativo, pois é entre a investigação e a formação, da abordagem (auto)biográfica, que o autor-narrador-ator revela os significados e sentidos que teve a formação/(auto)formação para sua identidade pessoal e profissional, Pereira e Figueiredo (2018), me ajudaram a compreender que nos constituímos como professores de Educação Física reconhecendo as nossas influências no âmbito pessoal e profissional e as nossas *experiências formadoras* durante a nossa trajetória curricular individual e coletiva para repercutir num tornar-se professor que tenha a nossa identidade (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018). Nesse contexto, entendo que as minhas narrativas escritas sobre as minhas influências e *experiências formadoras*, podem ser usadas como meio de investigação-formação da minha identidade como professora de Educação Física.

Souza et al. (2019), em um estudo de pesquisa-intervenção sobre formação e mentoria de professoras, evidenciam o quanto a aprendizagem profissional é algo particular e individual que varia de pessoa para pessoa. Segundo as autoras, a experiência pessoal, a história de vida, a escolarização, a prática profissional e o conhecimento acadêmico, entre outros, são importantes fontes de aprendizagem profissional (SOUZA et al., 2019). Além disso, o estudo também faz uma reflexão sobre o início da docência para os professores, como um intenso período de dificuldades, e citam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um exemplo de programa de indução, no Brasil, com foco na formação inicial e início da carreira.

Assim, compreendo com Souza et al. (2019), que a história de vida pessoal (incluindo capacidades, personalidade, habilidades e interações com o ambiente e com os outros) influi no exercício da docência, acompanhada também de outros elementos importantes, como as experiências de escolarização, a formação inicial, os cursos realizados ao longo da carreira, os pares, o contexto de trabalho, a família, os alunos, as políticas públicas, entre outros elementos, como, por exemplo, o PIBID, que foi um dos espaços que ocupei no CEFD/UFES, fazendo parte das minhas narrativas de trajetória na graduação.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL

Com relação ao tema “formação inicial” e “formação de professores”, implicado a uma inserção mais sistemática à cultura escolar, há diversos autores que discorrem sobre o tema, como Quaranta e Pires (2013); González e Borges (2015); Figueiredo e Moraes (2013); Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016); Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006); Fraga e Figueiredo (2015); Figueiredo (2009) e Figueiredo, Plotegher e Alves (2019).

Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016) evidenciaram em seu estudo sobre as principais temáticas das pesquisas referentes à formação de professores de Educação Física, no período de 2005 a 2014, publicadas nos principais bancos de teses e dissertações e periódicos científicos do país, as fragilidades dos cursos de formação de professores, em que há, por muitas vezes, um descompasso do conhecimento específico da Educação Física com a didática, uma relação teoria/prática fragmentada e uma desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão, embora essa relação esteja prevista para o ensino superior, na Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade da pesquisa e extensão junto ao ensino. Nesse sentido, os autores destacaram as considerações apresentadas na dissertação de mestrado de Silva (2009) que potencializa a importância da junção do ensino, da pesquisa e da extensão no curso de formação de professores de Educação Física.

Silva e Krug (2013), em um estudo de caso a partir dessa dissertação de mestrado, investigou a trajetória formativa de duas alunas do curso de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior, constatando, como marcas do processo de formação: a participação das acadêmicas em grupos de estudo, nos quais puderam vivenciar os procedimentos relativos à pesquisa, o ensino e a extensão. Assim, compreendeu-se no estudo, que a aprendizagem docente caracteriza-se como plural desenvolvido a partir de vários contextos, circunstâncias, da experiência pessoal e profissional, dos saberes disciplinares e atividades práticas proporcionadas no curso de formação: “[...] Assim, os cursos de formação representam uma etapa, um ponto de partida que convive com outras possibilidades de formação, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas que não prescinde dela” (SILVA; KRUG, 2013, p. 1047).

A partir desse contexto, Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016) entendem que o desafio que se coloca no currículo de formação de professores é mais amplo, pois, é importante que a formação encontre caminhos de uma aprendizagem que integra ensino, pesquisa e extensão na formação docente de licenciandos, além da experiência pessoal/profissional com os saberes disciplinares e práticos proporcionados pelo curso de formação inicial, pois é preciso ter a

prática pedagógica alocada como elemento de centralidade e equilíbrio durante todos os momentos do curso (MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016).

Nesse sentido, Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016) e Silva e Krug (2013), me ajudaram a refletir sobre como foi importante a minha passagem em projetos e laboratórios de pesquisa e extensão na universidade que tinham como elemento essencial colocado a prática pedagógica de maneira integrada com o ensino a pesquisa e a extensão.

Quaranta e Pires (2013, p. 188) também trouxeram uma importante contribuição, ao caracterizarem o estágio supervisionado como um espaço privilegiado para a formação docente, O estudo deles apontam considerações que se mostraram necessárias para entender a importância da aproximação entre a universidade e a escola (e vice-versa), seja ela feita em estágio supervisionado, estágio não obrigatório ou até mesmo em outro tipo de atividade, mas que tenha essa aproximação e intencionalidade voltadas para o desenvolvimento de competências docentes a serem desenvolvidas na prática pedagógica, orientado para uma visão indissociável entre teoria e prática durante todo o processo de formação. Assim, o estudo me ajudou a refletir e entender o significado dos estágios supervisionados e não-obrigatórios na minha formação.

No que se refere à mobilização dos conhecimentos acadêmicos na formação inicial durante a atuação docente do professor de Educação Física, González e Borges (2015) confirmam em sua investigação que a formação constitui uma importante fase de aquisição de saberes, assim como indicava Tardif (2002), mesmo que os diferentes estudos tenham mostrado que os saberes docentes ou saberes sociais⁷ são oriundos de muitas fontes e constituídos em distintos momentos da vida para além da formação inicial (TARDIF, 2002 apud GONZÁLEZ; BORGES, 2015).

A construção dos saberes docentes acontece através de um aprendizado progressivo, não é algo que se define em um determinado momento da vida. Consequentemente, pode ser alterada durante a trajetória profissional. Assim, um professor pode ter um saber sobre um assunto em um momento, e passado algum tempo – dependendo de acontecimentos ocorridos – poderá ter um saber diferente do que tinha anteriormente sobre o mesmo assunto (GONZÁLEZ; BORGES, 2015, p.38).

⁷ Para Tardif (2002), os saberes dos professores são saberes sociais. O autor faz essa afirmativa através de cinco colocações: a) porque são compartilhados por todo um grupo de educadores que possuem uma formação comum e trabalham em uma mesma organização; b) porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade; c) porque seus próprios objetos são objetos sociais; d) pelo fato de o que os professores ensinam e a maneira como ensinam evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e) por serem adquiridos no contexto de uma “socialização profissional”, sendo mudados/adaptados em função da fase da carreira do docente (TARDIF, 2002 apud GONZÁLEZ; BORGES, 2015, p. 38).

É evidente no estudo de González e Borges (2015), indicativos de que a professora observada mobilizou, em sua atuação profissional, uma série de saberes docentes oriundos da formação inicial. Assim, compreendemos a importância da formação inicial para a atuação profissional, porém sem negar possíveis influências de outras fontes como, por exemplo, a história de vida da professora, a cultura pessoal e profissional e a formação continuada.

Desse modo, para que a grande parte dos professores consiga trabalhar com temas variados e, conseqüentemente, proporcionar um vasto campo de conhecimentos e vivências aos alunos, **a formação inicial deve proporcionar saberes relacionados aos diversos eixos de ensino que a Educação Física abrange**. Não obstante, é preciso que o professor mobilize esses conhecimentos acadêmicos durante sua atuação profissional (GONZÁLEZ; BORGES, 2015, p. 47, grifo nosso).

Assim, González e Borges (2015) e Tardif (2002), ajudaram a refletir neste trabalho o meu processo de formação inicial, entendo-o como fase de aquisição de saberes que poderão ser alterados, conforme a minha trajetória profissional receber influências de outras variáveis em função da fase da carreira docente.

Figueiredo e Morais (2013) buscou no seu artigo compreender o modo como os professores construíram suas aprendizagens durante a formação inicial no currículo do curso de licenciatura em Educação Física no CEFD/UFES, mesma universidade em que estou me graduando. A investigação das autoras tinha como foco saber quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas por esse currículo de formação de professores em desenvolvimento (CEFD/UFES), buscando compreender como se deu o processo de construção e reconstrução das identidades desses professores no diálogo com essas “novas” noções de formação e currículo.

Assim, ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas por oito professores colaboradores, em diálogo com as noções de formação e de currículo, as autoras identificaram algumas possibilidades interpretativas, sendo a principal delas: a resignificação da docência no curso de Educação Física, intimamente ligadas ao contexto e à trajetória de vida dos professores, envolvendo as gerações familiares e processo de escolarização, as experiências de formação e docência e as identidades construídas.

Figueiredo e Morais (2013) observaram que o contexto de atuação profissional influencia sobremaneira os modos de ser docente e referenciam Pimenta e Anastasiou (2008), ao definir a construção das identidades docentes como um processo de formação em que os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada, além de serem fundamentais na construção do processo identitário do professor.

Por sua vez, Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006, p. 220, grifo nosso) em seu estudo apresentam duas importantes perspectivas teóricas sobre a formação do professor de Educação Física:

A formação docente é tratada por diferentes perspectivas teóricas. Destacamos duas que contêm pressupostos fundamentais para o processo de formação proposto. A primeira é aquela que dá ênfase à **profissão docente**, isto é, privilegia o estudo do coletivo profissional e do campo acadêmico profissional. A segunda tem como objeto o **ser professor**, sua individualidade, sua subjetividade, sua história de vida, sua trajetória na escola, sua atuação profissional. Estas perspectivas estão interligadas.

Desse modo, os estudos de Figueiredo e Moraes (2013), Pimenta e Anastasiou (2008); e Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006), ajudaram a compreender a formação docente sob uma perspectiva do “ser professor” (construção da identidade), focada na história de vida, no ensino, no currículo, nos saberes que constituem a docência, dentre outros aspectos interligados.

Fraga e Figueiredo (2015) em sua investigação sobre a maneira como os professores de Educação Física se constituem docentes no espaço escolar, concluem que o processo de construção da docência sob a perspectiva da aprendizagem, ocorre nos múltiplos espaços sociais e nas constantes relações estabelecidas com os sujeitos com os quais convivemos. O termo concepção formativa ampliada é considerado pelas autoras,

[...] uma vez que incorpora os diversos espaços-tempos de formação: a formação institucional e a que a ela antecede (orientada pelos saberes da experiência), a autoformação (busca individual de conhecimentos) e aquela que é constituída no âmbito da prática docente (FRAGA; FIGUEIREDO, 2015, p. 251).

Nesse sentido, as autoras dialogam com Pimenta (2000) quando assinalam o momento em que o professor, na condição de aluno e, posteriormente, na condição de professor/estudante na licenciatura em Educação Física tem a necessidade de buscar paralelamente à formação inicial, experiências com as ações do trabalho docente no contexto escolar, que foi o que eu fiz durante a minha formação. Nesse sentido, os estudos de Fraga e Figueiredo (2015) e Pimenta (2000) me ajudaram a refletir sobre o movimento de buscar conhecimento para além das salas de aula da universidade em uma concepção formativa ampliada.

Figueiredo (2009) busca compreender se o conhecimento pessoal e o conhecimento prático faz sentido como foco na formação do professor de Educação Física e também na de

professores de outros componentes curriculares, refletindo sobre a formação na perspectiva de “formar-se” professor citando autores como Nóvoa (2004) que diz que "formar é sempre formar-se" e Josso (2004), que situada teoricamente na abordagem biográfica da formação do sujeito, propõe que:

“[...] formar-se é integrar o saber fazer e os conhecimentos, é articular significação, técnicas e valores no processo que favorece a cada pessoa a oportunidade de autoconhecer-se, é um processo experiencial de formar-se com consciência reflexiva da sua formação” (JOSSO, 2004 apud FIGUEIREDO, 2009, p. 4).

A partir desse referencial já conhecido, Figueiredo (2009), me ajudou a refletir sobre como a formação de professores está relacionada com o pessoal e com a prática, considerando o contexto social em que vive o sujeito e acreditando que resta, ainda, uma expectativa de que é possível investir na formação qualificada de professores comprometidos com sua intervenção e com a formação humana das centenas de alunos que vão passar por suas vidas ao longo da sua carreira profissional.

Figueiredo (2009) revela que faz muito sentido focar o conhecimento pessoal e o conhecimento prático na formação do professor de Educação Física, assim como também faz sentido articular conhecimentos acadêmicos com a sensibilização, o significado por uma consciência reflexiva necessária ao formar-se professor. Outra reflexão importante é sobre a frase de muitos professores em formação de que, "o currículo dá muitos problemas e poucas soluções". Para a autora isso é um aspecto positivo e não negativo, pois segundo ela, os problemas são pressupostos fundamentais para o “formar-se professor” com consciência reflexiva na sua formação. Tal reflexão foi importante para analisar os meus questionamentos sobre a minha competência de atuação profissional, entendendo-os como pressupostos para possíveis ações de pesquisas e estudos, como parte da formação reflexiva de ser professor.

Figueiredo, Plotegher e Alves (2019) buscaram compreender como se constituem as experiências formadoras dos estudantes do curso de licenciatura envolvidos em um processo de formação humana e profissional, bem como, analisaram o modo como as oportunidades formativas vivenciadas e as experiências interferiram nas relações do sujeito com a construção da sua futura profissão. Nesse sentido, esse estudo contribuiu no meu trabalho e no processo de narrar as minhas experiências durante a trajetória de formação, visto que me identifiquei com muitas experiências formadoras narradas no artigo, além das referências indicadas de autores como Josso (2004).

Figueiredo, Plotegher e Alves (2019), investigaram a formação a partir do entendimento das experiências formadoras propostas por Josso (2004), adquiridas anteriormente e no decorrer da trajetória da formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física, não se limitando apenas à dinâmica curricular, mas também se relacionando com diferentes movimentos que permitem a formação inicial dentro e fora da instituição superior.

Em síntese, as autoras entendem que as experiências formadoras influenciam na construção da identidade docente e são também fontes para adquirir saberes necessários para a futura prática docente. Além de ser necessário compreender o processo de formação de professores de Educação Física por meio da análise das experiências formadoras divididas em diferentes espaços e tempos identificados por meio das histórias de vida dos estudantes finalistas do curso. Desse modo, o artigo me ajudou a pensar sobre como ocorreu a influência das minhas experiências formadoras para a constituição da identidade do ser professora de Educação Física.

Ao discutir sobre a formação inicial de professores, as autoras dialogam com o conceito de formação e conceitos como: (auto)formação, (hetero)formação e (inter)formação. A ideia é que na junção desses três conceitos há movimentos cíclicos em que cada um deles depende do outro para se completar. Logo, nesse contexto,

[...] pode-se atribuir ao processo de formação a junção de **saberes plurais** que se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos, ou seja, pelos saberes provenientes da formação profissional e pessoal, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática (FIGUEIREDO; PLOTEGHER; ALVES, 2019, p. 4, grifo nosso).

É com a ideia da junção de saberes plurais durante o processo de formação que alguns dos laboratórios de estudos e pesquisas do CEFD/UFES são citados no estudo como: o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), o diretório acadêmico, os Projetos de Extensão, o Programa de Educação Tutorial (PET), o PIBID e a Cia de Dança. Esses locais, segundo as narrativas, são espaços formativos e se tornaram um ponto de referência para os estudantes adquirirem novos conhecimentos e novas experiências. Alguns desses locais foram identificados por mim durante a graduação e são narrados como experiências formadoras neste memorial.

Através das entrevistas narrativas realizadas pelas autoras, é possível observar a influência das experiências formadoras acerca das representações do que é ser professor de Educação Física. As experiências relatadas assumiram dimensões diferentes entre as

trajetórias de vida devido às singularidades, o que Tardif (2002) confirma, dizendo ser impossível discutir identidade profissional sem entrar na história dos próprios professores (identidade pessoal).

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002. p. 11).

Ao discutir sobre a pesquisa como princípio educativo no processo de formação profissional, as autoras indicam que a ideia da formação do professor pesquisador representa uma possibilidade de aproximar o futuro professor de sua prática como também despertar a consciência da relação entre teoria e prática. Nesse sentido, para que isso aconteça, a universidade deve proporcionar condições de práticas formativas que vão preparar os docentes para atuação no cotidiano escolar, visto o constante movimento desafiador e complexo.

A importância em considerar a pesquisa como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional durante a formação inicial só tem sentido quando produz melhorias no desempenho do docente em sala de aula (FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019). Nesse sentido, o trabalho também me ajudou a pensar a formação inicial como um espaço-tempo fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa.

Finalizo, portanto, esta revisão de literatura, compreendendo que os temas abordados nos artigos selecionados servem como guias que orientam minhas reflexões a seguir, permeando todas as minhas experiências formativas escritas neste memorial.

3 A ESCOLHA DA ÁREA DE ATUAÇÃO: DA AUSÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

(Cris Pizzimenti, 2013)

Tardif (2002) diz ser impossível discutir identidade profissional sem entrar na história dos próprios professores (identidade pessoal). Sendo assim, seguindo o “conselho” de Larrosa Bondía (2002), ao parar para pensar, olhar, escutar e sentir mais devagar as experiências que nos acontecem, nos tocam e deixam marcas em nossas trajetórias de vida, nesta seção buscarei narrar e produzir reflexões sobre meu processo de escolha da área de atuação, colocando-me como objeto e sujeito deste estudo, analisando as fontes por mim produzidas, como memórias e fotografias para ajudar a compreender o meu ponto de chegada na graduação em Educação Física - Licenciatura.

Ao refletir sobre a minha infância e sobre como fui criança na escola, posso afirmar que essa fase foi muito feliz: brincava bastante todos os dias, em casa ou na rua, sozinha ou com os meus amigos, primos e com as crianças de quem minha mãe cuidava, no quintal de casa. Durante toda a minha infância (e também adolescência) fui uma menina muito tímida, "boazinha" e educada, sempre obedecia às pessoas da minha família e as minhas professoras (a maioria eram mulheres). Nunca fui de fazer confusão ou bagunça na escola, era um exemplo do que muitos professores e adultos ainda consideram como a "boa criança": aquela criança "quietinha", que não exige muito e não "dá trabalho".

Segundo as narrativas da minha mãe, fui uma criança muito “frágil”, no sentido de precisar de muitos cuidados médicos, pois era alérgica a mudanças climáticas e, por conta disso, frequentemente usava roupas de frio e sempre levava comigo uma toalhinha no bolso para dar conta de minhas alergias. A minha mãe foi uma pessoa muito marcante e presente na minha infância, pois logo após o meu nascimento, ela parou de trabalhar fora de casa, dedicando o seu tempo integral para cuidar de mim. Até completar dez anos de idade, minha mãe trabalhou em casa, como babá, cuidando das crianças, que eram filhos e filhas de conhecidos, vizinhos ou parentes, para ajudar na renda da família.

As figuras 1 e 2 tratam, respectivamente, do ser criança da autora enquanto aluna da escola na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Figura 1 – A autora na Educação Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal (2006).

Figura 2 – A autora na formatura do Ensino Fundamental I.



Fonte: Arquivo pessoal (2010).

Sempre fui rodeada de crianças, tanto na escola quanto em casa. Brincava muito de brincadeiras populares na rua, no quintal e na garagem de casa, como: amarelinha, elástico, pular-corda, queimada, diversos piques e etc. Porém as minhas brincadeiras favoritas na infância foram: “mamãe e filhinha”, Barbie, casinha, boneca, piscina e “escolinha”. Nessa última brincadeira eu, por ser a mais velha das crianças, era sempre a “professora” da escola e amava fazer esse papel, ensinando as crianças menores que ficavam na minha casa, usando um quadro negro, em que eu passava as atividades que tinha tido na escola para as crianças.

Fui uma criança medrosa e não me arriscava em brincadeiras perigosas. Brincava mais dentro de casa do que na rua e, mesmo assim, desloquei o braço direito duas vezes: uma vez quando tinha cinco anos e, a outra, quando tinha sete, caindo por cima do braço enquanto brincava com as crianças. Na primeira vez escorreguei no chão ensaboado que estava sendo lavado e, na segunda vez, eu caí subindo em cima do muro da igreja do lado da minha casa, com uma amiga. Lembro-me da fala do médico ao engessar o meu braço: se o deslocasse mais uma vez, poderia ter que fazer uma cirurgia. Fiquei tão amedrontada que não me machuquei seriamente de novo, este acontecimento foi um fator limitante do meu movimentar-se, sempre que estava diante de práticas que oferecessem mais riscos, eu acabava recuando.

Durante todo o processo de escolarização, estudei em escolas públicas, próximas a minha casa. Na educação infantil estudei no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Emiliania Giles Bragança, localizada na cidade de Cariacica em Castelo Branco e nas séries iniciais do ensino fundamental (até a 4^o série), frequentei a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Celestino de Almeida, também na cidade de Cariacica em Bela Vista, ambas tão perto de casa que minha mãe me levava e buscava na escola caminhando tranquilamente.

Fui uma criança muito dedicada aos estudos, sendo adiantada para a 1^a série do ensino fundamental com seis anos de idade, por já saber ler e escrever. Nunca recebi advertências da escola e nunca repeti nenhum ano escolar. Muito pelo contrário, sempre tirava notas boas nas disciplinas e ainda ajudava os meus colegas de sala com as atividades e trabalhos. Era conhecida muitas vezes como a “inteligente” ou a “nerd” da sala. Apesar de ter faltado bastante às aulas nessa época, devido às crises alérgicas, ocasionadas pela poeira da escola que estava em obras, era uma das "alunas exemplares", segundo as professoras, por não dar nenhum trabalho durante as aulas e cumprir com as atividades. Novamente percebemos o estereótipo de "boa criança" ou "boa aluna" por parte das professoras e gostaria de realizar um momento para reflexão:

O que isso diz da escola e das professoras? Aliás, o que isso diz sobre como os adultos compreendem as crianças? Me parece que havia por parte das professoras a valorização de uma escola/pedagogia tradicional, em que é predominante uma visão adultocêntrica da criança/aluno e desconsidera o “Se-Movimentar”⁸ da criança, não havendo um reforço positivo sobre a liberdade de expressão espontânea e autônoma do aluno. A criança, necessita ser compreendida por nós, adultos/professores, a partir de uma concepção dialógica, como sujeito de seu processo de socialização, que precisa explorar, investigar e experimentar o seu “Se-Movimentar” no diálogo com o mundo, com outros sujeitos e com os objetos, caso contrário, seria o mesmo que negar a criança o seu pleno direito como ser/ator social ativo, produtor de história e cultura.

Com relação às práticas corporais na escola e com as aulas de Educação Física, não me recordo de vivenciar atividades organizadas em temáticas como: “jogos”, “lutas”, “ginásticas” e “danças”. Recordo-me que durante a educação infantil e o ensino fundamental, séries iniciais, as aulas eram bastante livres, parecidas com uma recreação, sem um conteúdo estruturado e organizado a ser trabalhado por parte do professor da disciplina. As crianças podiam escolher do que brincar e com quem brincar. Nesse sentido, eu gostava muito de brincar com as minhas amigas de boneca, de correr, de brincadeiras populares como “amarelinha”, “pula-corda”, “piques”, brincadeiras cantadas em roda ou apenas nos sentávamos para conversar. Uma questão para refletir: será que esses momentos de “brincadeiras livres” podem ser considerados experiências com as práticas corporais? Veremos adiante no item 3.1.

Com relação a apresentações culturais da escola, segundo as narrativas da minha mãe, havia muitas apresentações em datas especiais na escola e eu participava de todas, mas apenas me recordo de uma quadrilha na 3ª série em época de festa junina, da qual participei (Figura 3).

⁸ O conceito do Se-Movimentar humano (TSHM) é uma teoria de origem europeia que foi divulgada no Brasil pelo professor Elenor Kunz. A referida teoria fornece uma alternativa para o conceito de movimento humano, distinguindo-a da interpretação de movimento proveniente do paradigma empírico-analítico. A questão principal, para a TSHM, é mudar a concepção do movimento humano e construir uma fundamentação teórica para a Educação Física (ver mais em SILVA, 2007 e GHIDETTI, 2012).

Figura 3 - Autora vestida para uma festa junina na 3ª série do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal (2008).

Ao terminar a 4ª série do ensino fundamental e passar para a 5ª série, passei a estudar em uma escola pública mais distante de casa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Cerqueira Lima, localizada na cidade de Cariacica, em Jardim América, sendo necessária a utilização de um transporte escolar para ir e voltar da escola. Recordo-me que nesta escola, o espaço era maior e com mais salas de aula, havia muitas crianças mais velhas e havia também mais recursos na escola, como sala de informática, uma quadra poliesportiva grande com arquibancadas e uma biblioteca maior. Apesar da mudança de escola e de ter que acordar mais cedo para chegar no horário, adaptei-me bem à nova rotina.

No meu primeiro ano nessa instituição passei a estudar no período da manhã e à tarde realizava aulas de natação no clube da Desportiva, também na cidade de Cariacica, em Jardim América. As aulas de natação faziam parte de um projeto da prefeitura da época, oferecendo a oportunidade aos alunos da escola fazerem aulas gratuitas. Apesar de reclamar bastante para ir até o local da aula, por ser à tarde, logo após o período da escola, quando eu chegava ao clube gostava tanto da aula que não queria ir embora, sendo uma experiência que me marcou e me despertou interesse na natação. Infelizmente o projeto durou apenas um ano e não fiz mais as aulas

Foi com as aulas de natação depois da escola, que comecei a acessar uma prática corporal mais "sistematizada", sendo o mais próximo que tive de uma relação mais ativa com um esporte na infância, como praticante e não uma espectadora. Não cheguei a competir, as

aulas eram voltadas para induzir a autonomia no meio líquido. Cai por terra aqui a necessidade de ser atleta em uma modalidade para estar no curso de Educação Física?

O período de quatro anos em que estudei nessa escola, da 5ª à 8ª séries, foi marcado pelos momentos de transição para a pré-adolescência. Nesse período, parei de chamar minhas professoras e professores de “tia” e “tio” e sim de “professora” e “professor”. Foi a fase de cessar as brincadeiras e encontrar novas disciplinas e conteúdos escolares, com trabalhos e provas mais complexas. Foi também a fase da puberdade, de mudanças na relação com o próprio corpo, de que qualquer coisa fora do padrão é “mico” e que pequenos problemas parecem bem maiores do que de fato são.

Nesse período, também começou a haver uma divisão mais visível entre meninos e meninas. As aulas de Educação Física, ofereciam atividades separadas para os meninos e para as meninas, como o futebol para os meninos e o voleibol para as meninas. Altman (1998) apud Figueiredo (2008, p. 90) aponta como a naturalização das diferenças a partir do biológico, observada nessa questão de segregação de atividades por gênero, tem a intenção de legitimar uma relação de dominação de um tipo de corpo biológico sobre o outro. Enquanto os meninos tinham o controle da bola e do maior espaço da quadra, as meninas, na maioria das vezes, realizavam outras atividades como jogar jogos de tabuleiro, sendo poucas as meninas que se arriscavam em jogar com os meninos, dividindo a quadra com eles.

Durante esses quatro anos, me lembro de, por vezes, não querer ser alvo de “piadinhas” na escola e, por isso, evitar qualquer tipo de exposição por medo do julgamento dos alunos, assim, como eu não sabia jogar, tinha vergonha de entrar em um time, cometer erros e ser julgada por isso. A minha participação nas aulas se resumia a ser expectadora dos jogos, observando os alunos que jogavam, permanecendo na arquibancada, muitas vezes, conversando e jogando um jogo de mesa de *hockey* portátil.

A maneira de participar das aulas de Educação Física nessa escola resumia-se a participação nos jogos. Toda aula tematizava o esporte como o principal conteúdo, principalmente futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Como eu não sabia jogar, tinha vergonha de entrar em um time e cometer erros durante os jogos. Ora, mas não seria esse o momento de, então, aprender? Que Educação Física é essa que não se atenta para as diferenças e as necessidades individuais de conhecer as práticas corporais? A escola e a aula de Educação Física são espaços para aprender em qualquer momento, independente da idade ou nível escolar do estudante, se este aluno está na escola é para aprender. Se o meu aluno se sente desconfortável e inseguro de entrar no jogo, de quais maneiras eu posso envolvê-lo na

prática? É preciso considerar as diferenças, os meios, as finalidades e a forma de participação dos alunos em um ambiente inclusivo.

A pesquisa de Figueiredo (2008) sinaliza que as experiências construídas na Educação Física e fora dela são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso, seja essa experiência positiva ou negativa. Segundo a autora, a relação com essa ação individual de autoexclusão dos alunos das aulas, com a produção de determinadas experiências sociocorporais na Educação Física, pode ser analisada como resultado de uma interação em que os alunos se relacionam com o professor, com outros alunos e com os saberes.

Nessa interação, a ação de se auto excluir pode ser compreendida como uma maneira de manifestar a não identificação com aquele saber ou com a forma como ele está sendo desenvolvido e, também, como estratégia (modelo da ação racional) diante de alguma dificuldade ou de falta de interesse, não previamente decidida e que pode ser redefinida em meio ao desenvolvimento das aulas (FIGUEIREDO, 2008, p. 92).

Portanto, é importante pensar que a inclusão e a exclusão andam lado a lado na Educação Física escolar, de modo que “[...] se a (o) estudante gostar de determinadas práticas esportivas e conseguir se sobressair na turma, à ação pode ser de inclusão, mas se a(o) estudante não gostar e não se destacar com relação aos outros alunos, a ação pode ser de exclusão” (FIGUEIREDO, 2008, p. 93). Logo, a experiência sociocorporal dos alunos em formação transita, comumente, pelas lógicas da integração e da estratégia movida por seus interesses pessoais. Esse é um fator que determina a trajetória de vida de um sujeito, como marcou a minha trajetória.

Nesse sentido, entendo que a escola, as práticas docentes e as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, são aspectos fundamentais para determinar a experiência sociocorporal de um sujeito, seja essa experiência com o esporte, ou com qualquer outra prática corporal. A experiência que tive no meu período escolar me influenciou a constituir-me como uma professora de Educação Física que faça diferente, de modo a ser um elemento fundamental no planejamento, refletir e criar estratégias de como incluir todos os alunos na minha aula.

Ao terminar a 8ª série nessa escola e ao desistir de tentar uma vaga no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) por não gostar tanto das disciplinas da área das Ciências Exatas, que era o foco do instituto, fui para outra escola pública de nível médio – a Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Ormanda Gonçalves, no município de Vila Velha, em Nova América. Nesse período, passei a ir e voltar da escola com mais independência, de transporte público e não mais escolar. A escola era grande, com muitos alunos provenientes

de diferentes bairros próximos, ou de outros bairros, como era o meu caso. Os professores eram excelentes e os recursos da escola também eram muito bons: ofereciam auditório, sala de vídeo, sala de informática, laboratório de ciências e biblioteca. A quadra da escola estava em reforma naquele momento e durante os meus dois anos iniciais (1º e 2º ano), as aulas de Educação Física aconteciam no pátio.

No 2º ano do ensino médio, tive minha primeira experiência de emprego como jovem aprendiz em uma empresa de transportes públicos, trabalhando no período da tarde e estudando no período da manhã. No ensino médio, fiz amizades com as quais tenho contato até os dias atuais. Meu sistema imunológico melhorou bastante e dificilmente ficava doente, desde as aulas de natação que fazia no 5º ano do ensino fundamental. Tirava boas notas nas disciplinas escolares de forma geral, e continuava “fugindo” das aulas de Educação Física que eram todas no pátio, com jogos de futebol e voleibol. Recordo-me, porém, que o professor de Educação Física dessa escola era um pouco mais insistente com a participação dos alunos na aula e, pela primeira vez, me deixei participar de uma aula dele. Finalmente, durante o ensino médio, aprendi a realizar um saque de voleibol.

Foi somente durante o ensino médio, também, que descobri, com os meus professores, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), como uma oportunidade de entrar em uma universidade pública. Antes não tinha muito conhecimento sobre como funcionava. A partir daí, comecei a estudar sozinha em casa para o exame, principalmente com o auxílio de vídeos na internet. Fiz a prova como teste no 2º ano do Ensino Médio e, depois, fiz novamente ao final do 3º ano. Lembro que nessa época, o meu sonho era ser a primeira da minha família a conseguir entrar na universidade.

Minha única grande questão era: qual área de formação escolheria? Não fazia ideia de em que gostaria de me formar, mas costumava pensar muito na área de Administração. Recordo-me de um trabalho em que a minha professora de Língua Portuguesa no 3º ano solicitou que fizéssemos um currículo profissional fictício com as informações que gostaríamos de ter no futuro para concorrer no mercado de trabalho. As informações deveriam incluir a nossa área de formação, as nossas especializações e as experiências de trabalho anteriores. Após entregarmos o currículo, ela nos entrevistava individualmente para o “cargo” que estávamos concorrendo na nossa área escolhida. Neste trabalho, fiz o meu currículo como se fosse formada em Administração, por acreditar que se tratava de uma área mais generalista com uma ampla possibilidade de atuação, já que não sabia em que especificamente gostaria de trabalhar.

Após conferir as minhas notas do Enem – realizado ao final do 3º ano do ensino médio –, comparei a minha nota com a nota de corte dos cursos disponíveis na UFES, única universidade disponível no meu Estado, e utilizei o critério de me inscrever em duas opções de cursos nos quais eu teria maiores chances de conseguir uma vaga. Naquela época, com 17 anos, diante do sonho de ser a primeira da minha família a estudar em uma universidade pública, valia a pena tentar qualquer possibilidade de vaga e não uma em específico, como era o caso do curso de Administração, que estava com a nota de corte mais alta, até mesmo porque até então eu não sabia se este realmente era o curso que eu queria fazer.

Por fim, optei pela vaga no curso de Educação Física - Licenciatura como minha área de formação por motivos de ter maiores chances de conseguir a vaga pelo SISU e porque após ler brevemente no site da coordenação do CEFD o currículo do curso, me encantei com as disciplinas biológicas, anatômicas e humanas, que tinham um caráter voltado para a área da saúde que eu gostaria de estudar. Então acabei marcando o curso como a minha primeira opção.

Essa tendência em valorizar as disciplinas da área biológica do curso em detrimento de outras áreas, como a de humanas, por exemplo, é uma questão discutida por Figueiredo (2004, p. 101), quando diz que “[...] esta tendência está bastante ligada à concepção de Educação Física como promotora da saúde e essa concepção é construída tanto na formação específica, como nos ensinamentos fundamental e médio e, também, fora da disciplina”. De certa forma, isso é preocupante, pois essa ação de supervalorizar determinadas disciplinas pautadas principalmente nas experiências sociocorporais, contribui para a construção de apenas um tipo de relação epistêmica com o saber, além de contribuir para a construção, por parte de alguns alunos, do sentimento de que não aprenderam nada se comparado ao que já sabiam. É importante, assim, que os estudantes da graduação se sintam em processo de formação profissional, para não reproduzir o que Figueiredo (2004) chama de uma “transposição de noções que foram construídas anteriormente e que acabaram transformadas em ações dentro do curso de Educação Física”, isto é, não realizar uma sobreposição de experiências passadas em relação aos saberes da formação.

Através de pesquisas na internet compreendi as diferenças entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, e, a princípio, preferia o Bacharelado, pela ampla área de atuação, mas acabei optando pela Licenciatura por conta da nota de corte do SISU ser menor e considerando, também, o horário do curso, que funciona no turno matutino. A minha segunda opção de curso foi Pedagogia e, quando saiu o resultado, sequer precisaram analisar a minha segunda opção, pois já havia conseguido a vaga na Educação Física - Licenciatura. Dessa

forma, ingressei no curso em 2018/1 na modalidade de concorrência L5, destinada a candidatos que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras.

As páginas da edição “Reportagem Especial” do jornal *A Tribuna* com a lista dos aprovados na UFES foi algo que guardei de recordação desse momento especial (Figura 4).

Figura 4 – Aprovados na UFES com o nome da autora no curso de Educação Física Licenciatura (matutino).

Reportagem Especial			
LISTA DOS APROVADOS NA UFES			
KAREN LETE DE QUEIROZ KELVIN FELIPE RIBEIRO LEONARDO V. TOSTA S. DE ANDRADE LIVIA PEDRINI BATISTA GASTOS LORENZO BORGHO KILL BATISTA LUAN DE OLIVEIRA TEIXEIRA LUCAS OLIVEIRA POTRATZ LUIZ CARLOS SANTOS DE JESUS LUCIA BATISTA LAGUINI LUCIA GUBERTI BORGHI LUCIA HELENA ALVARENGA NEVES MARCELO DEL PUPO WANICK MATTOS MARIA FERNANDA FECHTI SPANO MARIA LUISA BRITO TRAVORA MARISAN OLIVEIRA ALVES MARINA DO ESPIRITO SANTO PEREIRA MARLON PITIOL DE OLIVEIRA MATHEUS VILA REAL BARBOÇA MATHEUS ZONITA GUMARDES CHRIST MURILO DE PAULA COCCO NATHAN ABRIL G. SOARES DE MEDEIROS PAULO HENRIQUE CORADINI ALTOE PAULO RENATO MONTEZANO BANI PEDRO GOMES FONSECA PEDRO HENRIQUE NUNES LETTE COELHO PEDRO HENRIQUE P. OLIVEIRA BARBOÇA PEDRO IVO MARTINS ENNES RAFAEL PRATA FREGONA REBECCA EVANGELISTA FERREIRA REBOLI RODRIGO CARDOZO CALIMAN SABARA DIAS DAS NEVES SAMIR AZZIZ MIHAMED JAMOUIL TAINA GONCALVES DE BARBI TATZDI BOCAIUNA THIAGO CARDOZO AGUIAR THIAGO DAS PEDRALHO TIAGO DE ARAUJO CAMILLO TONAS VALLELA MUSSO VICTOR AUGUSTO ABRIL DE OLIVEIRA VINICIUS BERGAMI BARBOZA VINICIUS DA SILVA SANTOS VITORIA RIBEIRO DA SILVA WILLIAM MELO DE LAET M. RODRIGUES YAGO RAMALHO SILVA	ANA PAULA DOS ANJOS AGUIAR ARTHUR SECCHIM SILVA BRUNA ARIEA GONCALVES FREITAS BRUNA NATILINA CASSIANO VOLPATO BRUNA OLIVEIRA AVELINO DANIELLE DADALTO EWALD EILEEN REIS SILVA ESTER MARGOTTO MONTEBELER FELIPE GABRIEL CAJA MASSAFIOL GABRIEL SOARES DE SOUZA GIOVANNA EDILANOL ALVES BATISTA GUILHERME DESETEFANE BILO GUSTAVO RIBEIRO BRUNO HENRIQUE DELFINO FRAGA HIN GUZBERTO ISABELA MATTARI GORZI ARAUJO ISABELLA AZEVEDO DA SILVA ISABELLE G. DOURADO MACEDO IZADORA OLIVEIRA RAMOS JOAO VITOR NASCIMENTO ABRIL JOAO VITOR NASCIMENTO ABRIL JULIA CHAGAS LESSA DA SILVA JULIA FORTUNATO SILVEIRA JULIA FRAGIN PINHEIRO JULIA SOUZA RIBEIRO JULIANA SILVA DE ABRIL JULIANA VITORIA ALCANTARA SOARES KARA MOREIRA RODRIGUES LARA RODRIGUES SANTANA LEONARDO DE SOUZA VIANA LEONARDO LETICIA NASCIMENTO MELO LUAN MANTUCCI SANTANA LUCAS RODRIGUES DE OLIVEIRA MELO LUCAS VIEIRA SILVA PINTO LUIZ FELIPE SANTOS DE OLIVEIRA LUIZ FERNANDO SILVA PAIVA MARIA ELIZA RODRIGUES GONCALVES MARIA LIZEA DE OLIVEIRA COSSINE MARIANA BARBOSA NEIVA PINHO MIRILLO CANDIDO BATISTA RANGEL CORREA TAVARES SAMARA ELISA DE PAULA DO ROSARIO TULLIO ALEJUTTO GONCALVES LIMA VINICIUS ARAUJO DA SILVA WILSON CAMPOS COELHO NETO YURI DA HORA BARRETO ZANER SILVA DE OLIVEIRA	EDGAR SIQUEIRA DO NASCIMENTO EDGAR GUSTAVO VIEIRA NUNES EDUARDO FIGUEIREDO SIMÕES EDUARDO SOARES MULLER DE FREITAS ERIC VINICIUS AMARAL CASTANHEIRA ERICA LAISLA MARTINS RODRIGUES EVANDRO SANTANA PEREIRA FLAVIO MARIO GUBERTI SANTOS GABRIEL DALL'ESPRIANE GABRIEL CARVALHO DE MELO GABRIEL OFRANO NICOLAU SIQUEIRA GABRIELA ASSIS CASTILHOLI GUILHERME DE SA ANDRADE RIBEIRO HAISSA TEIXEIRA CRUZ HELENA EMERSON ASSAURRE HELOISA SANDRE SAID ICARO FERREIRA MARTINS IGOR SANTOS FERREIRA ISABELA RODRIGUES NAHSEEN ISABELLE DE PAULA PEREIRA ISIS PARANHÓ VIANA JURY ALVES FERNANDES JACKELINE VIEIRA MENEZES JOAO MOREIRA DUTRA FILHO JOAO VICTOR DE JESUS LETTE JOAO WELLINGTON FREIRE JOICE FREITAS CORREA JULIA CAMPOS DELL'ORTO NICOLI JULIANO PIRES PEREIRA KARINA DE JESUS BORTOLUZZI KARLA KAROLINA FLORENDO LOURENCO KAROLINE PAGEL DE OLIVEIRA KELLEN CHRISTINE BRITES GONCALVES KLEYTON SANTOS SOUZA LAIS FERREIRA PINHEIRO LARA MOREIRA NETY LARA SATTLER COSSIMO DE RESENDE LESLIE SANTIN NOLINS LORENA COSTA EMBATO LORENA HENRIQUETA R. DE OLIVEIRA LUIANA CAMPOS DE SOUZA FERREIRA LUCAS BRANDAO AFFONSO LUCAS CARVALHO PAULINO LUCAS DE CARVALHO LYRA RIBEIRO LUCAS FILIPO SILVA LUCAS LUCIANO ROCHA SILVA LUCAS MONTEBRINI SCHEFFLER LETTE LUCAS OLIVEIRA SILVA LUCAS VICENTE REIS	MARIA FERNANDA DE SA P. DE OLIVEIRA MARISOL LOCATELLI DE OLIVEIRA SILVA MARIVALDO ALVES DE SOUZA MATHEUS SILVA MENEZES MATTHAUS DOS SANTOS MARIANI MAXILAN BRANDAO MESSIAS DIOGO DA CLINHA MYLENA ALTOE DO ESPIRITO SANTO PEDRO HENRIQUE LITO CASTIGLIONI RANERY LUCAS GANDA LOUZADA RAPHAEL JOSE DOS SANTOS SARTORI RAQUEL BIANCHI DE FREITAS GONCALVES RAQUEL CASAGRANDE KHEIDE REARN DA SILVA BASTIANELLI RENATA LEAL DA SILVA RHAYZA MARCIA PASSOS LEAL RODOLFO PIRANHOS LOPES ROGERIO GOMES COELHO FILHO TAYNARA DA SILVA FERREIRA THALES COLTO BERGANTINI THIAGO MATTOS DE ARAUJO TIAGO TIMOTHEO DOS SANTOS VICTOR HULLE MACHADO DOS SANTOS VICTOR LAGO SANTINHO BARBOÇA VINICIUS KUNZENDORFF
CINEMA E AUDIOVISUAL BACHARELADO - NOTURNO	DESIGN	EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA - MATUTINO ADEL DE OLIVEIRA GOMES COELHO ALEXA PIETKIZ DO ROSARIO ANIEL LUZ SCHULTZ GLORIA PENIA ANTONIA JOICE DE SOUZA BEATRIZ ORENASCO VALERIANO BEATRIZ OLIVEIRA RODRIGUES ROSARIO BERNARDO PIOVEZAN SALVADOR BRUNO GIORDANO ROSA CAROLINE AGUIAR DOS SANTOS CLAUDINE ANDRADE FLORENO DANIEL FELIPE DE AGUIAR BRIZIDA DAYANE RODRIGUES SILVA EDLSON JUNIO CHIAIPI DE FREITAS EDUARDO BERNARDINO RODRIGUES ELIEZER CARDOZO NETO EMANUELE APARECIDA GONVES AGUIAR FELIPE SLINGERFUS FLAVIA DA SILVA PINAM ORE GABRIELLA DE OLIVEIRA REC GIOVANI GONCALVES ELIAS GISELE RODRIGUES CAETANO	

Fonte: A Tribuna (2018).

A estratégia de escolher um curso cujo vestibular é menos concorrido, é interpretada por Figueiredo (2008, p. 104) em sua pesquisa da seguinte forma: “o principal objetivo do estudante é de ter um diploma de curso superior”. Bourdieu (1998) apud Figueiredo (2008), fala sobre isso e aponta que o processo de escolha é determinado pelas chances de sucesso que você deslumbra. Ou seja, se você sabe que não será aprovada em um determinado curso, mas que poderá ser aprovada em outro; você direciona seu interesse para este outro que lhe garanta mais possibilidade de sucesso, isso porque você parece inacessível, como forma de se livrar de possíveis frustrações.

Assim, ao ingressar na UFES – *Campus* de Goiabeiras, passei a conhecer mais a capital do meu Estado, Vitória, e minhas primeiras impressões foram com relação ao tamanho

da universidade: muito maior do que qualquer outra instituição em que eu já tivesse estudado e com muito mais pessoas. A UFES me parecia uma cidade dentro de Vitória. A minha chegada ao curso de Educação Física foi um grande marco na minha vida, tanto para mim quanto para meus amigos e familiares, que ficaram felizes e orgulhosos com a notícia, apesar de alguns questionarem a minha opção, dizendo que a Educação Física não tinha muito futuro e que não iria ganhar muito dinheiro na área.

Mesmo assim, com todas as minhas inseguranças e incertezas, tornei-me estudante no curso Educação Física - Licenciatura da UFES. Minhas primeiras relações com o curso foram de deslumbramento e surpresa diante de tamanhas possibilidades que a Educação Física tinha a oferecer para minha formação acadêmica, profissional e humana. As minhas poucas experiências com a Educação Física escolar durante o processo de escolarização me fizeram acreditar que a Educação Física se resumia apenas a esportes e jogos, sendo estes, ainda, resumidos aos quatro esportes mais conhecidos como: o futebol, handebol, basquetebol e voleibol. No entanto, ao chegar à graduação, tive uma surpresa bastante positiva ao me ver equivocada quanto a isso e a compreender que, na verdade, a Educação Física é um campo de conhecimento muito mais abrangente do que o que eu havia visto nas minhas aulas na educação básica.

Com as aulas e leituras realizadas durante as disciplinas do 1º período do curso, o meu entendimento sobre a Educação Física mudou: de uma disciplina escolar de caráter recreativo, sem uma organização e planejamento de conteúdos, em que os estudantes podiam fazer o que bem quisessem, para um campo do conhecimento, com aplicação acadêmica e teórico-prática, complexa, que toma como objeto o ser humano em suas dimensões corporais, culturais e sociais, enquanto estabelece aproximações e discussões com a História, a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Política e várias outras áreas, além de tematizar/abordar as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas.

As reflexões e os questionamentos que se faziam nas disciplinas em busca de uma compreensão sócio-histórica e cultural da área, me levaram a ter ainda mais interesse pelo curso e pela sua diversidade de conteúdo, que eu infelizmente não tive a chance de conhecer e experimentar durante a Educação Física escolar, assim como tantas outras crianças que tiveram uma precariedade na formação enquanto estudantes da educação básica, o que é evidenciado em pesquisas que analisam narrativas de estudantes da graduação, como em Figueiredo (2008) e Quaranta e Pires (2013).

A precariedade na formação é mencionada neste texto, no sentido em que nota-se nas narrativas dos alunos dessas pesquisas e também na minha narrativa, a falta de um trabalho

planejado, estruturado e organizado no interior das aulas de Educação Física na educação básica. Com relação a isso, concordo com Quaranta e Pires (2013) quando argumentam que as mudanças na prática pedagógica decorrentes de um novo status da Educação Física escolar como componente curricular obrigatório, geradas pela LDBEN nº 9.394/96, em que a disciplina começa a ser tratada como um conhecimento específico e organizado sequencialmente em cada série na educação básica, ainda é um processo que se encontra em desenvolvimento e que precisa ser debatida no âmbito da formação docente inicial e continuada.

Mesmo feliz com o meu ingresso e encantada com as possibilidades da Educação Física, me sentia muito deslocada no curso. A partir das relações iniciais com os professores e colegas, passei a refletir muito e a questionar sobre a minha opção por esse curso, pois, todos eles ou a maioria, tinha um histórico esportivo ou haviam dado à Educação Física um significado especial em suas vidas, enquanto eu, durante toda a minha formação, quando criança e adolescente, tive pouquíssimo contato com os esportes ou com a Educação Física como prática escolar. Com exceção das aulas de natação no Ensino Fundamental, tive pouco ou nenhum interesse e/ou até mesmo possibilidade de acesso a outras práticas corporais.

Vimos com Figueiredo (2008), que a construção da identidade profissional dos professores de Educação Física e o motivo pela escolha do curso vinculam, muitas vezes, às suas histórias de vida, partindo do pressuposto de que as experiências sociocorporais desses professores em formação, durante a sua trajetória anterior à graduação, como estudante, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial do professor de Educação Física.

A maioria dos estudantes que ingressam no curso de Educação Física, segundo a pesquisa de Figueiredo (2008), afirmaram que a escolha pelo curso decorria da identificação com o esporte de alto nível ou da própria experiência escolar voltada para o esporte, ou seja, pela experiência social que o aluno mantinha com esse campo do saber. Essa “bagagem” (QUARANTA; PIRES, 2019) de experiência social ou sociocorporal, que o sujeito traz consigo quando chega ao curso, incide significativamente no processo de construção e reconstrução das identidades profissionais, partindo do entendimento de que a constituição destas assume um caráter provisório e que vai sendo modificada ao longo da experiência docente, logo as experiências sociais e culturais dos alunos agem e funcionam como um filtro (TARDIF, 2000) através do qual seleciona, aceita, adere e rejeita em termos de conhecimentos dos cursos de formação.

Com relação à influência dessa “bagagem” composta de experiências sociocorporais anteriores ao curso, comecei a me questionar se eu deveria continuar no curso ou não, pois ainda não sabia se era isso mesmo o que queria estudar/fazer e, além disso, parecia que eu tinha pouca “bagagem” com as práticas corporais, comparada aos meus colegas. Percebi que após eu realizar o sonho de entrar na universidade, agora eu deveria me formar e, talvez, a área escolhida não fosse aquela com a qual me identificasse. O sentimento de realização e alegria ao conseguir a vaga foi tomado pelas inseguranças com a carreira, afinal, minha escolha situou-se no campo da estratégia de ação,⁹ pela maior facilidade de ingresso em relação a outros cursos. Então eu venho de uma não relação com as práticas corporais para uma graduação em Educação Física que tematiza diretamente as práticas corporais. Mas será que realmente havia uma ausência de experiências com as práticas corporais antes da graduação ou eu acabei idealizando demais o que deveria ser essa experiência?

3.1 NÃO RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS: SERÁ QUE EU NÃO TIVE MESMO EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS?

Quando pensamos em Educação Física, na maioria das vezes, pensamos em corpos perfeitos, treinados e resistentes em movimento, mas um corpo dormindo não é também um corpo? O escritor Rubem Alves (1989) realizou essa reflexão em seu texto “*O Corpo e as Palavras*”, questionando sobre que Educação Física seria essa em nossa sociedade que transforma o corpo em puro meio para determinados fins de competição, e que nunca encontra paz ou amor em tempos e espaços de brincar e de ser feliz. Logo, essa reflexão nos remete a ideia de que a Educação Física, muitas vezes, reforça um estereótipo que atende apenas aos corpos ditos perfeitos, e caso ainda não seja perfeito, esse corpo precisa ser transformado, treinado e ultrapassado.

Nesse contexto, percebo que a idealização que eu tinha de participação nas aulas de Educação Física e de experiências com as práticas corporais, eram baseadas em competição e

⁹ Estratégia de ação é uma concepção apresentada por Dubet (1994), que significa que o ator se orienta “[...] pelos seus interesses, pela percepção que tem deles e pelas regras da organização. É uma estratégia que se situa num espaço de jogo que ele não escolhe, mas que pode modificar ao jogar” (DUBET, 1994, p. 86). Dessa forma, esta concepção inscreve-se na articulação de duas perspectivas: as estratégias dos atores são racionais, na medida em que agem de acordo com seus interesses pessoais e das incertezas que eles dominam; e, as suas estruturas são culturais, considerando as regras, organização e valores que incidem sobre as ações no campo de estratégia (DUBET, 1994).

treinamento de nível de alto rendimento. Assim, acreditava que não tinha experiências suficientes para cursar Educação Física. Entretanto, o que se define como experiência, como vimos em Dubet (1994) e Figueiredo (2008), é a maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional forte, individual, subjetivo, representada pelo “vivido” ou como atividade cognitiva, uma maneira de construir o real, de verificar, de experimentar, que “[...] remete à experiência para o social, como uma forma de construção da realidade” (FIGUEIREDO, 2008, p. 86). Logo, percebo que os momentos vividos de brincadeiras nas memórias de infância e nas aulas de natação, foram, SIM, momentos de construção de experiências com o movimento, de experiências vividas e sentidas com o corpo humano, o corpo que estava expressando práticas corporais, como brincar e nadar.

A minha experiência com a natação não foi de treinamento de alto rendimento e nem mesmo de competição, porém, a cada aula eu me divertia, brincava e aprendia os fundamentos da natação, não para “lutar” contra a água no menor tempo possível, vencendo a sua resistência de massa líquida, mas para “abraçá-la” e ter uma experiência de prazer com um fim em si mesmo (ALVES, 1989).

Às vezes, temos a idealização de que somente o movimento codificado/institucionalizado é o movimento válido na Educação Física, mas quando compreendemos que a Educação Física é uma área que tem a expressão corporal como conteúdo em si próprio, percebemos que, na realidade, não é a reprodução idêntica e fiel do movimento que almejamos alcançar, mas é a recriação do próprio código, de forma que cada aluno tenha uma expressão corporal própria, permitida pela sua criatividade e acionada pelos diferentes repertórios de cada indivíduo (GOMES; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005).

Desse modo, percebo que a minha suposta “ausência” de experiências com as práticas corporais não é verdadeira, pois tive experiências. Não foi uma relação construída em um “nível de atleta” como eu idealizava como prática de Educação Física, mas ainda assim, foi uma experiência de uma Educação Física em paz com o corpo e que não se esqueceu da arte de brincar e de ser feliz, do corpo reconciliado com o espaço e o tempo, não desejando vencê-los, mas apenas usufruí-los (ALVES, 1989).

Por isso, prezo por uma Educação Física que não enfoque somente os corpos perfeitos, orgânicos, mas o corpo humano em movimento e o corpo humano parado também (porque ainda é um corpo), interagindo com o ser em sua totalidade, incluindo seus aspectos culturais, sociais, psicológicos e biológicos, afinal: “[...] o corpo é sujeito e o movimento não é somente

físico, é uma expressão individual do sujeito” (GABRIELLA, 2018).¹⁰ Que assim, a Educação Física possa ser então, o permanente espaço aberto para a expressividade corporal dos sujeitos. “Só se aprende e apreende aquilo que se cria e descobre” (GIAMBATTISTA VICO apud PIGNATARI, 2004, p. 35). No próximo tópico, a minha intenção é desvendar os desdobramentos da minha construção de uma relação identitária com a docência durante o processo de formação inicial sobre os caminhos que trilhei na universidade.

¹⁰ Frase retirada de uma anotação no caderno, escrita por mim, durante uma aula da disciplina de Educação Física, Educação e Reflexão Filosófica, no 2º período do curso (2018/2).

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO IDENTITÁRIA COM A DOCÊNCIA: O PAPEL DAS PRÁTICAS CORPORAIS, DOS LABORATÓRIOS, PROGRAMAS E ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO INICIAL

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços
de outras gentes que vão se tornando parte da gente
também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
finalizados...*

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

(Cris Pizzimenti, 2013)

De acordo com Pereira e Figueiredo (2018, p. 65), “A construção da identidade profissional é um processo que se constitui nas relações e nas experiências pessoais e sociais do indivíduo, configurando-se como ator e autor de sua trajetória de vida pessoal e profissional”. Dessa forma, compreendemos que nos tornamos professores de Educação Física durante um processo não linear de formação e (auto)formação (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018), o que implica, muitas vezes, reconhecer as nossas influências pessoais, profissionais e as nossas *experiências formadoras* durante a trajetória curricular individual e coletiva para repercutir num tornar-se professor que tenha a nossa identidade. Assim, nesta seção buscarei narrar a minha trajetória acadêmica durante o curso de Licenciatura em Educação Física, trazendo reflexões sobre as *experiências formadoras* e o processo de construção de uma relação identitária com a docência a partir dessas experiências.

A partir dos primeiros semestres no curso, fui estabelecendo relações com os conhecimentos, conceitos e significados sobre as teorias e temas tratados nas disciplinas e que foram constituindo sentido e possibilitando estabelecer conexões interdisciplinares no currículo. Um dos primeiros saberes desenvolvidos na introdução do curso (1º período) foi a história da Educação Física no Brasil, desde o seu início quando surge como um método ginástico até a sua regulamentação profissional atual, dividida entre Bacharelado e Licenciatura.

Com o Parecer n. 009/2001, a licenciatura ganha terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1’ (Parecer n. 009 do CNE/CP, 2001, p. 6). Vale destacar que ele partiu do entendimento de que **a Educação é responsável pelo desenvolvimento das pessoas e da sociedade e pelo favorecimento de transformações sociais necessárias**. Dentre outras diretrizes, apontou a concepção de escola, de alunos, de profissão magistério e de formação de professores que deveria ser assumida nos

cursos de licenciatura (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006, p. 2018, grifo nosso).

Como curso de Licenciatura, as disciplinas que compunham o currículo contemplaram os conhecimentos em duas grandes vertentes: a Formação Comum Docente, na qual estudamos as crianças, jovens e adultos, além de conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação e conhecimentos pedagógicos; e o Conhecimento da Área, que contempla a discussão epistemológica da Educação Física e os objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da Educação Básica, além de abranger outras formas de construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de Educação Física, como: seminários articuladores de conhecimento (SAC) de cada semestre do curso, oficinas de vivências de práticas corporais, atividades interativas de formação (ATIFs) e outros projetos e atividades complementares que integram os conhecimentos advindos da experiência e de cultura geral e profissional.

Assim, os conhecimentos desenvolvidos e debatidos nas disciplinas de Introdução à Educação Física; Educação Física e Saúde; Seminário Articulador de Conhecimentos I; Educação Física e Lazer; Educação Física, Corpo e Movimento; Educação Física, Formação Docente e Currículo; Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos, logo no início do curso, favoreceram a construção de uma relação de questionamento e de interesse com a Educação Física que superou as minhas expectativas. Posso citar alguns exemplos de temas que eram discutidos nessas aulas, como o conceito de currículo oculto e currículo prescrito, os estudos anatômicos e fisiológicos do corpo e deste corpo em movimento, as práticas corporais como construção cultural e as suas implicações na nossa sociedade e mídia, a Educação Física escolar e suas conexões com os temas de saúde e lazer, as dimensões filosóficas e psicológicas da educação e sua relação com a formação e o trabalho educativo, a importância da inclusão escolar nas aulas de Educação Física, a função do currículo, entre vários outros assuntos, como a reflexão sobre a dicotomia corpo e mente.

“Temos ou somos um corpo?” (GABRIELLA, 2018), foi uma reflexão feita logo no segundo semestre do curso, anotada no meu caderno na disciplina de Educação Física, Educação e Reflexão Filosófica, pois era uma pergunta bastante realizada nas aulas sobre a questão da dualidade corpo e mente tão discutida no âmbito da Educação Física, o que me faz pensar o quanto o assunto é complexo. Entretanto, quando entendemos que o ato de pensar não está fora do corpo e que o corpo é sujeito, percebemos que não há motivo para tal dissociação.

Figueiredo (2004), fala sobre a importância do processo de formação inicial romper com as concepções incorporadas de experiências sociocorporais anteriores, positivas ou negativas, que são transferidas para o curso da Licenciatura. Segundo a autora, esse processo deve ser decisivo na construção do compromisso social e político dos futuros professores que irão atuar na escola, para que não continue prevalecendo concepções unilaterais de que, por exemplo, Educação Física é sinônimo de esporte/saúde, ou de que exista uma separação entre práticas corporais "femininas" e práticas corporais "masculinas", favorecendo a desconstrução de crenças e mitos que influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas às experiências sociocorporais, o que consegui perceber durante o processo de formação. As disciplinas curriculares do Cefd/Ufes foram ao encontro com essas discussões.

Dessa forma, essas disciplinas foram favorecendo a tomada de consciência da profissão que eu havia escolhido: ser professora de Educação Física. A tomada de consciência da minha escolha profissional foi bastante preocupante no início, pois me perguntava se realmente poderia me tornar professora e quais seriam as consequências disso. Os desafios da profissão docente em nossa sociedade, como a desvalorização social e financeira, condições inadequadas das escolas, indisciplina dos alunos e extensas cargas horárias de trabalho, me desmotivaram a continuar. Entretanto, as relações construídas com os colegas de curso e com os professores que nos traziam exemplos de valorização e significado na profissão, me incentivaram a continuar no curso para compreender os sentidos e finalidades das práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar. Parafraseando Paulo Freire (1996), isso me motivou na busca por me tornar uma docente comprometida e capaz de desenvolver práticas transformadoras junto aos estudantes. Decidi, portanto, persistir no curso, mesmo insegura, buscando estudar mais e viver experiências na Educação Física que não tive durante o meu processo de escolarização.

4.1 EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS VIVIDAS DURANTE A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante os quatro anos e meio de graduação em Educação Física - Licenciatura, muitas experiências sociocorporais e culturais foram adquiridas durante as oficinas e disciplinas que compõem o currículo, como experiências que me acrescentaram e despertaram sentidos de saber: *pensar, refletir, problematizar, dançar, chutar, rolar, saltar, lutar, correr,*

escalar e muitos outros *movimentos*. Desse modo, pretendo compartilhar algumas vivências que me foram prazerosas e formativas nesse percurso.

A Figura 5 é uma fotografia realizada durante uma aula da disciplina de Educação Física, Corpo e Movimento, no 1º período do curso, 2018/1, com a turma ainda completa. A aula foi realizada em uma praia próxima da universidade e tinha como temática o futevôlei como uma prática que expressava a cultura da região, além de representar o estilo de vida dos indivíduos ali inseridos, sendo uma aula divertida e de exploração das práticas corporais que são ofertadas em locais que mobilizam esse acesso.

Figura 5 - Aula de Futevôlei na disciplina de Educação Física, Corpo e Movimento.



Fonte: Arquivo pessoal (2018/1).

Estes momentos de aula de campo, em que saímos do espaço da universidade para explorar o nosso entorno, além de ser agradável e diferente na rotina acadêmica, provocou a conscientização crítica de que a qualidade de vida e as mudanças no estilo de vida de um sujeito não são fáceis de realizar, não depende somente da nossa vontade, mas do apoio de familiares e amigos, depende das informações e das oportunidades que são oferecidas em nossos bairros, comunidades e escolas, locais que sejam públicos e de livre acesso. Como futura professora de Educação Física, foi importante ter essa percepção de compromisso social para abordar essas informações com os alunos na escola, para que eles frequentem os locais de manifestações culturais e lutem pelos seus direitos de lazer e qualidade de vida, como cidadãos pertencentes a uma determinada comunidade.

A Figura 6 é uma fotografia registrada no dia da apresentação da semana cultural do CEFD, com a turma da oficina de Docência em Danças e Folguedos, no 3º período do curso, 2019/1. A apresentação foi uma avaliação e encerramento da oficina, que tinha como temática as danças culturais diversas, como o maculelê, as danças pomeranas, o forró e etc. Para a apresentação cultural, a turma deveria escolher um estilo para realizar uma coreografia e escolhemos o forró como tema da nossa apresentação, sendo uma experiência divertida, criativa e desafiadora de ensaios.

Figura 6 - Apresentação de forró na Oficina de Docência em Danças e Folguedos.



Fonte: Arquivo pessoal (2019/1).

A experiência com a dança durante esse período foi intensa, ao mesmo tempo em que foi formativa, pois havia uma disciplina, uma ATIF e uma Oficina focadas na dança, o que possibilitou a oportunidade de conhecer e expressar os fundamentos aprendidos sobre essa prática nas aulas, além de apropriar-se dos seus fundamentos para futuramente trabalhar a dança na escola, com a intenção de promover essa prática aos alunos, como forma de incluí-los em diferentes espaços.

A questão da dança, do gênero e da sexualidade também foi um tema bastante discutido durante essas aulas, no sentido de entender como ocorrem as representações hegemônicas de gênero que impõem regulações sobre os corpos que dançam, para conseguirmos preparar uma argumentação ao lidar com possíveis situações de conflito com as

famílias, alunos ou até mesmo com a equipe pedagógica da escola ao tematizar a dança como um dos conteúdos da Educação Física.

A Figura 7 é uma fotografia realizada durante uma aula da oficina de Docência em Ginástica Geral no 4º período do curso, 2019/2, em que estávamos aprendendo e vivenciando o *levantar* e o *transportar* como duas das “famílias” da ginástica. Uma das características importantes da ginástica que me marcou é a possibilidade que ela abre para trabalhos realizados coletivamente, de forma inclusiva, podendo ser desenvolvida com pessoas de diferentes composições físicas, o que é uma característica que a favorece e a facilita de ser inserida no ambiente escolar.

Figura 7 – Aula de Ginástica na Oficina de Docência em Ginástica Geral



Fonte: Arquivo pessoal (2019/2).

A experiência com a ginástica também foi intensa nesse período, com uma disciplina, uma oficina e uma ATIF dedicadas a ela, sendo a mesma professora para todas elas. Nesse sentido, a sistematização do conteúdo foi realizada de forma que possibilitou a abordagem da ginástica em três diferentes perspectivas: teor histórico-crítico, produção de materiais alternativos e vivência das ginásticas, o que foi importante para aquisição dos fundamentos dessa prática para inseri-la futuramente na escola.

Além disso, todas as atividades feitas nesse período como: realizar trabalhos e planos de aula sobre ginástica; aprender a realizar os movimentos ginásticos como o rolamento, a vela, os saltitos e vários outros; experimentar equipamentos da ginástica rítmica e artística; realizar uma composição coreográfica, usando criatividade, música e os movimentos que

foram apreendidos no final da oficina, foram momentos muito prazerosos, que marcaram a minha formação e que eu quero possibilitar aos alunos na escola.

Assim, todas as experiências sociocorporais adquiridas durante a minha trajetória na graduação, ampliaram o meu repertório cultural e corporal de movimento com práticas que eu ainda não conhecia e não imaginava que seria capaz de realizar algum dia. Há um ditado que diz “O que o corpo faz a mente não esquece”. Dessa forma, compreendo que essas aulas me permitiram uma aprendizagem corpórea dos conteúdos, mudando a forma como eu via as práticas corporais, o corpo, e, como eu me via na Educação Física, refletindo sobre como este “provar” (no sentido de experienciar) as práticas corporais, foi importante para a compreensão do próprio do corpo sobre o aprendido.

Nesse sentido, compreendendo as práticas corporais como: “atividades de expressão e apreensão da realidade criada pelo ser humano imerso em cultura, em uma determinada sociedade em um determinado período histórico” (GABRIELLA, 2018), e entendendo o corpo como: “expressão da cultura, assim como a cultura se expressa no corpo” (GABRIELLA, 2018) ¹¹, me vejo como uma futura professora de Educação Física que vivenciou, por ela mesma, experiências corporais e entende que é durante a aula de Educação Física da escola que o aluno tem o direito de aprender movimentos que ele ainda não conhece e que talvez não imaginasse ser capaz de realizar, porque não é apenas aprender a realizar o movimento institucionalizado/codificado, ou conceitualizado/teorizado, mas é sobre ter o espaço para expressar novas mensagens gestuais, imprevistas e inusitadas inseridas na cultura corporal, permitindo assim, a experiência da criação e da descoberta (GOMES; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005).

4.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS LABORATÓRIOS, PROGRAMAS E ESTÁGIOS DURANTE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL

Pimenta (2000, p. 26) alerta que: “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. Assim, durante a minha trajetória de formação inicial, busquei aproveitar o máximo de oportunidades e atividades práticas que o curso proporciona para além da sala de aula, participando de projetos de pesquisa e extensão e programas integrados de bolsas, como o LAEFA, o PIBID e o Programa Residência

¹¹ Reflexões retiradas de uma anotação feita por mim no caderno durante uma aula da disciplina de Educação Física, Corpo e Movimento no 1º período do curso (2018/1).

Pedagógica (RP), além dos estágios supervisionados e dos estágios não obrigatórios externos a UFES, com a intenção de ampliar os saberes docentes.

A participação nesses projetos, programas e estágios foi muito importante no meu processo formativo, pois tais vivências abriram caminhos para a realização das minhas primeiras intervenções pedagógicas com as crianças da Educação Básica. As ações desenvolvidas deixaram marcas de experiências formativas importantes que despertaram o sentimento de pertencimento e identidade com a Educação Física escolar, além de satisfação com o trabalho pedagógico realizado. Afinal, quando nos entregamos à experiência, esta pode nos afetar de tal modo a produzir mudanças, nos deixar marcas, deixar alguns vestígios, alguns efeitos, visto que somos um “território de passagem” do que nos acontece e nos toca (LARROSA, 2002).

O LAEFA foi o primeiro projeto que participei voluntariamente, ainda no primeiro semestre do curso, por intermédio de um convite do professor José Francisco Chicon¹² aos calouros em sala de aula. O laboratório envolve um amplo programa de ensino, pesquisa e extensão denominado “Práticas corporais de esporte e lazer para pessoas com deficiência e seus familiares”, que abriga três projetos de extensão: Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência; Brinquedoteca: aprender brincando; e Cuidadores que dançam. Como voluntária e, posteriormente, como bolsista de extensão, participei do projeto “Brinquedoteca: aprender brincando” durante todo o 1º ano da minha graduação.

O projeto foi realizado no espaço da brinquedoteca, na sala de ginástica e em outros espaços do CEFD/UFES, como a piscina e espaços externos, de acordo com o planejamento da aula. Naquele período, participaram crianças, com idades entre 3 e 6 anos de idade, do CMEI Criarte-UFES e crianças com deficiência (autismo, síndrome de Down, baixa visão e outras), vindas do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil de Vitória (CAPSi-Vitória), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e comunidade da Grande Vitória, inseridas nos respectivos grupos, constituindo assim, turmas inclusivas para explorar os brinquedos, realizar brincadeiras e experimentar diferentes formas de se movimentar e se relacionar em duas atividades: “Aprender brincando” na sala da brinquedoteca, a qual eu estava mais presente, e “Brincando e aprendendo com a ginástica” na sala de ginástica. Os atendimentos foram realizados todas as segundas e quintas-feiras, no período da tarde. Após os atendimentos, a equipe de trabalho se reunia para estudo, avaliação e planejamento.

¹²Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Mestrado em Educação pela UFES. Graduado em Educação Física pela UFES (1988). Graduado em filosofia (licenciatura) pela UFES (2017). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3869508834388913>>. Acesso em: 06 abr 2022.

O conteúdo constava de atividades relacionadas ao subtema: “Faz de Conta que Acontece”, a arte de contar histórias, envolvendo contos, como por exemplo: “Tarzan, João e o pé de feijão” e outros, tematizando por meio das histórias a questão da diversidade/diferença, com o objetivo de sensibilizar e convidar as crianças não deficientes a serem parceiras na ação de inclusão/acolhimento dos colegas com deficiência. Nesse sentido, os professores/bolsistas do curso de Educação Física atuavam na avaliação, planejamento e execução das atividades que promoviam o ensino do brincar, nos mais variados modos, a partir de interesse, autonomia e espontaneidade da criança, tendo o componente lúdico como norteador dessa prática pedagógica.

Essa experiência foi muito importante na minha formação pelo fato de o LAEFA consistir em um espaço de prática pedagógica, formação profissional e de ensino, pesquisa e extensão no atendimento de crianças com e sem deficiência em processo de inclusão. Os atendimentos que aconteciam no espaço da brinquedoteca serviram para mim como campo de estágio e de disciplinas de práticas inclusivas, com toda uma orientação teórica e metodológica antes e depois das aulas. Foram momentos de muito aprendizado, principalmente porque foi minha primeira experiência com o ato da docência de fato, foi onde me senti como professora, desenvolvendo as habilidades de planejar uma aula, executá-la e depois refletir sobre ela, avaliando o processo. Entendo que a formação reflexiva do professor depende dessas atividades pedagógicas, pois:

Pensar a formação pressupõe encontrar caminhos de continuidade e indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**. A formação precisa ser repensada como algo que transcenda as atividades de ensino, mas não prescindida dela; vá para além dos horizontes da sala de aula, mas não a descarte; seja apresentada a partir de um ambiente complexo que auxilie o acadêmico a refletir para desvendar as coisas do mundo e da profissão, a partir das construções nas atividades de ensino; da ação nas práticas pedagógicas e nos projetos de extensão; da investigação nos programas de ensino, pesquisa e extensão, aí sim, pressupondo a formação reflexiva do professor (MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016, p. 160. grifo nosso).

Assim, com as reflexões de Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), compreendemos a importância de uma aprendizagem docente que integra ensino, pesquisa e extensão na formação de professores, além da “bagagem” de experiência pessoal/profissional com os saberes disciplinares e práticos proporcionados pelo curso de formação inicial. É preciso ter a prática pedagógica alocada como elemento de centralidade e equilíbrio durante todos os momentos do curso. Caso contrário, caímos em uma dicotomia teoria/prática. Silva e Krug (2013), também falam sobre isso, quando diz que a aprendizagem docente caracteriza-se pelo

saber plural construído a partir de vários contextos, circunstâncias, instituições e da experiência pessoal/profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelo curso de formação.

Ao participar como bolsista de extensão, tive a oportunidade de desenvolver ações pedagógicas durante todos os dias da semana no projeto. Essas ações pedagógicas iam desde o planejamento da aula, a organização do espaço, a intervenção com as crianças, o relatório do ocorrido, a avaliação da aula e a confecção de um portfólio ao final do segundo semestre de 2018 com todas as experiências vivenciadas. Todas essas experiências adquiridas ampliaram minha visão acerca de ser professora, antecipadamente, e influenciaram na trajetória acadêmica de forma mais reflexiva e norteadora em meio às disciplinas, pois essas tarefas pedagógicas mobilizaram muitos conhecimentos da graduação para a minha atuação no projeto e vice-versa.

Dentre as aprendizagens que obtive posso citar o contato com metodologias e experiências acerca da cultura infantil e a sua constituição, formas de pesquisar e estudar o eixo jogo, mediação pedagógica e inclusão, as abordagens e conceitos didáticos para o planejamento e execução das aulas de Educação Física antes mesmo de iniciar com as disciplinas de Estágio Supervisionado ou de Didática.

Durante a minha trajetória no LAEFA, escrevi alguns relatórios sobre a minha experiência no projeto, a pedido do professor coordenador. A narrativa a seguir, retirada de um desses relatórios, conta sobre a minha aprendizagem a partir do trabalho desenvolvido com o público-alvo do projeto e a sua importância para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional:

A minha experiência no projeto "Brinquedoteca: Aprender brincando" do LAEFA, tem sido um espaço de grande aprendizagem metodológica e pedagógica durante esses últimos 5 meses. Na vivência do projeto, pude aprender sobre como é feito todo o processo de intervenção com os alunos, desde o planejamento da aula até o momento de avaliação e planejamento para as próximas intervenções. Além disso, a mediação pedagógica na perspectiva da inclusão de crianças com e sem deficiência em um mesmo espaço, no qual é a direção em que o projeto caminha, também tem sido uma importante aprendizagem na minha formação pessoal primeiramente, no qual mais me chamou a atenção. Pude aprender e entender melhor a questão de promover uma maior equidade, pois cada criança tendo deficiência ou não, tem as suas particularidades e potencialidades que podem ser exploradas e aprimoradas de acordo com o que cada uma precisa e que o mérito da "receita de bolo" não funciona para todos, cada criança é diferente em sua potencialidade e que o papel do mediador é de estimular e desenvolver essa criança em seus diferentes aspectos. Algo que ouvi durante as intervenções e reuniões e que irei levar para o resto da vida é 'não encarar a criança pelo seu autismo e sim encarar a criança que está ali por trás daquele transtorno', pois antes dela ser autista ela é uma criança como qualquer outra e que pode atingir os mesmos resultados que qualquer outra criança, de acordo com o seu tempo de aprendizagem. Mas para isso é necessário a

nossa mediação pedagógica e estímulo [...] Nesse sentido, a minha experiência de formação no LAEFA me permitiu uma formação em educação física que valoriza as relações humanas pensada sob o foco multicultural, visando a atender as diferenças, permitindo a expressão da criança em seu próprio ritmo, tendo suas características individuais respeitadas (GABRIELLA, 2018).

Podemos perceber no meu relato de experiência que o LAEFA foi importante para a minha formação naquele momento, no sentido em que eu pude compreender questões relacionadas à inclusão, a equidade, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em um contexto de mediação/educação, além de ter desencadeado um sentimento de saber-fazer, apropriado a partir dos conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e na sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano da prática pedagógica.

As colagens de fotos na Figura 8, tratam de experiências que me marcaram enquanto bolsista do LAEFA, respectivamente, da esquerda à direita: aula que tematizou o filme "*Toy Story*", desfile de fantasias no encerramento da temática "Faz de Conta que Acontece", ensaio para espetáculo "*Arte, História e Diferença*", aula tematizando as brincadeiras de roda, aula temática de "Aventurando-se com João e o Pé de Feijão" (duas fotos seguidas), apresentação do espetáculo "*Arte, História e Diferença*" no teatro universitário da UFES, recebimento do prêmio de mérito extensionista Maria Filina¹³ na 6º jornada integrada de extensão e cultura e, por fim, encerramento das atividades do ano e da temática "Faz de Conta que Acontece". Que saudades!

¹³ O Prêmio de Mérito Extensionista Maria Filina seleciona anualmente projetos de extensão para se apresentarem durante a Jornada Integrada de Extensão e Cultura organizada pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Disponível em: <<https://proex.ufes.br/premio-maria-filina>>. Acesso em: 08 abr 2022.

Figura 8 – Autora atuando no LAEFA.



Fonte: Acervo da autora (2018/1 e 2018/2).

Após a minha passagem pelo LAEFA, participei do PIBID durante todo o segundo ano da minha graduação. O programa é uma iniciativa do governo federal implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a valorização e o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica, que agrega estudantes dos cursos de licenciatura. Os projetos que advêm do programa promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da universidade e de um professor da escola. Isso se dá por meio de uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais objetivando a qualidade da graduação, aprimorando a cultura docente e seus aspectos práticos.

Souza et al (2019) reconhecem o início da docência para os professores, como um intenso período de dificuldades, e citam o PIBID como um exemplo de programa de indução, no Brasil, com foco na formação inicial e início da carreira. Segundo os autores, essa iniciativa levou “[...] a um diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica” (SOUZA et al., 2019, p. 143). Assim, a

minha experiência no PIBID tornou-se também uma bagagem essencial na formação, por ser um espaço que permite o contato e a aproximação diretamente com o cotidiano escolar, através da experiência e da reflexão sobre a experiência, de modo que possibilitou a ampliação das minhas referências de como agir em determinadas situações e problemas que ocorrem na escola.

As intervenções ocorreram no CMEI Darcy Castello de Mendonça, no bairro Antônio Honório, em Vitória, com as crianças do grupo três (crianças de 2 a 3 anos). As aulas foram ministradas todas as sextas-feiras, no período da tarde, por mim e mais um bolsista, atuando em dupla, com o apoio das auxiliares de sala e sob a supervisão da professora de Educação Física regente do CMEI. Durante o programa, tivemos a autonomia para planejarmos as atividades das aulas, sempre de acordo com o Projeto Institucional da escola na época: “A Cada Conto um Encanto” e do Projeto da Educação Física: “Anima-Ação”, que trazia uma proposta pedagógica que dialogava com o universo das animações infantis, visto que era algo presente no cotidiano daquelas crianças no CMEI. Por meio desta proposta pedagógica, trabalhamos os jogos e as brincadeiras como conteúdo da Educação Física a partir de recursos de mídia (vídeos e fotos) sobre o conteúdo.

As atividades das aulas foram desenvolvidas por temas lúdicos, vinculadas ao projeto da Educação Física. Valorizamos a relação dialógica entre alunos e professores, buscando identificar os interesses, possibilidades, reações e expectativas dos alunos em relação às atividades vivenciadas. Dessa forma, as crianças se constituíram como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, expressando-se por meio de diferentes linguagens utilizadas nesse processo. Durante as aulas de Educação Física, as crianças se mostraram bastante atentas e curiosas a respeito do conteúdo que foi ministrado, principalmente pelas histórias lúdicas que adequamos aos jogos e brincadeiras com os vídeos infantis.

Os desafios de atuar com crianças muito pequenas (2 a 3 anos) durante as aulas de Educação Física só acrescentaram as minhas experiências adquiridas. A sensação de desconforto e de não saber o que fazer em alguns momentos imprevisíveis, como a não adesão de uma atividade que pensei que seria divertida, era combustível para reflexão das práticas que viriam posteriormente. Dessa forma, as práticas e o aprender a refletir sobre as aulas me ajudaram no percurso em minha formação e no meu processo de me constituir como docente. No PIBID soube estratégias utilizadas para saber o que fazer em determinadas situações, sempre com orientação dos professores coordenadores do programa e da professora supervisora do CMEI.

Todas as aulas tiveram seu ponto de aprendizagem, seu ponto de dispersão, os momentos de brincadeiras. Nem todas as aulas ocorreram como estavam no papel, mas sempre tentamos realizar a sistematização de conteúdos e socialização que fazíamos no planejamento. Temos como exemplo os eventos que envolviam todas as turmas da escola, o que impossibilitava que a aula acontecesse ou, então, a perda dos primeiros minutos da aula com o deslocamento das crianças do refeitório para a sala de aula.

A experiência decorrente dessas atuações como professora em formação no CMEI marcou um período de vivência da docência desde o início da graduação, visto que estava no segundo ano do curso e ainda não havia tomado contato com as disciplinas de Estágio Supervisionado, que acontece efetivamente no ambiente escolar. A experiência de já estar inserida no ambiente escolar fez com que as disciplinas acadêmicas acontecessem de forma mais tranquila possível, de modo a perceber a transição da fundamentação teórica estudada na sala de aula na licenciatura para a prática na realidade do trabalho docente.

Assim, o PIBID enriqueceu minha formação inicial e profissional, ao cumprir com as expectativas do programa de possibilitar estar à frente de um trabalho pedagógico, experimentando a docência real de um professor em exercício na educação básica e estabelecendo conexões com os saberes da universidade e os saberes que são cotidianamente produzidos nas escolas.

A ação de realizar pesquisas sobre os alunos, planejar atividades que despertariam o interesse e a curiosidade pelo tema da aula, para em seguida, realizar as atividades com e para as crianças, pensando na melhor forma de me comunicar com o grupo, e por fim, analisando o que foi realizado e como foi realizado, refletindo sobre os procedimentos, metodologias e avaliação, permitindo uma autocrítica, no sentido de constituir-me como professora, por meio da qual a ideia de professor reflexivo foi reforçada, isto é, aquele que não separa o conhecimento científico das práticas escolares, mas sim se faz pesquisador de suas próprias práticas.

Segundo Souza et al (2019, p. 142): “A experiência pessoal, a história de vida e da escolarização, a prática profissional e o conhecimento acadêmico, entre outros, são importantes fontes de aprendizagem profissional”. O PIBID, portanto, promoveu essa aproximação entre a teoria e a prática, me levando a um processo de construção do conhecimento, uma vez que pude observar as aulas do professor supervisor, repensar novas práticas para, enfim, atuar como docente.

Esse movimento entre teoria e prática foi importante para compreender como os aspectos estudados nas disciplinas poderiam auxiliar na minha prática docente e como o

professor precisa ser também pesquisador e autor da sua própria prática, de forma, a saber, a teoria e saber contornar os desafios encontrados na escola e na ação docente durante a prática. Tal compreensão foi essencial para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional, afinal a formação incorpora os diversos espaços/tempos de formação: a constituída no âmbito da prática docente, a formação institucional e a autoformação (FRAGA; FIGUEIREDO, 2015).

Ao final do programa, o professor coordenador pediu para que escrevêssemos um relato de experiências formativas no PIBID. Em minha escrita é notável como a experiência foi ao encontro com as expectativas criadas:

A experiência em sala de aula foi uma experiência bastante formativa para nós bolsistas graduandos em educação física, tivemos a chance de compreender a relação da fundamentação teórica estudada na universidade com a prática pedagógica no cotidiano escolar da educação infantil. Com a intervenção que realizamos no PIBID, podemos nos aprofundar nos estudos e refletir sobre a nossa ação, a fim de (re)elaborarmos a nossa prática docente, para uma futura atuação na educação infantil, de forma a oferecer às crianças um ensino de melhor qualidade (GABRIELLA, 2019).

A Figura 9 trata-se de uma colagem de fotos com momentos formativos enquanto bolsista do Pibid, respectivamente, da esquerda à direita, nosso último dia de práticas no CMEI com as crianças e com a equipe pedagógica da turma (duas fotos seguidas), aula “Passeando como a Centopéia” (duas fotos seguidas), aula “Soltando o foguete” e aula “Plantando cores” (quatro fotos seguidas).

Figura 9 – Autora atuando no PIBID.



Fonte: Arquivo pessoal (2019/1 e 2019/2).

Concomitantemente com o PIBID, em 2019/2, realizei um estágio não obrigatório, externo à UFES, no IFES, *Campus* de Vitória, com o projeto: “Iniciação e Aprimoramento de Modalidade Esportiva em Natação”.¹⁴ O projeto é um curso de iniciação e aprimoramento esportivo, cuja proposta é fomentar as potencialidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e busca democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte para o seu desenvolvimento integral como fator de formação da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. A partir da prática esportiva, busca despertar o interesse pelos esportes, reduzir a evasão escolar e contribuir para a inserção social e prevenção à violência. As intervenções ocorriam com crianças e jovens, com idade de 6 a 15 anos, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental das escolas públicas localizadas no município de Vitória, nos locais da piscina e também na quadra poliesportiva do IFES. As aulas ocorriam de segunda a

¹⁴ Caso seja de interesse do leitor, para saber mais sobre o projeto acesse o link disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/noticias/18701-projeto-de-iniciacao-ao-esporte-atende-criancas-e-jovens-de-13-municipios-capixabas>>. Acesso em: 12 abr 2022.

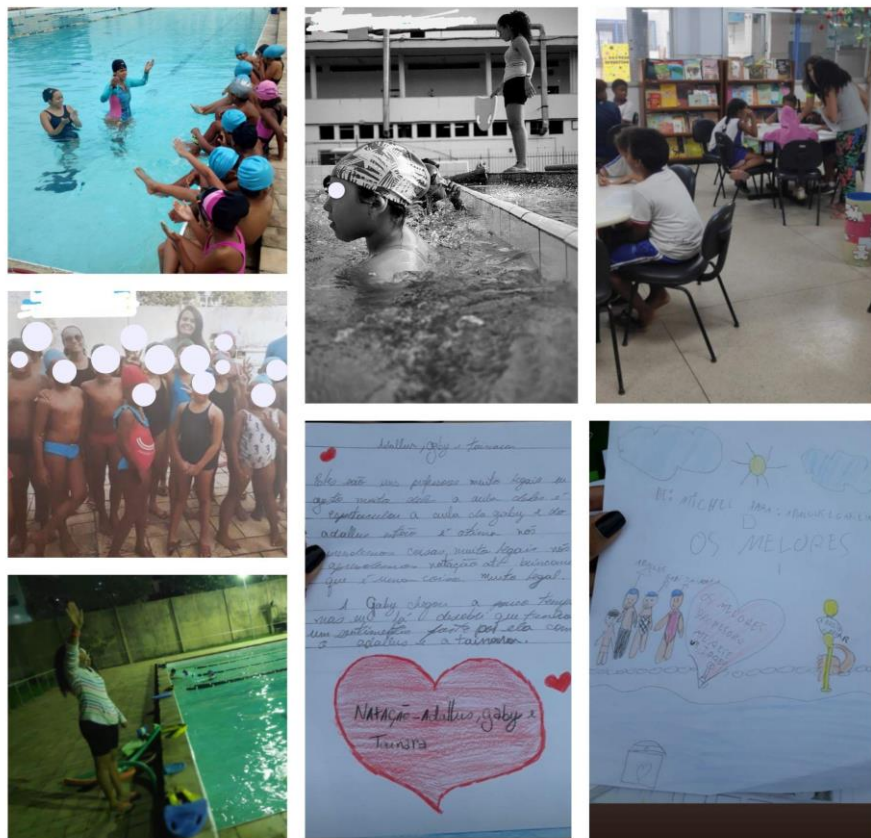
quinta-feira, com turmas de segunda e quarta-feira e turmas de terça e quinta-feira, das 14h às 18h, de modo que cada turma realizava duas aulas de natação por semana.

Esta oportunidade e vivência formativa foi responsável por ampliar as minhas possibilidades de trabalho para além da Educação Física escolar, como trabalhar com a natação, em um Instituto Federal, atendendo crianças de outras faixas etárias para além da educação infantil e com propostas mais esportivas em projetos extracurriculares de ensino. A experiência me fez recordar de quando eu fazia aulas de natação como aluna da 5ª série do ensino fundamental, coincidentemente, também fazia parte de um projeto social da prefeitura na época e, atualmente, depois de alguns anos, estava atuando na condição de professora em formação em natação em um desses projetos.

A transição de aluna para professora, me fez buscar estratégias para ensinar a natação, como professora, ao mesmo tempo em que também me colocava na condição dos meus alunos (como eu fui), que talvez estivessem cansados após um longo período de aulas na escola ou com algum outro problema familiar em casa e talvez não estivessem motivados o suficiente para fazer a aula. Esta atitude empática me ajudou a compreender a importância do estabelecimento de um vínculo emocional com a criança e de entender a natação para além de um agente educativo, mas também como uma prática prazerosa. A ludicidade foi o principal recurso para ajudar e tornar mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, com base no diálogo e em muitos estudos e pesquisas, fomos construindo com as crianças momentos formativos e prazerosos tanto para nós como para elas.

A Figura 10 trata-se de uma colagem de fotos com meus momentos formativos enquanto bolsista do projeto de “Iniciação e Aprimoramento de Modalidade Esportiva em Natação”, respectivamente, da esquerda à direita, aulas na piscina (duas fotos seguidas), momento em que fomos às escolas das crianças para que elas preenchessem um formulário ou desenhassem (de acordo com a sua faixa etária) sobre as impressões do projeto, foto coletiva no encerramento das atividades do ano, mais uma aula na piscina, e por fim, os desenhos e cartas que recebemos das crianças como avaliação das aulas.

Figura 10 - Momentos formativos da autora no projeto de “Iniciação e Aprimoramento de Modalidade Esportiva em Natação” IFES - campus Vitória.



Fonte: Arquivo pessoal (2019/2).

Atuei no projeto de setembro de 2019 a março de 2020, quando todas as atividades presenciais precisaram ser interrompidas devido à pandemia de Corona Virus Disease (COVID-19),¹⁵ em que tivemos que nos reorganizar socialmente e nos adaptar a viver em isolamento social durante os anos de 2020 e 2021. Houve paralisações das aulas na universidade e nas escolas, dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, das atividades e dos projetos de extensão e, por consequência disso, houve um atraso de 6 meses na minha graduação, até que as atividades retornassem por meio do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE),¹⁶. Sem contato presencial com os professores, com as escolas e outros estudantes, realizando as aulas por via de plataformas on-line, a vivência de experiências formativas foi dando lugar a dúvidas, a conflitos interiores, a um desânimo e a

¹⁵ COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, pertencente à família dos Coronavírus, que pode levar a óbito. No Brasil, a Organização Mundial de Saúde decretou, no dia 11 de março de 2020, estado de pandemia.

¹⁶ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Ufes aprovou, no dia 17 de agosto, a resolução que cria e regulamenta o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte) na graduação.

um afastamento da docência e da Educação Física, além de angústias em relação ao futuro e a reflexões mais intensas a respeito da identidade docente.

Nesse sentido, tornou-se necessário, para não sofrer mais atrasos nas demandas da graduação, integrar as horas de Estágio Supervisionado por meio do EARTE mesmo, o que foi desanimador no sentido em que não tínhamos como ter contato com a escola, com a prática docente e com as crianças, então, tivemos que seguir as atividades com o que era possível de ser feito.

As propostas dos professores supervisores no Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, durante as aulas on-line, foram trazer professores convidados para falar da Educação Física escolar e do ser professor, bem como da realidade da educação básica. Em seguida, em grupo, construímos trabalhos e planos de aula para futuramente serem desenvolvidos pelos professores e realizados pelos estudantes da escola.

O Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I, ministrado pela professora Kezia Rodrigues Nunes¹⁷, em especial, possibilitou que a professora de Educação Física da escola receptora, após desenvolver as atividades, comunicasse um retorno sobre como havia se dado a aula que havíamos planejado para os seus alunos. Assim, tivemos vídeos e informações sobre os desdobramentos da nossa sistematização em uma aula presencial desenvolvida pela professora na escola. Segue um trecho do relato de experiência escrito após o estágio:

A proposta de ensino dos conteúdos foi elaborada pensando na perspectiva de expor a temática da ginástica de maneira a contemplar as olimpíadas. Deste modo, organizamos o planejamento da seguinte forma: 1 semana - vivência dos elementos ginásticos gerais, 2 semana - circuito explorando os saltos, 3 semana - utilização dos materiais gímnicos e composição coreográfica e 4 semana - confecção da fita. Além de mais atividades interativas propostas para serem realizadas pelos alunos, como jogos da memória e caça-palavras sobre a ginástica e indicação de filmes. [...] Isto posto, quanto aos desafios e possibilidades do EARTE, especialmente na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, entendemos que a experiência agregou de maneira formativa para nós discentes e futuras professoras, nos ensinando, sobre a necessidade de pensar o conteúdo de forma completa e sistematizada, explorando outras possibilidades de materiais didáticos para além dos tradicionais. Afirmamos aqui nossa gratidão à maneira como a professora Kezia administrou a disciplina, visto que, apesar das dificuldades nos manteve interessadas na disciplina, buscando sempre alguma forma de termos o contato com a prática das atividades elaboradas, o que colabora e complementa muito em nossa formação durante esse momento difícil. Agradecemos também à forma como a

¹⁷ Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil (2019). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil (2012). Mestrado em Educação Física pela UFES (2007). Graduada em Educação Física - Licenciatura Plena pela UFES (2003). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0171463367458285>>. Acesso em: 07 jul 2022.

professora estava disponível a conversar sempre com a turma sobre as propostas pedagógicas (GABRIELLA E GRUPO, 2021).

O Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II seguiu um trajeto um pouco diferente dos anteriores. Ainda realizamos os trabalhos e planos de aula, mas para serem aplicados por nós presencialmente com os colegas da disciplina de estágio na quadra e na piscina do Cefd/Ufes. Isso só foi possível pois o semestre de 2021/2 somente finalizou oficialmente no início do ano de 2022, quando a pandemia estava mais controlada e já se falava em retorno presencial das atividades acadêmicas. Esse pequeno momento de “retorno ao presencial”, ainda não oficial, mas que foi proporcionado pelo professor supervisor da disciplina, sensibilizado com as nossas narrativas de desânimo com o EARTE, foi um momento de alegria e ânimo para terminar a graduação.

O Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio foi realizado de forma totalmente presencial, pois foi realizado durante o semestre de 2022/1, no qual as escolas voltaram a funcionar normalmente. A experiência com os adolescentes da EEEM Arnulpho Mattos no bairro República em Vitória - ES, foi uma experiência de muito aprendizado e de descoberta de um possível público a ser trabalhado futuramente, pois as aulas para esse nível de ensino, tematizando o basquete e a dança tradicional quadrilha da festa junina, foram agradáveis e formativas, construídas em um diálogo com uma turma, composta por alunos mais velhos.

Segundo Quaranta e Pires (2013, p. 188, grifo nosso), o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a formação docente, pois,

Podemos inferir que o curso de licenciatura é um espaço de resignificação das suas trajetórias construídas ao longo da educação básica em contato direto com os conhecimentos pertinentes ao campo acadêmico em que estão situados (Educação Física). Esta reconfiguração é experimentada em vários momentos do curso, mas, sobretudo a partir do exercício docente no **estágio supervisionado**, que tem grande importância na formação inicial do tornar-se professor. Se, por um lado, as histórias de vida são importantes para que os sujeitos possam reelaborar os significados da prática docente, por outro, estes também serão importantes para planejar, desenvolver e avaliar as experiências no decorrer do curso.

Assim, tratando-se de um curso de formação de professores, entendemos o “peso” e a importância da aproximação entre a universidade e a escola (e vice-versa) durante a formação, seja ela feita em estágio supervisionado, estágio não-obrigatório ou até mesmo em outro tipo de atividade, mas que a partir dessa aproximação e intencionalidade voltada para o desenvolvimento de competências docentes a serem desenvolvidas na prática pedagógica,

sejamos orientados para uma visão indissociável entre teoria e prática durante o processo de formação.

Segundo Quaranta e Pires (2013), a ausência de vivências preliminares com a docência na área da Educação Física em uma modalidade de ensino a distância pode até mesmo ser remediada pela rememoração das suas histórias de vida com o componente curricular na educação básica, mas ainda assim, é essencial adentrar efetivamente nas escolas para a construção de suas experiências no estágio supervisionado:

A formação profissional de atuação no magistério exige a compreensão de que esta se configura como um complexo multifacetado, em que tanto as suas histórias de vida, como suas experiências preliminares durante o curso de licenciatura são aspectos importantes, que vão se somar àquelas decorrentes da sua inserção mais sistemática à cultura escolar, através do estágio supervisionado. Ao adentrarem efetivamente nas escolas por um período mais prolongado, as rotinas cotidianas de tomada de decisões, elaboração de planejamentos, transposição didática do conhecimento, avaliação dos processos, etc., são elementos que vão sedimentar a prática pedagógica destes futuros professores (QUARANTA; PIRES, 2013, p. 200).

Por isso, a importância da aproximação entre a escola e a universidade, pois as experiências docentes vividas no estágio deixam legados que podem constituir em um elemento significativo na formação acadêmica e profissional dos alunos que desejam se tornar professores de Educação Física com atuação na escola.

Apesar das disciplinas de Estágio Supervisionado (Educação Infantil, Ensino Fundamental - séries iniciais e Ensino Fundamental - séries finais) terem sido realizadas por meio do ensino remoto, posso dizer que as experiências pedagógicas desenvolvidas nas práticas dos projetos e programas como o LAEFA, o PIBID e o projeto de Iniciação e Aprimoramento de Modalidade Esportiva em Natação antes da pandemia, de alguma forma, “substituíram” as vivências com a docência na área da Educação Física que seriam possibilitadas durante esses estágios.

Em setembro de 2020, quando ainda estávamos no semestre letivo 2020/1 (devido ao atraso), saiu o edital CAPES nº 1/2020 do Programa Residência Pedagógica, no qual eu me inscrevi e participei virtualmente e a distância. O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo “[...] induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”¹⁸.

¹⁸Informações sobre o programa retirada do site da Prograd da UFES, disponível em: <<https://prograd.ufes.br/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 16 abr 2022.

Essa imersão contempla, entre outras atividades, a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua instituição formadora. O Programa tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Considerando o contexto de isolamento social e fechamento das escolas no Estado, ocasionada pela pandemia de COVID-19, o processo de intervenção pedagógica com as crianças do grupo 4 e 5 do CMEI Zilda Arns, na cidade de Serra, ocorreram durante o ano de 2020 e 2021 por meio de ensino a distância (EAD). Desse modo, trabalhando em duplas, planejamos e gravamos as aulas de Educação Física nas nossas casas e enviamos aos alunos por meio de plataformas da internet, para que eles pudessem realizar as atividades em casa com ou sem o auxílio das famílias, pois sabíamos que algumas famílias poderiam não ter condições, em diversos sentidos, de participar ativamente desse processo.

Para a gravação das aulas, utilizamos materiais próprios, como aparelhos celulares, aplicativos para edição de vídeos e materiais que tínhamos em casa. Todos os planejamentos que fizemos foram orientados a partir do tema do projeto institucional do CMEI, de 2021: “Animais de longe e de perto”. As aulas que gravamos foram orientadas a partir de um sequenciador de aulas para uma organização didática das atividades propostas. Primeiramente, as aulas gravadas eram enviadas ao corpo pedagógico da escola para aprovação do vídeo e só então, depois desse momento de avaliação, elas eram enviadas aos alunos a cada quinzena do mês, sendo um vídeo a cada 15 dias, postado nos grupos das turmas.

O Programa Residência Pedagógica foi uma experiência desafiadora de educação à distância para nós residentes, em que, tanto as reuniões de planejamento e informes entre a equipe do programa quanto as aulas destinadas aos alunos da escola aconteceram por meio de ambiente virtual. A falta do contato presencial com a equipe e com os alunos foi significativa nesse processo, considerando que o componente curricular Educação Física se organiza com base na cultura corporal de movimento, o que necessita muitas vezes do contato físico, principalmente no ensino da educação infantil.

Houve muitas dificuldades com relação às aulas à distância no início, pois foi algo que não aprendemos na graduação e tivemos que “criar” e buscar de forma independente como fazer o conteúdo da Educação Física chegar aos alunos no contexto de pandemia. Assim, passamos por momentos formativos entre a equipe em que realizamos pesquisas sobre

gravação de vídeo e edição, que são demandas trabalhosas que levam bastante tempo para serem feitas, principalmente para as pessoas que nunca tiveram contato ou necessidade de utilizar estas ferramentas.

Entretanto, embora estejam evidenciados os desafios da experiência pelo ensino EAD ou EARTE e a consciência da qualidade pedagógico-prática transcendente do ensino presencial, a experiência que tive como bolsista do programa foi bastante relevante para a minha futura prática profissional docente, pois mobilizou saberes que ainda não havia acessado na graduação, por não ter tido a necessidade até então de saber, por exemplo, como dar aulas na escola na modalidade à distância. Aprender isso na prática foi de grande aprendizado, considerando que nos tempos atuais, não sabemos como se dará a educação no futuro - presencial, à distância ou de forma híbrida.

González e Borges (2015), falam sobre como a construção do saber docente é alterada durante a trajetória profissional do professor, dependendo de algum acontecimento, o professor adquire um saber diferente que ele tinha anteriormente sobre o mesmo assunto. Assim, compreendemos que esse momento de adequar-se a um novo cenário de educação em um momento de pandemia, foi uma experiência importante para a minha formação, para a minha atuação profissional e para a minha aquisição de novos saberes.

Com a intervenção e com os resultados obtidos a partir da experiência, reconheço que a prática docente na modalidade remota na disciplina de Educação Física é possível, ou pelo menos, tornamos possível. Os vídeos, as fotos e os áudios que recebíamos dos alunos sobre as aulas, indicavam que as crianças estavam realizando as atividades em casa. Porém, não obtivemos devolutivas de todas as crianças realizando as atividades propostas e, dessa forma, não pudemos fazer uma avaliação da progressão de aprendizagem e impacto sobre a nossa participação no roteiro prático do “chão” do CMEI, o que foi a nossa preocupação durante o programa.

Na escrita do meu relato de experiência, ao final do primeiro módulo do programa, foi possível reconhecer essa situação:

[...] a nossa preocupação são as consequências que esse momento de educação à distância vai causar na formação e no desenvolvimento das crianças futuramente. Pois sabemos que as famílias muitas vezes não têm condições, em diversos sentidos, de estar presencialmente com as crianças auxiliando e mediando este processo da aula a distância. E, sendo a criança um ser humano em processo de desenvolvimento, ela tem a necessidade sim, de um adulto para mediar suas necessidades de cuidado e educação (GABRIELLA, 2021).

Apesar do contexto em que foi realizado e as dificuldades que envolveram esse processo, posso dizer que a experiência no programa foi formativa e proveitosa, como descrito na narrativa:

Com a intervenção que realizamos neste primeiro semestre de 2021 nos sentimos mais preparados para continuarmos a nos aprofundar em estudos e refletir sobre a educação à distância em tempos de pandemia, a fim de repensarmos a nossa prática docente e qualificá-la para oferecer às crianças futuramente um ensino de melhor qualidade na educação infantil (GABRIELLA, 2021).

Em 2021 e 2022, concomitantemente com a Residência Pedagógica realizei também um estágio extracurricular não obrigatório na Escola Americana de Vitória (EAV), experienciando o ensino-aprendizagem em uma escola particular durante a pandemia, com uma proposta mais esportiva enfatizada em aulas extracurriculares, o programa *After School*, que oferece modalidades como: futebol, natação, ginástica rítmica, capoeira, balé, basquete, voleibol, xadrez e tênis para as crianças estudantes da escola. A minha principal função nesse programa foi o cuidado com as crianças que participavam do *After School*, a partir de uma educação positiva focada no diálogo, acompanhando essas crianças desde a troca de roupa para a prática da modalidade (no caso, crianças menores) até o local da aula e retorno para a saída da escola. A experiência de estágio na Escola Americana de Vitória, foi um momento em que pude vivenciar outra realidade escolar, a qual eu ainda não conhecia tanto como aluna estudando em escolas públicas durante toda a escolarização e nem como uma professora em formação, pois ainda não havia experienciado a escola particular.

As minhas atividades como estagiária na EAV foram ao encontro com o cotidiano do professor de Educação Física da escola, realizando algumas aulas de Educação Física com as turmas do 1º ano, 2º ano e 8º ano do ensino fundamental (I e II), na qual foram trabalhados conteúdos de jogos e brincadeiras para o 1º e 2º ano e esportes para o 8º ano. Ao lembrar das aulas do 1º ano, me recorro de momentos em que tive que resolver conflitos entre alunos que eram temperamentais e extremamente competitivos. Nas aulas do 2º ano, me recorro como há dias e dias com uma turma, na qual um dia tudo vai ocorrer bem, as crianças vão te receber entusiasmadas para aula e em outro dia parece que tudo está dando errado e ninguém te ouve. Mesmo assim, entendo que essa “imprevisibilidade”, que às vezes é “previsível”, faz parte do cotidiano escolar, servindo como experiência de aprendizado para nós professores.

Rememorando principalmente a aula do 8º ano, cujo conteúdo foi o *rugby*, percebo como futura professora de Educação Física que não saber jogar um jogo específico ou dançar um tipo de dança, por exemplo, não é o suficiente para anular o meu exercício como docente.

Figueiredo (2004) pontua que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina de Educação Física mobilizados na formação profissional. Desse modo, antes da aula, me preparei durante o planejamento, realizei pesquisas sobre o *rugby* e estruturei a sequência didática, para que assim na hora da aula, eu conseguisse ensinar o esporte e os seus fundamentos aos meus alunos mesmo sem ter uma experiência prática com o *rugby*.

A mesma situação ocorreu durante a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio, cujo conteúdo determinado pela professora da escola era o basquete e através de muita pesquisa e planejamento, foi possível realizar uma sequência didática com os alunos sobre o esporte. Nesse sentido, compreendo que a partir do momento que aprendemos a ensinar, a dar uma aula, independente do conteúdo específico, é possível lecionar a partir dos estudos de didática e metodologia de ensino que aprendi durante a formação.

Considerando todas essas experiências formativas vivenciadas durante toda a minha graduação, acredito que tiveram um papel fundamental na construção da minha identidade docente, ainda que em formação. A minha inserção nos projetos, programas e estágios me permitiu entender a importância de desenvolver práticas contextualizadas para as crianças e adolescentes, e, compreender, de forma mais ampla, o sentido da Educação Física. Desta forma, as aulas e as experiências pelas quais eu passei me apresentaram a docência na prática do cotidiano escolar e do ser professora de Educação Física na escola e também em outros ambientes.

Assim, avaliando as minhas experiências passadas, na relação com os estudos acadêmicos realizados durante todo o curso e dos conhecimentos socializados nas aulas presenciais e remotas das disciplinas, compreendo que todo esse processo didático-pedagógico implicado nestas experiências extracurriculares realizadas, contribuíram na constituição do ser professora de Educação Física, pois necessitaram de uma escolha e execução metodológicas, exigindo enquanto ainda professora em formação, um processo de integração entre pensamento e ação e capacidade de constante organização, uma vez que, ao planejar uma aula, não conseguimos prever todo o percurso e experiências que serão vividas.

Desse modo, durante essas experiências pedagógicas foi preciso manter atenção às imprevisíveis reações diante do que foi planejado, compreendendo ser necessária uma ação de constante replanejamento em decorrência dessas reações. Nesse sentido, acredito que a constituição do meu “eu professora” foi lapidada com essas experiências vividas.

Compreendi com as minhas experiências que todas as abordagens e metodologias de ensino da Educação Física que estudamos na universidade, principalmente nas disciplinas de

Didática e Pensamento Pedagógico da Educação e da Educação Física, como a desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória e aulas abertas (NASCIMENTO, A. C. S. et al. 2012), não devem ser tomadas como referências para serem “aplicadas” como se fossem técnicas, mas utilizadas para fundamentar e subsidiar o meu trabalho como professora. Nesse sentido, não determino a priori uma metodologia de ensino a minha prática, pois acredito que seja no processo pedagógico com os sujeitos da escola, a partir de um primeiro contato de diagnóstico e de leitura das experiências produzidas no contexto escolar que irão me ajudar a definir uma abordagem metodológica ideal para atender àquele público em específico.

Desse modo, entendo que é somente a partir de uma relação horizontal de ensino superada de uma educação “bancária” (FREIRE, 1996), ou seja, de uma mera transmissão de conteúdo com os sujeitos escolares, que identificarei o modo como é possível proporcionar aos meus alunos condições para que possam produzir e se apropriar de forma crítica e criativa dos diferentes conhecimentos que envolvem a disciplina de Educação Física. A partir da escolha e construção de uma metodologia adequada aos elementos constitutivos do planejamento (justificativa, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação), será efetivada, por fim, um processo contínuo de ações que possibilitem aos meus futuros alunos aprenderem e se apropriarem do conhecimento.

Desse modo, concordando com Rezer (2007, p. 43), penso que ao me apresentar como professora de Educação Física, e não como uma fisiologista, uma treinadora ou uma filósofa que ensina, preciso me apresentar “[...] de acordo com as exigências da profissão docente em cada contexto, arregimentando e tematizando de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia, da fisiologia,...”, sem perder de vista o principal: a prática pedagógica como possibilidade de diálogo entre as diferentes concepções que constituem o campo da Educação Física.

Compreendo, portanto, que a metodologia de ensino escolhida em cada contexto, é um dos elementos fundamentais da constituição do “ser professora”, pois requer a intencionalidade, flexibilidade e competência docente de planejamento e replanejamento do processo de ensino-aprendizagem, durante o movimento de pensar/fazer/pensar/fazer na Educação Física Escolar, de modo a estruturar uma ação didática que procura motivar e orientar o educando na busca do saber escolar, relacionando-o com o seu contexto sociocultural e econômico, pois reconheço como responsabilidade da profissão e do papel social da profissão realizar essa aproximação do conhecimento produzido pelo campo da Educação Física com a realidade do educando.

O conceito de *experiência formadora* contribuiu para o meu processo de compreensão sobre como a docência foi se constituindo durante a minha trajetória de formação. Assim, a definição de Josso a respeito das experiências formadoras é pontual e emblemática:

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saberfazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores (JOSSO, 2004, p. 235).

Assim, tais experiências foram me tocando e deixando marcas durante a minha trajetória acadêmica e de formação, tornando-se parte fundamental do processo de construção da minha relação identitária com a docência. Nesse sentido, a minha formação se deu tal qual como Figueiredo, Plotegher e Alves (2019) pontuam:

A formação pode abrir possibilidades para o indivíduo, permitindo que ele aprenda a ampliar sua visão de mundo a partir das convivências e experiências adquiridas também durante o processo. Não se trata, restritamente, de conhecer a realidade e de intervir sobre ela, mas sim perguntar-se como a formação poderá ocupar-se melhor dela, alcançando de forma eficaz seus objetivos. A formação, em um sentido amplo, está presente na cultura de todos, ou seja, a formação exerce grandes influências sobre a ação humana, como uma leitura que se deve fazer para além de métodos educacionais (FIGUEIREDO; PLOTEGHER; ALVES, 2019, p. 4).

Assim, posso dizer que a minha formação foi um processo longo e desafiador, porém também foi abrangente e transformadora, as condições e oportunidades que tive para me sentir como professora foram muitas e aproveitei o máximo que pude. Segundo Figueiredo, Plotegher e Alves (2019), as experiências formadoras influenciam na construção da identidade docente e são também fontes para adquirir saberes necessários para a futura prática docente. Dessa forma, posso afirmar que a partir das minhas *recordações-referências* narradas, todas essas experiências foram formadoras para a construção de uma relação identitária com a docência.

A construção das identidades docentes está baseada nos valores de cada um, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de situar-se no mundo de cada professor, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. As identidades construídas pelos professores trazem multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e se interpenetram, num processo permanente desenvolvido em um dado contexto histórico-social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008 apud FIGUEIREDO; MORAIS, 2013, p. 60).

A construção das identidades docentes é segundo Pimenta e Anastasiou (2008), um processo de formação em que os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada, além de serem fundamentais na construção do processo identitário do professor:

O processo identitário se constrói a partir dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, pelo significado que cada professor como autor e ator confere à atividade docente em seu cotidiano, pela discussão da questão do conhecimento como ciência e da construção dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2000 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 276).

O momento em que decidi lidar com as minhas inseguranças com relação a minha suposta “não relação” com as práticas corporais, buscando construir relações e experiências com os colegas de curso, com os professores, com os estágios, com os programas e projetos que nos traziam a possibilidade de exercer a profissão de professor de Educação Física na prática, foi o momento que Pimenta (2000) confere como um momento da construção de identidade do professor, no qual os saberes oriundos de sua experiência não bastam. Por isso, o professor, na condição de aluno e, posteriormente, na condição de professor/estudante, tem a necessidade de buscar, paralelamente à formação inicial, experiências com as ações do trabalho docente no contexto escolar. Além disso, a ideia de que “se aprende a dar aula e a fazer fazendo”, incide no que Fraga e Figueiredo (2015, p. 252) aponta como possibilidade de entendimento da constituição docente, forjada sob o viés da aprendizagem. Isso porque, ao incorporar a condição de ser professor, ocorrem mudanças internas no sujeito, em processos de internalização, aprendizagem e socialização da profissão docente.

Assim, ao refletir sobre as minhas questões, entendo que foram as experiências formadoras do curso que me ajudaram a superar algumas das dúvidas e inseguranças com relação à minha pouca experiência com as práticas corporais na escola, me fazendo continuar, para compreender os sentidos e significados das aulas de Educação Física escolar e atuar como docente comprometida com a minha intervenção e com a formação humana de alunos que vão passar por mim ao longo da minha carreira profissional. Apesar de ainda não obter as respostas de todas essas questões, acredito que elas também fazem parte da minha identidade profissional.

Acredito que assim como aconteceu comigo, muitos licenciandos em Educação Física do Cefd/Ufes são atravessados por questionamentos e até mesmo inseguranças, com relação ao seu futuro profissional/competência, porém, através das leituras e reflexões realizadas neste trabalho, posso concluir que essas são questões que fazem parte do ser professor e serão mais bem respondidas na ação do trabalho docente, durante os processos de internalização,

aprendizagem e socialização profissional, pois o saber do professor é um saber social que se altera e muda com o tempo em função da fase da carreira do docente (TARDIF, 2002). Acredito, também, que o desenvolvimento de um memorial (auto)biográfico pode ser um recurso formativo e reflexivo de ajuda aos graduandos em Educação Física do Cefd/Ufes durante esse processo.

Dessa forma, registro neste texto a minha gratidão aos professores do curso e a maneira como alguns dos espaços formativos do Cefd/Ufes citados neste memorial, como o LAEFA, o PIBID, o RP e os estágios que fiz externamente ao Cefd, que só foram possibilitados pelo vínculo com a universidade, se tornaram um ponto de “recordações-referências” para adquirir novos conhecimentos e novas experiências.

A universidade, ao oferecer dispositivos de formação, pode contribuir para um novo tipo de profissionalismo, pois a formação deixa de ter um caráter centralista e prescritivo, e passa a ganhar uma configuração pessoal, “formar-se”, em vez de “formar” os professores (FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019, p. 8).

Reconheço que pertencer a esses espaços influenciou na constituição de uma identidade atrelada à ideia do professor pesquisador, o que potencializou os processos formativos, ao mesmo tempo em que produziu condições válidas para conhecer realidades diferentes e, em alguns casos, distantes do meu cotidiano atual, e que, posteriormente, foram importantes para refletir sobre a minha experiência vivida e a formação. De tal modo que pensar sobre essas questões, colabora para organizar novas e possíveis ações. Dessa forma, recomendo para todos os acadêmicos da Educação Física - Licenciatura do Cefd/Ufes vivenciarem a universidade e as suas múltiplas oportunidades durante esse processo formativo.

A pesquisa não deixa de reconhecer o currículo prescrito no processo de formação inicial. Contudo, destacamos a relevância que as **experiências formadoras** assumem no decorrer da constituição do ser docente, pois se apresentam em sua maioria como uma pró-atividade, responsabilidade do próprio discente em se envolver em diferentes espaços formativos. De modo geral, é válido ressaltar a importância de que os discentes se responsabilizem pela sua trajetória formativa, ao enxergar a sua formação, que eles não se limitem a vivenciar apenas os componentes curriculares obrigatórios do currículo de formação ao qual pertencem, mas que busquem viver os diversos espaços que a universidade disponibiliza dentro das suas possibilidades (FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019, p. 10, grifo nosso).

Chegando ao final deste memorial, me pareceu que ao me permitir vivenciar outras interações e outros espaços, para além da sala de aula, consegui de fato avançar quanto à qualidade da minha formação inicial. Não sei se um dia vou me tornar a professora que eu

quero ser, com a atuação profissional que eu sempre sonhei, mas tenho muito orgulho de todo esse caminho que trilhei e acredito estar caminhando na direção certa. Todos esses anos de estudos no Cefd/Ufes não foram em vão. O conhecimento é poder e luz para iluminar os caminhos, transformando as vias mais obscuras que possamos encontrar, aperfeiçoando-as. Irei guardar todos esses conhecimentos e experiências que me foram possibilitados durante todo este tempo de formação inicial com muito carinho para o restante da minha trajetória como professora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

(Cris Pizzimenti, 2013)

O processo de construção de um memorial foi bastante complexo, escrever narrativas sobre as minhas experiências e história de vida juntamente com reflexões a respeito da minha identidade profissional e formação foi um movimento imensamente desafiador. Acredito que a escolha do memorial de formação como Trabalho de Conclusão de Curso foi significativa nesse momento final da graduação, pois construí-lo foi uma experiência de (auto)formação, em que houve aprendizagem de escrita, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido. Nesse sentido, o memorial cumpriu o meu objetivo de resgatar as memórias da minha própria trajetória de vida para me ajudar a compreender a minha formação acadêmica, investigando as minhas escolhas e tomadas de decisões, aprofundando a reflexão sobre como essas experiências confrontaram/confrontam e influenciaram/influenciam a construção da minha identidade profissional como professora de Educação Física.

A experiência de escrever e refletir com maior profundidade sobre as minhas experiências do passado e do presente, permitiu que eu me conhecesse internamente e me fez compreender muitos dos meus comportamentos e transformar perspectivas. As inseguranças com relação a ser uma professora competente de Educação Física por conta de uma “ausência” de experiências com as práticas corporais, foram supridas por mudanças e transformações internas ao longo da minha trajetória de formação no Cefd/Ufes. As ações de auto exclusão de vivências e experiências sociocorporais/culturais durante a minha passagem escolar como aluna na Educação Física Escolar decorrentes do medo de exposição, despertaram em mim o interesse por criar estratégias, de modo a fazer diferente com meus alunos no futuro como docente.

Assim, os questionamentos com relação ao meu futuro profissional deram lugar a uma satisfação com o currículo e com as experiências vividas no curso, pois me permitiram estabelecer relações de vínculo e identificação com a docência em Educação Física. Durante o processo de escrita deste trabalho, pude compreender que as questões levantadas fazem parte da minha identidade como professora. Desse modo, reconheço a produção do memorial como um caminho para compreensão da própria formação de licenciandos, com finalidade formativa e transformadora.

Portanto, a formação inicial me abriu oportunidades, permitindo que eu ampliasse a minha visão de mundo e da docência a partir das experiências vividas durante todo o meu processo na Licenciatura em Educação Física, envolvendo também os meus encontros com o "outro" e com as práticas corporais nos espaços da Universidade Federal do Espírito Santo. Penso que no contexto de formação inicial, eu vivi o máximo que pude da universidade, principalmente do CEFD e do próprio curso, e que tudo o que foi vivido tornou-se importante e expressivo para a minha formação e certamente me impactaram e contribuíram na constituição de um imenso bordado ainda não concluído: a minha identidade como professora de Educação Física.

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me
fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras
gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha
vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos
deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim
pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um
imenso bordado de "nós".*

(Cris Pizzimenti, 2013)

6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, 2011.

ALVES, Rubem. O corpo e as palavras. In: Heloisa. **Conversando sobre o corpo**. 3. ed. Campinas: Papirus, p. 37-42, 1989.

BÍBLIA. Efésios. Português. **Bíblia sagrada**. Versão Almeida Revista e Atualizada. São Paulo: Ed. Sociedade Bíblica do Brasil, v. 2, p. 1055, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

BRACHT, V.; FARIA, B.; MORAES, C.; FERNANDES, E.; ALMEIDA, F. Q. de; GHIDETTI, F.; GOMES, I.; ROCHA, M.; MACHADO, T.; ALMEIDA, U.; PENHA, V. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 86-95, 1994.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 89-111, 2009.

FIGUEIREDO, Zenólia Campos; MORAIS, Elaine Aparecida Lopes. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 54-68, 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina; PLOTTEGHER, Ândrea Tragino; ALVES, Cláudia Aleixo. Experiências formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-13, 2019.

FRAGA, Rosana Dias; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação e aprendizagem na docência em educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 249-259, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, [S.I.: s.n., 1996?].

GOMES, Eliane da Silva; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, [S.I.], v. 4, p. 29-38, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, [S.I.], v. 27, n. 44, p. 36-48, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; PESSÔA FILHO, Dalton Müller. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005–2014. **Motrivivência**, [S.I.], v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em educação física. **Motrivivência**, [S.I.], v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014.

NASCIMENTO, A. C. S. et al. **Estágio Supervisionado II**. Vitória: UFES/NEAD, v. 2, p. 103-106, 2012.

NÓVOA, António Sampaio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006.

PEREIRA, Gabriella Da Silva; FIGUEIREDO, Zenolia Christina Campos. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 62-75, 2018.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6 ed. Cotia/SP: Ateliê editorial, p. 35, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo/SP: Cortez, p. 267-278, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo/SP: Cortez Editora, p. 15-34, 2000.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. **Facebook**, 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/posts/sou-feita-de-retalhos-pedacinhos-coloridos-de-cada-vida-que-passa-pela-minha-e-q/1313050952173063/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física-modalidade EAD. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 185-205, 2013.

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, p. 38-62, 2007.

SILVA, Alexandra Rosa; KRUG, Hugo Norberto. As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Atos de pesquisa em educação**, [S.I.], v. 7, n. 4, p. 1026-1052, 2013.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Motrivivência**, [S.I.], n. 25, p. 57-78, 2005.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS DE MENTORAS INICIANTE EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO À DOCÊNCIA. **Imagens da Educação ISSN 2179-8427**, [S.I.], v. 9, n. 2, p. 141-156, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 9-27, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, [S.I.], v. 13, n. 5, p. 5-35, 2000.