

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

MARIA CLARA SIMOURA PIMENTA VIEIRA

ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES:

Um memorial sobre a construção da docência a partir das experiências formativas

VITÓRIA

2025

MARIA CLARA SIMOURA PIMENTA VIEIRA

ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES:

Um memorial sobre a construção da docência a partir das experiências formativas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Me. Francisco Eduardo Caparróz

VITÓRIA

2025

MARIA CLARA SIMOURA PIMENTA VIEIRA

ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES:

Um memorial sobre a construção da docência a partir das experiências formativas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em 21 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Me. Francisco Eduardo Caparróz – Orientador
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Ramon Matheus dos Santos e Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Ma. Isabela Moreira Sant'Ana
Universidade Federal do Espírito Santo

VITÓRIA

2025

Agradecimentos

Agradeço, com todo o meu coração, ao meu irmão, por ter sido a primeira voz a me incentivar a ingressar na faculdade, mesmo quando eu mesma duvidava da minha capacidade. Sua confiança foi a semente que deu início a essa trajetória.

Estendo minha gratidão a toda a minha família, pelo apoio incondicional em cada etapa dessa caminhada. À minha mãe, que com tanto carinho preparava meus cafés da manhã e minhas marmitas, garantindo que eu tivesse força para enfrentar os longos dias fora de casa. Ao meu pai, que, com cuidado e proteção, me acompanhava até o ponto de ônibus nas madrugadas, enfrentando o frio e o medo, só para que eu estivesse segura.

Agradeço profundamente ao meu orientador, professor Francisco Eduardo Caparróz e à sua monitora Elisa, pela paciência, escuta atenta e orientações generosas durante o desenvolvimento deste trabalho. Cada contribuição foi essencial para que esse projeto se concretizasse.

Sou grata a todos os professores do curso, que deixaram marcas em minha formação, especialmente àqueles cujo olhar sensível ultrapassava os limites da sala de aula e alcançava a complexidade da vida real.

Aos amigos que me sustentaram com palavras de incentivo e fé, mesmo nos momentos em que eu mesma hesitava em acreditar no meu potencial profissional: meu mais sincero obrigada.

E não menos importante, rendo meus agradecimentos aos meus guias e aos orixás, que me concederam sabedoria, coragem, força e saúde para seguir firme até aqui.

Por fim, a todos e todas que, de alguma forma, fizeram parte dessa jornada, minha eterna e profunda gratidão.

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão acerca da construção de um olhar sensível para a educação especial, por meio de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Tendo por base um percurso marcado por desafios familiares, mudanças geográficas, enfrentamentos emocionais e estágios em escolas públicas, busca-se compreender como essas vivências contribuíram para o desenvolvimento de uma prática docente humanizada. Destaca-se o papel da Educação Física na promoção da inclusão e o impacto da formação inicial na percepção das necessidades dos alunos com deficiência. O trabalho adota uma abordagem narrativa, articulando memórias com referenciais teóricos, como Stainback e Stainback (1999), a fim de fundamentar as práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a trajetória de vida influencia diretamente na forma como o educador se posiciona frente aos desafios da docência, sendo o afeto, a empatia e a escuta ativa elementos essenciais para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Estágio; Educação Física; Docência Humanizada.

Lista de Siglas

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos;

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo;

TEA - Transtorno do Espectro Autista;

TOD - Transtorno Desafiador de Oposição;

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil;

SISU - Sistema de Seleção Unificada;

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio;

EDP - Energias de Portugal;

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

Sumário

1. Introdução.....	1
2. Metodologia.....	2
3. Memórias de Infância e Primeiros Contatos com a Educação Física.....	4
4. Desafios Familiares e o Impacto na Formação Pessoal.....	8
5. A Iniciação no Ensino Superior e a pandemia do Covid-19.....	11
6. Vivências nos Estágios: Obrigatório e não-obrigatório.....	13
7. A Educação Física como Espaço de Inclusão.....	16
8. Considerações Finais.....	17
9. Referências.....	19

1. Introdução

No início da minha trajetória acadêmica, não imaginava que ficaria fascinada pelas questões que permeiam a educação especial. Lembro-me de diversos episódios marcantes durante meu período de estágio nessa área, onde pude perceber a complexidade e a relevância que esse assunto tem em nossa sociedade. Essas experiências despertaram em mim não só uma curiosidade profunda, mas também a convicção de que compreender a inclusão por volta da educação especial é essencial para contribuir com uma educação igualitária a todos os alunos, mostrando que a construção da identidade docente é um processo complexo, contínuo e profundamente influenciado pelas vivências pessoais e profissionais.

O objetivo é apresentar um memorial que mobilize elementos para revisitar vivências e analisá-las de forma crítico-reflexiva, a fim de transformá-las em experiências. Neste sentido, valendo-se de memórias pessoais e vivências durante os estágios supervisionados e remunerados, analisa-se a relevância da escuta, do cuidado e da afetividade no contexto da inclusão escolar nas aulas de educação física.

A escolha pelo formato de memorial se deu em face da possibilidade que o curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD-UFES) oferece como um dos gêneros de escrita acadêmica para o desenvolvimento do relatório final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), explicitando-o como:

[...] um exercício de interrogação de nossas experiências e de informações que confirmem novos significados ao nosso presente. É o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à lembrança. Fazer um memorial consiste, então, em um exercício sistemático de reflexão, escrever a própria história, rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela (Projeto Pedagógico de Curso, 2014, p. 59).

Caparróz (2009) aponta que na elaboração de um memorial é importante tornar a escrita compreensível e comunicável. Citando Sant'Anna, ressalta:

[...] que a leitura e a escrita [são] uma maneira de viajar pelo passado e pelo futuro e um modo de expandir o presente [...] uma forma de aprendizagem da vida. Uma forma de tentar apreender o mundo ao redor [...] Escrever, então [é] uma maneira de sentir e ressentir o mundo e a vida. Um diário secreto [...] Acho que escrever é mesmo um modo de olhar as coisas pelo seu avesso, de ver o mundo em suas costuras, em seu negativo, tentando revelar o irrevelável. Fui aprendendo, então, que escrevia para aprender. Que escrevendo ia desvelando meus sentimentos, primeiro para mim mesmo, depois para os outros (Sant'Anna, 1996, p. 28 *apud* Caparróz, 2009, p. 37).

2. Metodologia

A metodologia adotada para a elaboração deste memorial baseou-se em um processo de auto-observação contínuo e registro sistemático das vivências e das experiências desenvolvidas ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, especialmente no contexto da construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Educação Física. O ponto de partida metodológico consistiu na rememoração consciente de eventos significativos que marcaram meu processo de formação, desde a infância até o momento atual. Para isso, recorri a lembranças pessoais, anotações feitas ao longo do curso, relatos de experiências acadêmicas e profissionais, bem como memórias afetivas e emocionais, pois,

Nossas histórias são sobre eventos em escolas, mas eles também são eventos em nossas vidas. Esta conexão é necessária para que histórias contenham a "história daqueles que entendem e a história do que está sendo entendido". É transmitido conhecimento tácito, além do consciente, em nossas histórias. Não só conhecimento pessoal, mas também contextual, se move com elas (Conle, 1999, p. 17).¹

Esses registros serviram de base para a construção de narrativas reflexivas, nas quais procurei identificar, descrever e interpretar os sentimentos, desafios, conquistas, transformações e aprendizados construídos/desenvolvidos ao longo do tempo.

Ao refletir sobre essas experiências, compreendi que a percepção do tempo vivido e das transformações que ocorreram em minha trajetória não pode ser dissociada do meu próprio ser. Nesse sentido, a compreensão de mim mesma e do meu entorno emerge não como algo externo ou distante, mas como uma experiência situada, em que pessoa e tempo se entrelaçam de forma inseparável (Carr, 1986, *apud* Conle, 1999). Assim, a construção das narrativas presentes neste memorial foi atravessada por essa consciência de que envelhecer, lembrar e significar são processos profundamente ligados à vivência subjetiva e à constituição da identidade (Conle, 1999).

Valendo-se das elaborações de Ellis, Adams e Bochner (2015), busquei orientar-me por um processo de investigação autobiográfica e também autoetnográfica (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015), à medida que recorria a diferentes materiais e dispositivos para registrar e analisar tanto os eventos de um passado mais longínquo, como acontecimentos mais presentes em meu cotidiano e na rotina de meu trabalho discente-docente ou de minha vida pessoal.

Las narrativas [...] ilustran el significado de las experiencias relacionales, en particular, cómo las personas [enfrentan] las ambigüedades, incertidumbres y contradicciones de ser amigos, familiares y/o parejas íntimas, y entienden las relaciones como eventos conjuntamente contruidos, asuntos incompletos e históricamente situados. [...] Las narrativas personales son historias de autores que se ven a sí mismos como el fenómeno y escriben narraciones evocadoras específicamente centradas en su formación académica, la investigación y las vidas personales [...] Estas a menudo son las formas más controvertidas de la

¹ Tradução realizada por Francisco Eduardo Caparróz.

autoetnografía para los científicos sociales tradicionales, sobre todo si no van acompañadas de análisis y/o conexiones a la literatura académica más tradicional. Las narrativas personales proponen entender al sí mismo o a algún aspecto de la vida, ya que se entrecruza con el contexto cultural [...] e invita a los lectores a entrar en el mundo del autor y utilizar lo que aprende allí para reflexionar, entender y hacer frente a sus propias vidas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015, p. 258).

Conle ao discutir a problemática da narrativa como possibilidade de investigação, busca refletir sobre os desafios, preconceitos, complexidades, legitimidade e rigor metodológico que a narrativa como pesquisa enfrenta e possui. A autora questiona se não devemos assumir que a pesquisa acadêmica depende muito da vida que os pesquisadores vivem, sozinho e como pertencentes e partícipes de uma comunidade de investigadores. Ao avançar em sua problematização faz indagações que auxiliam a entender porque usar a narrativa, bem como de qual narrativa está tratando para expressar o tempo e o lugar na vida e na pesquisa.

Por Que Narrativa? Porque eu sinto a necessidade de um modo de pesquisa que acomode o espaço e o tempo. Qual Narrativa? Vamos evitar os perigos inerentes ao ímpeto de gerenciar a complexidade resultante e vamos explorar o que facilita a pesquisa narrativa. Como alguém que usa narrativa experimental na educação de professores pré-serviço e na pesquisa, eu vivo em dois mundos. A história na qual eu fui colocada me puxa em duas direções, cada uma delas priorizando uma linguagem diferente e uma forma diferente de ser no mundo. Esta dialética é evidente na retórica deste artigo. Mas eu concluo a favor de amparar uma nova existência acadêmica, uma que necessite de “Ser” como um ponto de partida e como um apoio durante todo o tempo. Eu percebo que esta não é simplesmente uma postura metodológica que eu posso colocar no meu mundo de trabalho, mas que ela surge de, e demanda, prática na minha existência particular do dia a dia (Conle, 1999).

Vale destacar e considerar que o enfoque biográfico-narrativo possui um leque de possibilidades e potencialidades dialógicas que proporcionam a interação entre o individual e o sociocultural. No meu caso foi essencial engendrar modos de desenvolver reflexões (no sentido emancipador), pois isso remete o sujeito a expor-se e a perguntar a si mesmo sobre o quê, como e por que da atuação como discente-docente; o que o leva a se deparar com valores, crenças do ponto de vista singular do indivíduo. Ferrer Cerveró (1995, p. 178) aponta que:

“Compartir la historización narrativa y la expresión biográfica de [...] recorridos críticos de aprendizaje y de enseñanza, se convierte en un elemento catártico de desalienación individual y colectiva que permite situarse desde una nueva posición en el mundo. Sentirse partícipes de un ‘relato’, de una construcción o reconstrucción narrativa, es la única vía de que disponen los individuos humanos para intentar actuar como protagonistas de sus propias vidas”.

Não foram utilizados métodos tradicionais de coleta ou análise de dados empíricos, como questionários, entrevistas ou análises estatísticas, visto que o foco central deste trabalho está na experiência vivida e na subjetividade da autora (eu mesma). Em vez disso, optei por uma aproximação à abordagem narrativa-autoetnográfica, na qual o próprio sujeito da pesquisa é também o objeto de investigação, permitindo um mergulho profundo nas dimensões emocionais, cognitivas e sociais que compõem a trajetória formativa.

As reflexões foram organizadas de forma cronológica, respeitando as diferentes fases da minha vida, e articuladas com os conteúdos, vivências e saberes construídos ao longo da graduação em Educação Física. Essa estrutura temporal permitiu uma leitura mais coerente e progressiva da minha evolução pessoal e profissional, evidenciando como determinadas experiências foram essenciais para o desenvolvimento de competências específicas e para a superação de obstáculos ao longo do percurso. Além disso, o exercício reflexivo foi guiado por princípios como a honestidade intelectual, a crítica construtiva e a valorização do autoconhecimento, com o objetivo de promover uma análise autêntica e aprofundada do processo formativo.

3. Memórias de Infância e Primeiros Contatos com a Educação Física

Início com um retorno às origens, mais especificamente ao momento em que minha mãe descobriu sua gravidez. A notícia foi recebida com entusiasmo por meu pai, que, tomado pela emoção, frequentemente despertava minha mãe durante a noite com exclamações afetuosas, manifestando a certeza de que teriam uma filha. A gestação foi marcada por uma mistura de sentimentos intensos, oscilando entre a alegria da expectativa e a ansiedade frente às incertezas. Mesmo diante de limitações financeiras, meus pais empenharam-se com afeto e esforço em proporcionar-me o melhor. Recordo com ternura os momentos em que, ao desejar algo mais custoso, minha mãe, em tom bem-humorado, lançava um olhar ao meu pai e dizia: “Viu?! É uma menininha! Não queria uma? Olha como saiu caro.”

Minha infância foi vivida de forma plena e feliz, permeada por intensas brincadeiras lúdicas compartilhadas com amigos nas ruas do bairro. As brincadeiras — como pique-esconde, dono da rua, carrinho de rolimã, guerrinha de mamona e pique-bandeira — marcavam nossos dias com entusiasmo e liberdade, ainda que, por vezes, provocassem a impaciência dos vizinhos diante de tanto barulho eufórico pelas brincadeiras. Os domingos, por sua vez, possuíam um caráter singular: eram dedicados às reuniões familiares na casa dos avós, espaço de convívio afetoso e alegria compartilhada com os primos, que ficaram eternizados em minha memória como momentos de forte coesão e pertencimento familiar.

Refletir neste momento sobre as brincadeiras que marcaram minha infância, em diálogo com as vivências adquiridas ao longo do curso de Educação Física, permite compreender com mais clareza o papel central que o brincar desempenha no processo de

ensino e aprendizagem, especialmente na infância. As memórias das atividades lúdicas que fizeram parte do meu cotidiano infantil revelam como essas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento das minhas habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Para Nóvoa (2004), os processos de reconstrução do conhecimento profissional que os professores devem desenvolver numa perspectiva reflexiva, explicita a importância de que estes saibam analisar, mas também analisar-se, valendo dos escritos de Paul Valéry, expressa a ideia de

“[...] que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia” (Paul Valéry, 1931 apud Nóvoa, 2007, p.14).

Ao longo da graduação, pude perceber que os jogos e as brincadeiras não são apenas uma forma de entretenimento, mas um elemento da cultura corporal — que, segundo Andrade; Cardoso; Carneiro (2023), “[...] é compreendida como uma parcela específica da cultura em geral, ou seja, dentre tudo que o ser humano criou como produção cultural existe uma parte que denominamos como Cultura Corporal” — da qual precisamos nos apropriar, pois,

[...] reconhecemos a Educação Física como uma prática pedagógica que possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações, manifestações da cultura humana, em contextos específicos, tais como exemplo: jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. Dispondo de sua intencionalidade, o ser humano, em interação com os outros e com a natureza, produz, expressa e incorpora essa cultura em forma de signos, ideias, conceitos e ações nas quais interpenetram dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social (COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005, p. 223, *apud* Souza Júnior *et al.* 2011, p. 407).

Uma vez que entendemos os jogos e brincadeiras como componentes da Cultura Corporal, podemos refletir sobre como este tema está inserido em diversos contextos e momentos do nosso cotidiano: nas brincadeiras de rua, nos encontros em família, nos jogos eletrônicos, no recreio escolar e até nas recordações de infância passadas de geração em geração (Andrade; Cardoso; Carneiro, 2023).

Nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado. Ainda que no ato da vivência o homem não tenha a intenção de externalizar a compreensão humana, ele, por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinadas socialmente, termina por expressar algo pela linguagem. No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens (Souza Júnior *et al.* 2011, p. 408-409).

Essa compreensão reforça a importância de valorizar o lúdico reconhecendo que ele contribui significativamente para a formação corporal, a criatividade, a autonomia e a

socialização não só nos primeiros anos de vida, mas ao longo de nossa formação como sujeitos. Portanto, é evidente que jogos e brincadeiras, além de estar intrinsecamente ligada à minha história pessoal, é também um elemento estruturante da prática pedagógica em Educação Física.

No percurso escolar, memórias díspares emergem. Um episódio particularmente marcante remete às aulas de educação física no 6º (sexto) ano do ensino fundamental, nas quais o docente de educação física, ao se irritar com comportamentos considerados indisciplinados, adotava práticas violentas como forma de repressão. Arremessava seus próprios tênis contra os estudantes, instaurando um ambiente de medo que silenciava e inibia qualquer forma de expressão espontânea. Essa experiência, em vez de proporcionar prazer e liberdade corporal, transformou-se em um espaço de tensão e vigilância emocional, marcando negativamente o imaginário coletivo da turma.

Ao vivenciar a prática pedagógica do outro lado, ou seja, saindo do papel de aluna nas aulas de Educação Física para assumir o papel de professora, foi possível compreender com mais profundidade os desafios enfrentados no cotidiano da prática docente, bem como o estresse que o ambiente escolar pode provocar. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas a questões estruturais, como a qualidade inadequada do espaço físico da quadra, a falta de materiais pedagógicos ou esportivos e outros obstáculos semelhantes que comprometem o planejamento e a execução das aulas.

No entanto, mesmo diante dessas limitações, percebo que tais condições não justificam, em hipótese alguma, comportamentos agressivos por parte dos professores em relação aos alunos. É fundamental que o profissional da educação mantenha uma postura ética, empática e equilibrada, buscando sempre alternativas para lidar com os desafios de forma construtiva e respeitosa.

Em contraponto, outras experiências escolares despertaram sentimentos mais positivos. Durante os anos finais do ensino fundamental, tive meu primeiro contato com o esporte institucionalizado ao integrar o time de handebol da escola, atuando como goleira. As competições contra outras escolas e os treinos noturnos eram vividos com entusiasmo e energia. O esporte tornou-se, nesse período, fonte de motivação, alegria e identidade. Contudo, essa trajetória foi interrompida abruptamente após uma lesão no punho esquerdo. Ao buscar apoio junto à treinadora, fui recebida com desprezo e insensibilidade: suas palavras desmotivadoras e a recusa em acolher minha dor culminaram em minha exclusão do treino. Retornei à minha casa visivelmente abalada — não apenas pela dor física, mas, sobretudo,

pela decepção emocional. Esse evento marcou o fim da minha relação com o handebol, deixando cicatrizes emocionais duradouras.

Nóvoa trata as dimensões pessoais e profissionais dos professores utilizando uma ideia de Jennifer Nias (1991) para ressaltar que “O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1995, p. 14). O autor aponta que esta consideração, a de que “o professor é uma pessoa”, estimulou vários estudos “[...] **sobre a vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores** [...]” (Nóvoa, 1995, p. 14, grifos do autor). Assim, a identidade docente necessita ser analisada numa perspectiva que abarque elementos como a história de vida; fatores, agentes, ações, interações, crenças em relação à prática pedagógica; o significado da docência para o professor, entre outros que de alguma forma se relacionem para a constituição, (re)construção e desenvolvimento da identidade pessoal-profissional.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz *professor*. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Nóvoa, 1995, p. 16).

No curso de Educação Física, aprendemos que os esportes desempenham um papel fundamental no ambiente escolar, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico dos alunos. Por isso, é essencial que os professores estejam atentos tanto aos benefícios quanto aos desafios que a prática esportiva pode trazer. É necessário que o educador seja sensível às dificuldades enfrentadas pelos alunos, especialmente em situações de lesões, dores ou limitações físicas, oferecendo apoio e acolhimento nesses momentos. Essa postura empática é crucial para que o estudante não associe o esporte a uma experiência negativa ou traumática, o que poderia apagar sua motivação e paixão pela atividade. O professor de Educação Física, portanto, tem um papel importante na mediação dessas situações, ajudando o aluno a superar os obstáculos de forma saudável, mantendo o esporte como uma vivência prazerosa e significativa em sua trajetória escolar.

Vale ressaltar, que em minha trajetória pessoal, o afastamento do esporte não se manteve por muito tempo. Entre os anos de 2012 e 2013, descobri uma nova paixão na ginástica rítmica. As aulas, realizadas duas vezes por semana, proporcionaram-me contato com diversas modalidades, como bola, arco, fita e solo — sendo esta última minha favorita. A dedicação à prática era acompanhada por um sentimento de pertencimento e realização, intensificado quando a treinadora me convidava a participar da criação das coreografias. Esses momentos, repletos de criatividade, cooperação e reconhecimento, marcaram profundamente

minha formação corporal e afetiva. Todavia, esse ciclo também foi encerrado de forma prematura por decisão da minha mãe, que, preocupada com minha saúde devido a episódios recorrentes de desmaios associados a um quadro de pressão baixa, optou por interromper minha participação visando o meu bem-estar. Neste momento, compreendo a importância de proporcionar autonomia aos nossos alunos, reconhecendo que eles são criativos e plenamente capazes de assumir papéis significativos nas práticas corporais. Refletindo sobre minha trajetória acadêmica, carrego comigo o sentimento de não ter aproveitado plenamente a sala de ginástica disponibilizada pelo CEFD/UFES, um espaço rico em possibilidades de experimentação e aprendizagem. Infelizmente, durante as disciplinas que abordavam essa área, estávamos vivenciando o período da pandemia, o que nos levou ao regime de aulas remotas. Essa limitação impediu a vivência prática em um ambiente tão valioso para a formação profissional e pessoal, o que certamente deixou uma lacuna na experiência que poderia ter sido ainda mais significativa.

Um novo capítulo teve início na virada de 2015 para 2016, quando me mudei para a cidade de Serra, no Espírito Santo. A transição foi vivida de forma desafiadora: afastada de meus pais e irmãos, passei a residir com parentes e a frequentar uma nova escola. Nesse contexto de mudanças e instabilidade emocional, enfrentei dificuldades para estabelecer vínculos afetivos e sentia-me deslocada e insegura. Um acontecimento inesperado, porém, alterou significativamente essa trajetória: durante uma aula de educação física, a prática do slackline foi introduzida. A interação entre colegas, mediada pela necessidade de ajuda mútua, possibilitou o surgimento de duas amizades significativas, que foram fundamentais para minha adaptação. Esse episódio evidenciou o papel das relações interpessoais na ressignificação das experiências de deslocamento e mostrou como o apoio e a empatia podem transformar contextos adversos em vivências acolhedoras.

4. Desafios Familiares e o Impacto na Formação Pessoal

No ano de 2017, vivenciei uma das experiências mais desafiadoras e emocionalmente intensas da minha trajetória. Rememoro com nitidez a sensação de urgência e desespero que me atravessou ao receber uma ligação da minha mãe informando que meu pai havia sido diagnosticado com câncer. Diante dessa notícia impactante, não houve hesitação: mobilizamos os trâmites para minha transferência escolar e, em pouco tempo, retornei a Baixo

Guandu, cidade de residência dos meus pais, com o propósito de estar ao lado de minha família neste momento crítico.

Apesar da gravidade da situação, esse retorno possibilitou reencontros significativos. Voltei a estudar na escola onde havia construído parte importante da minha formação e tive a oportunidade de reconectar-me com amigas antigas, algumas cultivadas desde a educação infantil. Esse reencontro com o passado escolar proporcionou certa sensação de acolhimento e estabilidade emocional, atenuando, ainda que momentaneamente, o peso da realidade vivida. Em especial, durante as aulas de educação física, descobri um novo espaço de lazer — uma sala com uma mesa de tênis de mesa instalada na quadra da escola —, que se tornou um recurso simbólico de alívio e descontração. Essas breves pausas de prazer foram fundamentais para enfrentar, com um pouco mais de leveza, a tensão constante que permeava aquele período.

Nesse contexto, é possível compreender como as aulas de Educação Física, ao tratarem das práticas corporais por meio de diversas vivências, podem funcionar como verdadeiras válvulas de escape para os alunos. Frequentemente, essa disciplina é subestimada no ambiente escolar, sendo tratada como secundária ou até mesmo utilizada como punição — sendo retirada do aluno em casos de mau comportamento. No entanto, essa visão ignora o fato de que, muitas vezes, é justamente nesse momento de socialização, movimento e descontração que o estudante encontra uma oportunidade de se expressar, de se divertir e de aliviar as tensões de uma realidade que a escola, por vezes, desconhece. A Educação Física pode representar um espaço de acolhimento e bem-estar, permitindo que o aluno se sinta mais motivado, integrado e emocionalmente equilibrado dentro do ambiente escolar.

Ainda em 2017, minha família precisou se mudar para Vitória, especificamente para o bairro Maruípe, com o objetivo de facilitar o acesso ao Hospital Santa Rita de Cássia, onde meu pai iniciou e concluiu o tratamento oncológico de forma integralmente gratuita. Esse processo prolongou-se por um ano e constituiu, sem dúvida, o intervalo mais doloroso da minha vida. Presenciei meu pai vivenciar episódios de dor tão intensos que, por vezes, nem mesmo a administração de morfina era capaz de aliviar. A impotência diante de seu sofrimento tornava-se avassaladora. A densidade desse momento é sintetizada na letra da canção “11 vidas”, de Lucas Lucco (2013), que ressoa com a profundidade dos sentimentos vivenciados:

Mas eu só quero lembrar
Que de 10 vidas, onze eu te daria
Que foi vendo você
Que eu aprendi a lutar
Mas eu só quero lembrar

Antes que meu tempo acabe, pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Eu só queria se tivesse você

A intensidade da crise familiar também se refletia no plano financeiro. A única renda estável advinha da aposentadoria de meu pai, complementada de forma modesta pelo trabalho de meu irmão em um call center. Diante dessa vulnerabilidade econômica, amigos próximos de nossos pais demonstraram solidariedade enviando cestas básicas, gesto que foi essencial para nossa subsistência durante esse período.

Entretanto, os desafios não se restringiram à esfera da saúde e da economia. Um episódio particularmente doloroso contribuiu para agravar ainda mais o cenário. Certo dia, ao retornar da escola, fui surpreendida pela presença das irmãs do meu pai em nossa residência. Na presença dele, que se encontrava visivelmente fragilizado pelo tratamento, elas me acusaram de ter furtado um item de maquiagem, alegando que eu não teria condições financeiras para adquirir tal produto. O constrangimento e a humilhação vividos naquele momento foram intensificados ao ver meu pai, debilitado, chorar diante de tais acusações.

A dor e a indignação resultantes dessa situação serviram como impulso para que eu reafirmasse minha dignidade e capacidade. Foi também nesse contexto que compreendi, de forma profunda, que experiências marcadas por sofrimento e afeto são constitutivas do nosso processo formativo. Como afirma Caparróz (2009, p. 41):

[...] isso implica construir uma compreensão por meio da qual percebamos a vida e não apenas a dimensão profissional desta, como um processo que nos forma como professores, e, assim, uma exigência se apresenta como fundamental: a de que estabeleçamos conexões entre o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto, como possibilidade de se produzir uma abertura em nossa relação com o mundo para podermos pesquisar e desenvolver reflexivamente nossa prática pedagógica, num determinado contexto.

A experiência vivida, ainda que dolorosa, colaborou para a construção de uma percepção mais integrada entre razão e emoção, essenciais na trajetória de formação pessoal e profissional.

Motivada pelo desejo de provar minha responsabilidade e autonomia, iniciei, mesmo sendo menor de idade, a busca por uma oportunidade profissional como jovem aprendiz. Após ser rejeitada em um primeiro processo seletivo, persistência e resiliência me conduziram à aprovação na segunda tentativa. Iniciei minha trajetória profissional na empresa EDP – Energia de Portugal, onde atuei por dois anos. Simultaneamente, cursei um programa técnico no SENAI, o que me permitiu não apenas adquirir competências técnicas, mas também contribuir financeiramente para as despesas domésticas, arcando com parte do aluguel e das compras da casa.

Essa vivência, marcada por esforço, amadurecimento e envolvimento afetivo com o cotidiano, refletiu a compreensão de que o aprendizado vai além da razão técnica. Como destaca Contreras Domingo (2003, p. 20, *apud* Caparróz, 2009, p. 41),

Há algo na intensidade do viver que é necessário para educar, mas que deve captar-se, entender-se e assimilar-se vitalmente. E isso requer outros registros para além da lógica implacável do argumento. Somente se pode aprender vivendo. Ou melhor, só podemos aprender ao sentir-nos transpassados por algo que nos chega como vivo e se mantém vivo em nós, afetando a forma em que queremos encarar o viver. O sentido de uma forma de entender a educação e o como se faz deve completar seu próprio sentido com aquilo que chega ao coração e não só à razão. Mas a razão deve fazer algo com isso: deve pensá-lo, para torná-lo assim experiência.

Essa perspectiva confirma que foi justamente pela vivência intensa — por meio das responsabilidades precoces, dos desafios enfrentados e das conquistas pessoais — que construí não apenas um percurso profissional, mas também um aprendizado profundo, capaz de integrar razão e emoção como base da minha formação.

No ano de 2018, após a realização da cirurgia de meu pai, recebemos a notícia de sua cura, o que representou um marco de alívio e esperança para toda a família. Pouco tempo depois, nos mudamos para o bairro Valparaíso, na Serra, o que trouxe novos desafios logísticos, uma vez que continuei frequentando a escola localizada em Maruípe. Ainda assim, essa nova fase foi atravessada por sentimentos de gratidão e superação, após um período de provações que moldaram minha força emocional, minha autonomia e minha visão de mundo.

5. A Iniciação no Ensino Superior e a Pandemia do Covid - 19

A conclusão do meu ensino médio ocorreu em 2018, contudo, optei por um período de pausa antes de iniciar os estudos com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no ingresso no ensino superior, ainda que já houvesse realizado a prova ao final da etapa escolar. No segundo semestre de 2019, motivada pelo incentivo do meu irmão, inscrevi-me no Sistema de Seleção Unificada (SISU), com o intuito inicial de apenas "tentar". Escolhi como primeira opção o curso de Nutrição e, como segunda, a licenciatura em Educação Física. Para minha surpresa, fui aprovada nesta última, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A notícia foi recebida com grande alegria por minha família, e o ingresso na universidade, em um ambiente marcado pela diversidade de pessoas, saberes e possibilidades, constituiu uma experiência profundamente significativa.

Contudo, o início da trajetória acadêmica foi marcado por um episódio de crise de

ansiedade em sala de aula, experiência que, embora desafiadora, foi ressignificada pelo acolhimento e sensibilidade de uma docente, cuja postura empática e atenciosa foi essencial para minha permanência e fortalecimento no percurso universitário. Essa vivência tornou-se um marco do início da minha formação profissional, evidenciando a importância da presença de educadores atentos às dimensões emocionais dos estudantes.

No entanto, no início do segundo período de faculdade no começo de 2020, o cenário educacional foi drasticamente alterado pela pandemia da COVID-19, que provocou a suspensão das atividades presenciais por um período prolongado. O retorno das aulas em formato remoto, ainda que necessário diante das circunstâncias sanitárias, evidenciou inúmeras limitações. No contexto de um curso como a Educação Física, cuja proposta pedagógica está fortemente ancorada na integração entre teoria e prática, a mediação exclusivamente digital comprometeu substancialmente a experiência formativa. As disciplinas de caráter prático foram reduzidas a exposições teóricas e demonstrações audiovisuais, o que esvaziou a vivência corporal e impossibilitou o desenvolvimento pleno de habilidades e competências fundamentais à formação docente.

A interposição da tela do computador entre o conhecimento e o corpo – elemento central na constituição do profissional de Educação Física – instaurou uma sensação constante de superficialidade e fragmentação. A ausência de experiências concretas, do contato interpessoal, da experimentação motora e da observação direta dos gestos técnicos tornou o processo de ensino-aprendizagem limitado, gerando lacunas significativas. Algumas disciplinas tiveram seus cronogramas alterados, sendo postergadas ou reconfiguradas de maneira insuficiente, o que impactou diretamente a coerência e a progressão curricular. Viver esse período foi emocionalmente exigente, pois a Educação Física, privada de sua materialidade, perdeu momentaneamente a vitalidade e o dinamismo que a caracterizam. O desejo de retornar à quadra, ao tatame, ao campo e à sala de aula era intenso – havia uma carência real de movimentar-se, de experimentar, de errar, de aprimorar, de sentir o corpo em ação e, com isso, aprender de maneira integral. A pandemia não afetou apenas a dimensão técnica da formação, mas também aspectos sociais, afetivos e humanos que compõem o ser professor de Educação Física.

Diante disso, o retorno às aulas presenciais representou a retomada de uma parte do curso que parecia ter sido interrompida de forma repentina. O reencontro com os colegas, os professores e os espaços formativos trouxe um sentimento de recomeço, de ressignificação da trajetória acadêmica e de renovação do entusiasmo. As vivências práticas recuperaram seu lugar na formação, devolvendo sentido às experiências cotidianas no âmbito universitário. Foi

nesse período que laços profundos foram construídos com colegas que não apenas compartilharam os desafios da pandemia, mas também me incentivaram e reconheceram meu potencial enquanto educadora.

Entre as experiências mais significativas desse momento de retomada, destaca-se o estágio obrigatório realizado na educação infantil. Tal vivência revelou-se fundamental para meu amadurecimento profissional, ao permitir o contato direto com o universo das infâncias e com os múltiplos modos de aprender e se expressar das crianças. Foi nesse contexto que compreendi, com clareza, meu desejo de atuar na educação infantil, percebendo ali não apenas uma área de atuação, mas um espaço onde posso contribuir de forma sensível e transformadora. A interação diária com as crianças, seus gestos espontâneos, suas curiosidades e afetos, além dos desafios inerentes ao trabalho docente, consolidaram minha identificação com essa etapa da educação básica e reafirmaram minha escolha profissional.

6. Vivências nos Estágios: Obrigatório e não-obrigatório

O início do estágio obrigatório em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) representou minha primeira inserção formal no ambiente escolar e foi, ao mesmo tempo, um marco formativo e transformador em minha trajetória acadêmica. A convivência com crianças de 2 a 5 anos evidenciou, de forma clara e imediata, a necessidade de se estabelecer uma relação pautada no cuidado, na atenção e na afetividade. Essa faixa etária, marcada por intensos processos de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, demanda um ambiente seguro e acolhedor que favoreça seu crescimento integral. O afeto genuíno e espontâneo demonstrado pelas crianças exerceu profundo impacto sobre mim, despertando um encantamento particular pela educação infantil.

Nesse contexto, torna-se evidente a indissociabilidade entre emoção e pensamento no processo educativo. Como destaca Vygotsky (1991, p. 25), “o afeto e o pensamento não são processos separados, mas aspectos diferentes de uma mesma atividade psicológica”, o que reforça a importância de vínculos afetivos no cotidiano pedagógico para o pleno desenvolvimento infantil.

Dentre as diversas experiências vividas nesse contexto, recordo com carinho uma aula em que trabalhei com os alunos habilidades motoras como equilíbrio, corrida e saltos. A alegria estampada em seus rostos ao realizarem essas tarefas — simples para os adultos, mas repletas de significado de desenvolvimento motor e cognitivo para eles — reafirmou minha

escolha profissional e fortaleceu minha identificação com o trabalho docente. No âmbito da formação universitária em Educação Física, a disciplina de “Oficina de Docência em Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Infantis” aprofundou minha compreensão sobre o papel fundamental do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Compreendi que as brincadeiras, além de promoverem o desenvolvimento motor, estimulam a criatividade, fortalecem os vínculos sociais e familiares e favorecem a construção de competências como o trabalho em equipe e a resolução de conflitos. Essa experiência formativa me levou a perceber que a docência é também atravessada por dimensões subjetivas, afetivas e imprevisíveis. Como afirma Nunes (2000, p. 99, *apud* Caparróz, 2009, p. 44):

A relação pedagógica é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências sutis, frustrações e sustos. Jamais qualquer manual escolar conseguirá decifrá-lo na sua flutuação e imprevisibilidade. Parece ser ponto pacífico que a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando. Este processo de tornar-se constitui um sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que não são rostos. São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos.

A citação reafirma que a formação docente se constrói nesse processo vivo de encontros e reavaliações, em que o lúdico assume papel essencial ao promover experiências significativas e humanizadoras.

Essa compreensão se fortaleceu ao revisitar memórias da minha própria infância, momento em que pude refletir sobre como as experiências lúdicas moldaram minha relação com o mundo e com as pessoas. Atualmente, busco ressignificar essas vivências infantis por meio do trabalho com as crianças, atribuindo-lhes sentidos pedagógicos, empáticos e transformadores.

Nesse processo formativo, cada pequeno gesto e cada conquista dos alunos contribuem para reafirmar o sentido da docência e a beleza do ofício de educar. Essa dimensão da formação, fortemente conectada à experiência pessoal, dialoga com o que se observa na trajetória do protagonista do filme *Meu Nome é Johnny*, cuja narrativa representa um processo de reconfiguração de identidade. Assim como Johnny ressignifica sua história a partir da dor, da reflexão e do reencontro consigo mesmo, o desenvolvimento da identidade docente também ocorre no entrelaçamento entre vida e profissão.

Como afirma Contreras (2002), a formação docente é construída na relação entre a razão e a emoção, sendo a prática pedagógica indissociável da história pessoal do educador. A docência, portanto, não se separa da biografia: ela é atravessada por afetos, lembranças e

sentidos que se atualizam constantemente no cotidiano escolar.

Em 2023, tive a oportunidade de iniciar meu primeiro estágio remunerado pela Prefeitura Municipal de Vitória, voltado ao acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais. Iniciei este percurso acompanhando três estudantes com diagnóstico de autismo de grau leve, cada um com especificidades distintas. Apesar do receio inicial, desenvolvi, gradualmente, um olhar atento, sensível e gentil às demandas desses alunos, e senti-me gratificada ao perceber minha contribuição em seus processos de desenvolvimento e socialização.

Com a conclusão do ciclo letivo desses estudantes, passei a acompanhar uma aluna do 1º ano do ensino fundamental I, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). O início desse acompanhamento foi particularmente desafiador, pois a aluna apresentava comportamentos agressivos em relação aos colegas e professores. No entanto, por meio de estratégias pedagógicas construídas em diálogo com a equipe escolar e com o suporte contínuo do vínculo afetivo, foi possível promover avanços significativos em sua socialização e no controle de suas crises. A construção dessa relação de confiança representou não apenas um progresso para a aluna, mas também um aprendizado pessoal e profissional marcante para mim.

Em 2024, dei continuidade à experiência de estágio remunerado em outra instituição municipal, também em Vitória, o que me permitiu observar com mais clareza a evolução da minha prática docente. Dois episódios foram especialmente marcantes: o acompanhamento de duas alunas com dificuldades de interação social. Uma delas apresentava grande resistência ao contato com novas pessoas e medo de espaços físicos como escadas; a outra recusava-se a participar das aulas de Educação Física. Com dedicação, paciência e estratégias específicas, consegui auxiliá-las na superação desses bloqueios. O progresso obtido foi sutil, mas profundamente significativo, reafirmando minha identificação com a área da Educação Especial e o impacto positivo que um trabalho sensível e comprometido pode gerar.

Todas essas vivências contribuíram para a construção da profissional e da pessoa que sou hoje. A menina que um dia brincava nas ruas se transformou em uma mulher adulta, estudante de Educação Física em uma universidade pública federal, consciente da responsabilidade e da potência que o trabalho educativo carrega. O conhecimento que adquiri ao longo dessa trajetória não se constitui apenas nos conteúdos formais da formação acadêmica, mas, sobretudo, nas experiências que a vida me proporcionou desde a infância.

Minha trajetória é, portanto, um percurso de construção contínua, no qual o passado, o presente e as projeções para o futuro se articulam de forma significativa. O olhar sensível que

desenvolvi para com as pessoas, especialmente com meus alunos, foi moldado, em grande parte, pelas adversidades enfrentadas ao longo da vida — entre elas, o processo de adoecimento do meu pai, que exigiu de mim empatia, resiliência e capacidade de cuidado. Essas vivências, embora dolorosas, me ensinaram o valor do acolhimento, da escuta e da atenção ao outro — qualidades fundamentais para qualquer profissional da educação.

Destaco ainda que, embora o estágio obrigatório seja componente essencial da formação docente, considero que a experiência dos estágios remunerados vivenciados junto à rede municipal de Vitória ampliou de forma significativa minha percepção sobre a Educação Especial. O contato cotidiano com os alunos, suas singularidades e desafios, possibilitou uma compreensão mais concreta e sensível das barreiras que enfrentam e das estratégias que podemos adotar para tornar o processo educativo mais inclusivo e significativo. A vivência prática nos prepara de maneira mais sólida para os contextos reais da sala de aula, especialmente nas aulas de Educação Física, que exigem adaptações frequentes e escuta ativa às necessidades do outro.

Assim, reafirmo que os estágios não apenas me ensinaram conteúdos e práticas, mas também fortaleceram minha vocação e meu compromisso com uma educação sensível, humana e transformadora. As conquistas dos alunos, mesmo aquelas que à primeira vista podem parecer pequenas, são, na verdade, expressões valiosas de superação e aprendizado. Nesse processo, o apoio da equipe pedagógica e o trabalho colaborativo foram fundamentais, tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para minha formação pessoal e profissional.

7. A Educação Física como Espaço de Inclusão

A Educação Física, historicamente marcada por práticas padronizadas e excludentes, tem passado por transformações significativas que a reposicionam como um espaço potente para a inclusão. Ao considerar que essa disciplina se estrutura em torno do corpo, do movimento e das interações sociais, ela adquire um papel privilegiado na promoção de experiências educativas que respeitam e valorizam a diversidade humana. Neste sentido, as vivências acadêmicas nas disciplinas de *Educação e Inclusão* e *Educação Física, Adaptação e Inclusão* foram fundamentais para a construção de uma base teórica sólida, despertando a consciência crítica sobre a importância de práticas pedagógicas que rompam com modelos tradicionais, muitas vezes excludentes.

Ao optar por uma licenciatura, independentemente da área do conhecimento, torna-se

urgente e necessário discutir a inclusão. Este debate não pode ser periférico, pois a educação inclusiva emerge de movimentos sociais e históricos que questionam a marginalização de corpos e subjetividades considerados "fora da norma". O seu surgimento está diretamente ligado a transformações sociais, políticas e pedagógicas que criticam modelos segregadores, construindo novas perspectivas baseadas na equidade. A inclusão, como enfatizam Stainback e Stainback (1999), ultrapassa a simples presença física do aluno com deficiência no ambiente escolar. Ela exige mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e no ambiente educacional, visando garantir a participação efetiva e a aprendizagem de todos os estudantes.

Conduzindo esse debate para o campo específico da Educação Física, percebemos que os desafios e as possibilidades se intensificam. Esta disciplina lida diretamente com o corpo – em suas múltiplas expressões, habilidades e formas de estar no mundo. Assim, pode tanto favorecer a inclusão quanto reforçar exclusões, caso não seja conduzida com sensibilidade, ética e compromisso com a diversidade. O papel do professor de Educação Física, portanto, ultrapassa o ensino técnico ou motor: é também o de mediador de experiências inclusivas que respeitem as diferenças e que promovam oportunidades reais de participação.

Nosso objetivo, enquanto educadores, deve ser o de garantir a participação efetiva de todos os alunos, oferecendo condições concretas para que cada um aprenda de forma digna e igualitária. Isso implica não apenas em adaptar atividades e recursos, mas também em transformar atitudes, desconstruir preconceitos e fomentar uma cultura escolar inclusiva. A Educação Física, nesse contexto, torna-se um território de luta e de possibilidades – um espaço em que todos os corpos são valorizados, e todas as formas de movimento têm lugar.

Transformar a Educação Física em um verdadeiro espaço de inclusão é, portanto, um compromisso político, pedagógico e humano. É acreditar que todos os sujeitos são capazes, que todos os movimentos tem valor, e que a escola deve ser, antes de tudo, um lugar onde cada estudante possa se reconhecer como pertencente, respeitado e protagonista de sua própria aprendizagem.

8. Considerações Finais

A problematização da trajetória apresentada aqui evidencia que a construção de uma prática docente inclusiva é um processo profundamente marcado pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Não se trata apenas de cumprir um currículo ou atender a legislações educacionais, mas de desenvolver e cultivar, ao longo da formação, um olhar e um

agir sensível às múltiplas realidades que habitam o espaço escolar. A formação em Educação Física, especialmente no que tange às vivências nos estágios supervisionados e remunerados, possibilita o desenvolvimento de competências não apenas técnicas, acadêmicas e científicas, mas, também, humanas e éticas, que são indispensáveis para uma atuação pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Nóvoa aborda que a produção de um conhecimento distinto sobre os professores, que possibilite compreendê-los em sua dimensão humana e profissional, mostra-se mais pertinente para descrever e transformar as práticas educativas. Trata-se, portanto, de um desafio intelectual instigante. Neste sentido, o referido autor destaca a elaboração que Pierre Dominicé faz ao expressar que

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (Dominicé, 1990, p.167, apud Nóvoa, 1995, p.24).

Ser professora ultrapassa os limites da sala de aula. É assumir uma identidade profissional e pessoal que se reinventa diante dos desafios cotidianos, reconhecendo-se como sujeito de direitos e, ao mesmo tempo, agente de transformação social. A docência é, nesse sentido, um ato de cuidado — com o outro, com o coletivo, com o processo de ensinar e aprender. É nesse lugar sensível que a inclusão se consolida, não como um fardo ou uma exigência burocrática, mas como uma escolha ética e política por uma educação que acolha, respeite e valorize a diversidade humana em todas as suas formas.

A inclusão, portanto, não pode ser compreendida como uma responsabilidade isolada de determinados profissionais, mas como um compromisso coletivo e contínuo, que exige escuta, empatia e ação consciente. Construir uma escola verdadeiramente inclusiva é um trabalho que exige coragem, formação constante e, sobretudo, sensibilidade para perceber que cada estudante carrega em si um mundo de possibilidades. É nesse entrelaçamento de saberes, afetos e experiências que a prática docente se transforma e se fortalece, abrindo caminhos para uma educação mais justa, democrática e humanizadora.

Referências

- ANDRADE, L. C. de; CARDOSO, G. G. B.; CARNEIRO, F. G. S. Para entender a cultura corporal: uma introdução para estudantes de ensino médio. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. v. 35. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e94901>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- CAPARRÓZ, F. E. **Elaboração de memória profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em EF Modalidade EAD, 2009.
- CONLE, Carola. Por Que Narrativa? Qual Narrativa? Lutando com o Tempo e Lugar na Vida e Pesquisa. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 29, n. 1, p. 7-32, 1999.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**: saberes pedagógicos e autonomia profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELLIS, C; ADAMS, T. E; BOCHNER, A. P. Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio**, [s/v], n. 14, p. 249–273, 2015. DOI: 10.55441/1668.7515.n14.11626. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>. Acesso em: 14 dic. 2023
- FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: J. LARROSA (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 165-190.
- JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCCO, Lucas. 11 Vidas. Intérprete: Lucas Lucco. **O Destino - Ao Vivo**. São Paulo: Sony Music, 2014. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5zE6uvObAxX0WpQJFCSc5n>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- NÓVOA, Antonio *et al.* **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. **Licenciatura em Educação Física (Versão 2014)**. Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2014.
- SANT' ANNA, A. R. de. **O que significa ESCREVER?** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996, v.2, n.12, p. 27-30, 1996.
- SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391–411, abr. 2011.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

