

O MEMORIAL DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DE “TORNAR-SE” PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Gabriella de Oliveira Reis**

Universidade Federal do Espírito Santo

<https://orcid.org/0009-0008-6757-614X>

*Rosianny Campos Berto***

Universidade Federal do Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0003-3143-3258>

RESUMO

Analisa relações das experiências com as práticas sociocorporais anteriores à entrada na universidade, a escolha da área de formação e o aprendizado da docência em Educação Física. Partindo da trajetória de uma estudante, explora registros (auto)biográficos produzidos ao longo do curso, entre os quais está o memorial de formação, examinado com base na *metodologia de pesquisa-formação* (Josso, 2004), que toma como objeto e sujeito da investigação o indivíduo que narra. A análise indica que, ainda que as experiências anteriores sejam significativas para as escolhas que envolvem a formação em Educação Física, elas não são determinantes da aprendizagem da docência. No processo de *tornar-se* professora de Educação Física, as possibilidades de mediação pedagógica e de aproximação com contextos de ensino-aprendizagem durante a licenciatura, bem como as reflexões produzidas em perspectiva (auto)biográfica, ganham relevo.

Palavras-chave: Formação inicial; Memorial de formação; Educação Física; Práticas corporais.

ABSTRACT

THE FORMATION MEMORIAL AND THE PROCESS OF “BECOMING” A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Our aim is to analyze the relationships that experiences with socio-corporal practices prior to entering college establish with the choice of field of education and with learning to teach Physical Education. Starting from a student's career, we analyze the (auto-)biographical records produced throughout the course of study. This includes the memory log, which is examined on the basis of *research*

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) – Vitória, ES, Brasil. Membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). E-mail: gabriellareis.edu@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes – Vitória, ES, Brasil. Vice-coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). E-mail: rosianny.berto@ufes.br

methodology training (Josso, 2004), and which makes the person who narrates the subject and object of the investigation. Although previous experiences play an important role in the choice of training in Physical Education, the analysis shows that they are not crucial for teaching the learning. In the process of *becoming* a Physical Education teacher, the possibilities of pedagogical mediation and approach to teaching-learning contexts during study, as well as reflections made in (auto-)biographical perspective, become more important.

Keywords: Initial education; Educational memory; Physical education; Body practices.

RESUMEN

MEMORIAL DE FORMACIÓN Y EL PROCESO DE “TORNARSE” PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Se propone analizar las relaciones que establecen las experiencias con las prácticas socio-corporales previas al ingreso a la universidad, referentes a la elección del área de formación y al aprendizaje docente en Educación Física. A partir de la trayectoria de una estudiante, se analizan registros (auto)biográficos elaborados a lo largo del curso, como el memorial de formación, examinado a partir de la *metodología de investigación-formación* (Josso, 2004), que toma como objeto y sujeto de la pesquisa al individuo que narra. Aunque las experiencias son significativas respecto a la elección relacionada con la formación en Educación Física, el análisis indica que no son determinantes en el aprendizaje de la docencia. En el proceso de *tornarse* profesor de Educación Física, se destacan posibilidades de mediación pedagógica y de aproximación de los contextos de enseñanza-aprendizaje durante la licenciatura, así como reflexiones que se producen en la perspectiva (auto)biográfica.

Palabras clave: Formación inicial; Memorial de formación; Educación física; Prácticas corporales.

Introdução¹

Este texto integra um conjunto de experiências com escritas (auto)biográficas sobre o processo de formação inicial em Educação Física. Busca, a partir da particularidade de uma vida e das escolhas de uma estudante de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dialogar com um tema cada vez mais recorrente nos cursos de formação inicial de professores/as nesse campo: as relações anteriores estabelecidas com as

práticas corporais e o modo como essa questão reverbera no processo de formação inicial e de identificação com a docência em Educação Física (Figueiredo, 2004, 2008; Almeida; Fensterseifer, 2011; Quaranta; Pires, 2013).

Toma como ponto de partida escritos (auto)biográficos diversos produzidos por uma das autoras deste texto, durante a licenciatura, especialmente, o memorial de formação (Abrahão, 2008, 2011; Passeggi; Barbosa, 2008). Essa produção textual é um espaço/tempo singular de produção da *(auto)formação* (Josso, 2004), pois se caracteriza tanto pela busca por res-

1 Por se tratar de escrita (auto)biográfica, esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, considerando que a reflexão apresentada parte das narrativas de uma das autoras.

postas quanto por novos questionamentos que possibilitem compreender escolhas feitas, caminhos percorridos e aprendizagens, na direção de uma docência reflexiva e problematizadora, aberta aos aprendizados de uma vida atravessada por tantas outras.

O memorial de formação é uma das modalidades previstas para a escrita do trabalho de conclusão de curso na licenciatura em Educação Física da UFES. No Projeto Pedagógico de Curso, esse tipo de trabalho corresponde a

[...] um exercício de interrogação de nossas experiências e de informações que confirmam 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 (UFES, 2014, p. 59).

Nossas experiências com essa modalidade de escrita têm indicado que, mais do que reflexão sobre a trajetória formativa individual, a tessitura do memorial se constitui em espaço/tempo de formação não somente para quem o escreve, mas também para quem orienta memoriais de formação como trabalhos de conclusão de curso. Nessa perspectiva, ele se configura como um exercício de interrogação de *experiências formadoras*² diversas, interconectadas e capazes de conferir novos significados ao passado e ao presente, possibilitando, também, prospectar o futuro (Abrahão, 2011).

Nesse percurso, a pesquisa (auto)biográfica é por nós compreendida a partir de sua tríplice dimensão: “[...] 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)” (Abrahão, 2011, p. 166). Desse modo, entendemos que as discussões produzidas neste texto – e no próprio memorial de formação do qual se origina – podem contribuir, em perspectiva mais ampla, para o exercício de análise sobre como os estudantes chegam à formação inicial, como a atravessam e como se “despedem” dela. Assim, abrem caminho para analisar relações estabelecidas com o currículo do curso, com as práticas formativas de extensão e de pesquisa, bem como com os estágios extracurriculares, contribuindo para a reflexão e a realimentação de processos de formação inicial e continuada em Educação Física, que configuram, no conjunto, o aprender a ser professor.

Com base nisso, e considerando as especificidades da formação e da docência em Educação Física, o que move este texto são as interrogações sobre as relações que as experiências sociocorporais anteriores à entrada na universidade estabelecem com a escolha da área de formação e como interferem no processo formativo para uma atuação que tenha como objeto de ensino-aprendizagem o corpo e as práticas corporais, pensados em perspectiva sociocultural.

Para isso, tomamos como fonte principal o memorial de formação desenvolvido por uma estudante como trabalho de conclusão de curso. Tal texto começou a ser escrito quando a discente iniciava o sétimo período do curso de licenciatura, no segundo semestre de 2021. Somamos a esse memorial relatos de experiência, portfólios e registros em cadernos, todos produzidos durante a formação inicial da estudante em sua relação com os diferentes espaços/tempos de aprendizagem da docência nos quais esteve imersa entre 2018 e 2022. A análise dessas fontes é realizada em busca de compreender particularidades de uma trajetória de formação na relação com as práticas corporais. Para isso, adotamos a *metodologia de pesquisa-formação* (JOSSO, 2004), que estabelece como objeto e sujeito da investiga-

2 Partimos do conceito de *experiências formadoras* – no modo como é definido por Josso et al. (2004) – que se desenvolve na situação biográfica de cada sujeito que constrói, em 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.

ção o indivíduo que narra, considerando que toda narrativa individual é atravessada por experiências e vozes diversas que constituem o sujeito. Assim, ao partirmos das histórias de uma vida, abrimos caminho para “[...] 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” (Josso, 2004, p. 9).

Com Nóvoa (2004, p. 16), compreendemos que “formar é sempre formar-se” e que “toda a formação é (auto)formação”, pois pertence a cada um o exercício de transformar em aprendizados os conhecimentos que adquire e as relações que estabelece com os outros e com as coisas. Tornar-se formador (ou professor), portanto, implica o exercício de autorreflexão sobre si mesmo e sobre suas práticas, assim como sobre uma formação contínua que vai aperfeiçoando os conhecimentos e qualificam as competências desse profissional (Nóvoa, 2004).

O exercício de autorreflexão, no caso deste texto, se constitui na relação com memórias, por isso dialogamos com Bosi (1979, p. 17), que ensina que: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Assim, as memórias reconstituídas e problematizadas neste texto são caminhos que possibilitam releituras e reinvenções do passado, que ajudam a compreender processos (auto)formativos vividos no presente.

Ser professora como caminho: uma escolha?

A escolha pela área de formação inicial depende, como lembra Valle (2006, p. 181), de múltiplos fatores. No caso da carreira docente, ela pode resultar de “[...] uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre

o jovem estudante”, ou pode “[...] ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal, [...] seja pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição” (Valle, 2006, p. 181).

No caso específico da Educação Física, o processo de escolha pelos estudantes costuma seguir uma tendência de valorização de disciplinas da área biológica do curso em detrimento de outras, vinculadas à área de humanidades, por exemplo. Segundo investigações de Figueiredo (2004, p. 101), essa tendência se vincula “[...] à concepção de Educação Física como promotora da saúde”, geralmente fundamentada na relação com as experiências sociocorporais acessadas anteriormente ao curso, dentro e fora da escola. Assim, o estudante em formação inicial, em geral, passa a transpor suas experiências anteriores para o curso, de modo a supervalorizar determinadas disciplinas ou conhecimentos pautados, principalmente, em certas concepções de Educação Física e em experiências sociocorporais conhecidas. Isso contribui para a produção de apenas um tipo de relação epistêmica com o saber, o que leva alguns estudantes ao “[...] sentimento de que não aprenderam nada se comparado ao que já sabiam” (Figueiredo, 2004, p. 104).

A estudante cuja trajetória é narrada e problematizada neste texto não parecia seguir inteiramente essa tendência. Indica em seus registros memorialísticos que não fazia ideia de que área de formação escolher no último ano do Ensino Médio. Inicialmente, a docência não estava no seu horizonte: costumava pensar no curso de Administração; contudo, após ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passou a cotejar seu resultado com as notas de corte dos cursos disponíveis na única universidade pública do estado. Tinha, naquele momento, dezessete anos e seria a primeira da família a cursar o ensino superior, de modo que, no seu entendimento, valeria a pena tentar qualquer caminho. Diante da alta

nota de corte do curso de Administração e das incertezas sobre o que de fato gostaria de viver academicamente, optou pela licenciatura em Educação Física. Os motivos eram simples: teria maiores chances de ingressar no ensino superior e gostou do currículo do curso, tendo se interessado, principalmente, por disciplinas biológicas e anatômicas, que possuíam relação com a área da saúde, mas também por aquelas que dialogavam com as humanidades.

A estratégia de escolher um curso cuja entrada é menos concorrida é observada por Figueiredo (2008), que considera que as chances de sucesso vislumbradas determinam, por vezes, as escolhas. Assim, “As pessoas tendem a tirar do horizonte aquilo que lhes parece inacessível, em uma forma de se livrar de possíveis frustrações” (Figueiredo, 2008, p. 104).

Diante dessas questões, a estudante narra a chegada ao curso de Educação Física – Licenciatura como um marco em sua vida e nas vidas de seus familiares e amigos. Tomada de inseguranças e incertezas, estabeleceu as primeiras relações com o curso surpreendendo-se com as possibilidades de acesso ao conhecimento que ele oferecia e passando a questionar, de certo modo, as vivências de Educação Física que acessou durante a educação básica:

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, basquete 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 (Memorial de Formação, 2022, p. 40).

Desse modo, as reflexões e os questionamentos acessados nas disciplinas, com base em uma compreensão sócio-histórica e cultural da área, ampliaram seu interesse pelo curso e pela diversidade de conteúdos, os quais nem sempre pôde acessar, conhecer e experimentar durante sua escolarização, talvez devido ao foco em modalidades esportivas hegemônicas, ou à ausência de planejamento e organização das aulas – possibilidades também registradas em pesquisas que analisam narrativas de estudantes da graduação, como em Figueiredo (2008) e Quaranta e Pires (2013). Portanto, ao mesmo tempo em que se encantava pelas possibilidades apresentadas por esse campo do conhecimento, a estudante vivia um misto de felicidade, pelo ingresso na universidade, e de inadequação, decorrente da falta de afinidade com os conhecimentos experimentais:

A partir das relações iniciais com os professores e colegas, passei a refletir muito e a questionar 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 (Memorial de Formação, 2022, p. 41).

A questão levantada pela estudante nos primeiros registros, relativa à ausência de práticas corporais ao longo de sua trajetória, seja pessoal, seja escolar, torna-se, já ao final da graduação, o eixo de reflexão de seu memorial de formação, no qual ela questiona:

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 Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES)? (Memorial de Formação, 2022, p. 12).

Em investigação realizada há mais de uma década, Figueiredo (2008) indicou que, por vezes, a escolha do curso decorria também da identificação com o esporte de alto nível ou da própria vivência escolar voltada para o esporte, ou seja, pela experiência social que o aluno mantinha com esse campo do saber. Alguns anos mais tarde, Quaranta e Pires (2013) reafirmaram a importância das experiências anteriores dos estudantes no processo de formação para a docência. Para os autores, estas se somam àquelas decorrentes da inserção sistemática do estudante na cultura escolar, realizada, principalmente, nos estágios supervisionados. No nosso entendimento, entretanto, o estágio é uma etapa significativa da formação que tem um papel diferente, a depender de cada percurso formativo.

No ritmo das reflexões produzidas pela estudante sobre sua entrada na formação inicial, ela diz ter começado a se questionar sobre se deveria permanecer no curso, pois ainda não havia certezas sobre o que gostaria de estudar e com o que gostaria de atuar profissionalmente. Mas a questão de fundo dessa indagação era a seguinte:

[...] 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,³ pela maior facilidade de ingresso em rela-

ção 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** (Memorial de Formação, 2022, p. 42, grifo nosso)

O processo reflexivo que se seguiu a essa constatação envolveu o reencontro com memórias mais distantes, especialmente da infância e da escola, e os questionamentos sobre o percurso pessoal e escolar, o que resultava em novas interrogações: “[...] realmente havia uma ausência de experiências com as práticas corporais antes da graduação ou eu acabei idealizando demais o que deveria ser essa experiência?” (Memorial de Formação, 2022, p. 42).

Relações com as práticas sociocorporais: de que experiências estamos falando?

Quando pensamos em Educação Física, pensamos em corpos treinados, resistentes, em movimento. Mas um corpo dormindo não é também um corpo? A mudança de mentalidade em relação às experiências sociocorporais viria, para a estudante que é sujeito e autora deste texto, com as reflexões propostas pelo filósofo Rubem Alves (1989) em *O Corpo e as Palavras*. Nesse ensaio produzido por quem não pôde ainda “[...] nem ler os textos sagrados dessa religião e nem examinar os seus catecismos” (Alves, 1989, p. 37), o autor questionava uma certa Educação Física que, em nossa sociedade, 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. Essa reflexão remete à ideia de que a Educação Física, muitas vezes, reforça um estereótipo que atende apenas aos corpos ditos perfeitos e, caso ainda não o sejam, esses corpos precisam ser transformados, treinados e ultrapassados.

Essa reflexão levou-nos a compreender que o modo como a estudante enxergava, retroativamente, sua participação em aulas de Educação Física e suas experiências corporais

3 Sobre tal perspectiva, ver Dubet (1994).

ao longo da vida baseava-se em um imaginário que tem a performance, a competição e o alto rendimento esportivo como parâmetros. Portanto, ela acreditava que as relações que havia estabelecido até então com as práticas corporais eram insuficientes para cursar Educação Física e para atuar como docente nesse campo do conhecimento.

Para compreender tal posicionamento memorial, recorremos às *experiências formadoras* que emergem das *recordações-referências*, no modo como propõe Josso (2004), pois entendemos que estas ajudam a reconstituir a relação com o passado, de maneira a ressignificar o presente e a perspectivar o futuro. Para Josso (2004, p. 40),

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor [que produz a narrativa] compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa ao mesmo tempo uma dimensão concreta e visível, que apela para as percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. 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.

Quando se observa o memorial por esse prisma, compreende-se que, caminhando por suas recordações-referências, a estudante vai descobrindo que nos momentos de brincadeiras, ainda vivos nas memórias de infância, encontram-se as primeiras experiências com o movimentar-se, experiências vividas e sentidas no corpo e que nele deixaram marcas e cicatrizes. Inspirada pelo texto de Rubem Alves, a docente em formação se dá conta de que nadou na infância e de que essa relação com a natação

– procurada por recomendação médica devido a problemas respiratórios e realizada em um projeto social – não precisou envolver treinamento de alto rendimento ou competição para ter se constituído em experiência corporal. Ela era espaço de aprendizagem dos fundamentos e também de brincadeira, não para “lutar” contra a água no menor tempo possível, vencendo sua resistência de massa líquida, como as nadadoras que competem em olimpíadas, mas para “abraçá-la” e ter uma experiência de prazer com um fim em si mesmo: para as crianças “[...] a água é parceira num jogo de amor; e nadar é ficar com ela o maior tempo possível” (Alves, 1989, p. 39).

Não é incomum que idealizemos o movimento codificado/institucionalizado como o único válido na Educação Física. Porém, ao compreendermos que o corpo é movimento o tempo todo e que as linguagens e as expressões corporais são objetos de produção do conhecimento, entendemos que não é a reprodução fiel do movimento que almejamos alcançar, mas é a sua recriação e reinvenção, de forma que cada criança, adolescente ou adulto possa se expressar corporalmente ao seu modo, de maneira a possibilitar a expressão da criatividade e a acionar diferentes repertórios (Gomes-da-Silva; Sant’Agostino; Betti, 2005).

Essa ideia decorre do lugar histórico que o corpo tem ocupado na escola: de que corpo e de que práticas corporais estamos falando quando falamos de educação? Segundo Nóbrega (2005, p. 610),

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer.

O processo de rememorar e indagar as próprias recordações, à luz do aprofundamento teórico, fez a estudante retornar aos seus cadernos e às reflexões anotadas durante uma disciplina do segundo período do curso, que tematizava as relações – sobretudo, as dicotomizações produzidas entre corpo e mente:

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’ (CADERNO DE EFRE, 2018).⁴

O exercício de rememorar, de refletir sobre as memórias, de revisitar cadernos e relatos e de cotejar toda essa produção com os textos lidos no passado e no presente levam a estudante, aspirante a professora, a ver-se de outro modo diante de seus questionamentos iniciais:

[...] 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-los⁵ (Memorial de Formação, 2022, p. 43).

(Re)conexão com saberes e práticas corporais que compõem a Educação Física

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”. Compreendemos, assim, que nos tornamos professores de Educação Física durante um processo não linear de formação e (auto)formação (Pereira; Figueiredo, 2018), o que implica reconhecer as nossas influências pessoais e profissionais e as nossas *experiências formadoras* durante a trajetória curricular individual e coletiva, que repercute em um “tornar-se” professora que tenha a nossa identidade.

A partir dos primeiros semestres do curso, os licenciandos estabelecem relações com conhecimentos, conceitos, teorias e temas mobilizados nas disciplinas do currículo formal, que costumam ser o primeiro espaço de socialização na formação inicial. A partir daí, passam a estabelecer conexões interdisciplinares com o currículo. Um dos primeiros saberes acessados no curso de licenciatura em Educação Física diz respeito à história desse campo do conhecimento no Brasil, que envolve desde os métodos ginásticos até a regulamentação que separa a formação entre bacharelado e licenciatura.

Os saberes tematizados nas disciplinas situadas logo no início do curso começaram a favorecer, na perspectiva da estudante, a construção de uma relação de questionamento e de interesse com a Educação Física que superava suas expectativas. Nas aulas, discutiam-se questões variadas, tais quais: conceitos de currículo; estudos anatômicos e fisiológicos do corpo e deste corpo em movimento; práticas corporais como construção histórica, social e cultural e suas implicações na sociedade e na mídia; Educação Física escolar e suas conexões com temas como saúde e lazer; dimensões filosóficas e psicológicas da educação e sua relação com a formação e com o trabalho educativo; inclusão escolar nas aulas de Educação Física, entre diversos outros temas.

Figueiredo (2004) defende a importância de que o processo de formação inicial rompa com as concepções incorporadas de experiências sociocorporais anteriores, positivas ou

4 Trecho extraído de anotações feitas pela estudante durante uma aula da disciplina Educação Física, Educação e Reflexão Filosófica (EFRF), no segundo período do curso (2018/2).

5 A estudante dialoga, nessa reflexão, com Rubem Alves (1989).

negativas, que são transferidas para o curso de licenciatura. Segundo a autora, esse processo deve ser decisivo na construção do compromisso social e político dos futuros professores que atuarão na escola, de modo a eliminar concepções unilaterais de que, por exemplo, Educação Física é sinônimo de esporte e saúde, ou de que exista uma separação entre práticas corporais “femininas” e “masculinas”. Tal rompimento favorece a desconstrução de crenças e mitos que influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas às experiências sociocorporais.

Ainda que, durante essa fase de formação, a estudante começasse a construir uma relação de afinidade com os conhecimentos socializados nas disciplinas, as dúvidas permaneciam. Todavia, o olhar retroativo e reflexivo para as discussões produzidas e para as relações estabelecidas com colegas e professores favorecia o processo, por vezes lento, de identificar-se com a profissão “escolhida”: 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, as condições inadequadas das escolas, a indisciplina dos alunos e as 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. [...] 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** (Memorial de Formação, 2022, p. 47, grifo nosso).

As experiências a que a estudante se refere dizem respeito também às práticas corporais.

No momento da escrita de seu memorial, já na reta final do curso, a relação com as experiências corporais excedia as vivências da infância com as brincadeiras ou com a natação, tendo em vista aquelas que acessou ao longo do curso e, por isso, seus questionamentos ganharam novos conteúdos e contextos: que experiências corporais foram acessadas durante a formação? Como elas foram vividas? Que relações essas vivências estabeleceram com as possibilidades de prática pedagógica no exercício futuro da docência?

Durante os quatro anos de licenciatura em Educação Física, as práticas corporais são acessadas em disciplinas obrigatórias e optativas que compõem o currículo prescrito do curso e em outros espaços/tempos da formação. Entre as vivências narradas pela estudante, estão as relações com o esporte coletivo, com as danças e com a ginástica.

O primeiro contato com essas práticas ocorreu logo no primeiro período do curso, em uma disciplina denominada Educação Física, Corpo e Movimento. Entre as possibilidades apresentadas como forma de introdução às práticas corporais, a estudante rememora uma aula que ocorreu em uma praia próxima à universidade e cuja temática foi o futevôlei, prática comum entre jovens e adultos naquela região. Essa vivência possibilitou discussões sobre o acesso à cultura local e sobre seus impactos no estilo de vida da comunidade. A reflexão realizada durante aquela aula envolveu a discussão sobre a abertura da escola e da universidade às possibilidades de práticas corporais, de esporte e lazer, disponíveis no local onde estão inseridas. A partir dessa experiência, a estudante destaca a importância desse tipo de aula ao longo de sua formação, pois tal prática aponta para possibilidade de o curso oferecer diálogos com os espaços/tempos da comunidade de que faz parte, que nem sempre se identifica com o espaço universitário. Tal observação a leva a concluir que:

Como futura professora de Educação Física, foi importante ter essa percepção de compromis-

so 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 (Memorial de Formação, 2022, p. 48).

Outra prática corporal que a licencianda acessou durante a formação foi a dança, no terceiro período do curso, em três disciplinas que funcionavam como eixo daquele semestre⁶. A memória da estudante registra o ponto alto desse processo, que envolveu a participação na Semana Cultural do CEFD/UFES, juntamente com a turma da Oficina de Docência em Danças e Folguedos:

A apresentação foi avaliação e encerramento da oficina, que tinha como temática as danças culturais diversas, como o maculelê, as danças pomeranas, o forró 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. 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 junto aos alunos, como forma de incluí-los em diferentes espaços (Memorial de Formação, 2022, p. 49).

6 Esse eixo é formado por três disciplinas, entre as quais estão Atividades Interativas de Formação e Oficinas de Docência, que “[...] situam-se a partir do segundo período do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes e contemplam temáticas específicas vinculadas a outras unidades curriculares e disciplinas ofertadas no mesmo período. De modo particular, aliam-se tematicamente às disciplinas que envolvem conhecimento e metodologia do ensino das diferentes práticas corporais, entre as quais estão o jogo, a dança, a ginástica geral, os esportes coletivos, os esportes individuais e as lutas. Formam, então, unidades relativas às vivências das práticas corporais, com base na experimentação da docência (Oficinas), da experimentação do conhecimento envolvido no processo de aprender a ‘ser professor’ (Atifs) e do conhecimento das práticas corporais mediadas como objeto de ensino (Conhecimento e Metodologia)” (CRUZ et al., 2022, p. 7).

O encontro com a dança proporcionou discussões sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas, pois possibilitou entender como ocorrem as representações hegemônicas de gênero que impõem regulações sobre os corpos dançantes. A intenção era preparar os licenciandos para possíveis situações de conflito com as famílias, com os estudantes, com as religiosidades e, até mesmo, com as equipes pedagógicas das escolas em que viessem a atuar, quando tematizassem a dança como conteúdo das aulas de Educação Física.

Na mesma direção, a Oficina de Docência em Ginástica Geral, realizada no quarto período do curso, deixou marcas para os aprendizados da docência em Educação Física. Enquanto aprendia e experienciava a ginástica acrobática, a estudante entendia como aquela prática poderia ser inclusiva, de modo a acolher a diversidade, em vista da “[...] possibilidade que ela abre para trabalhos realizados coletivamente, [...] podendo ser desenvolvida com pessoas de diferentes composições físicas, o que é uma característica que a favorece e facilita sua inserção no ambiente escolar” (Memorial de Formação, 2022, p. 50).

A experiência com a ginástica foi intensa: uma disciplina, uma oficina e uma ATIF, todas ministradas pela mesma professora, que sistematizou o conteúdo de modo a possibilitar a abordagem daquela prática em três diferentes perspectivas: uma introdução histórica das ginásticas, uma etapa de produção de materiais alternativos e um tempo dedicado à experimentação das diferentes modalidades. Tal procedimento possibilitou conhecer fundamentos e técnicas dessa prática, pensando em sua socialização futura na escola.

Além disso, a estudante destaca, nesse processo, momentos prazerosos, como aqueles em que realizou atividades de produção de trabalhos coletivos e planos de aula, em que aprendeu movimentos ginásticos como rolamento, vela, saltitos etc.; em que experimentou equipamentos da ginástica rítmica e artística e em que realizou uma composi-

ção coreográfica com base nos movimentos aprendidos.

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. Dessa forma, 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 (Memorial de Formação, 2022, p. 51).

Nas reflexões extraídas de anotações feitas pela estudante no caderno da disciplina Educação Física, Corpo e Movimento (EFCM), realizada no primeiro período do curso (2018/1), a professora em formação havia inicialmente registrado como compreensão das práticas corporais: “[...] atividades de expressão e apreensão da realidade criadas pelo ser humano imerso em cultura, em uma determinada sociedade, em um determinado período histórico” (CADERNO DE EFCM, 2018). Nesse processo, o corpo era compreendido como a “[...] expressão da cultura, assim como a cultura se expressa no corpo” (CADERNO DE EFCM, 2018).

O olhar de retomada lançado para os registros do começo da formação, todavia, levam a estudante a ver-se como futura professora de Educação Física que vivenciou experiências corporais ao longo da vida, mas especialmente durante a formação inicial. Ela compreende, a essa altura, que as aulas de Educação Física na escola são espaços/tempos para oferecer aos estudantes movimentos que eles ainda não conhecem e que talvez não imaginassem ser capazes de realizar, porque o objetivo de tais práticas não é apenas aprender a executar o movimento institucionalizado/codificado, ou conceitualizado/teorizado, mas é ter o espaço para expressar “[...] novas mensagens gestuais, imprevisas e inusitadas” (Gomes-da-Silva; Sant’Agostino; Betti, 2005, p. 37) que integram

a cultura corporal. Desse modo, permite-se a experiência da criação e da descoberta.

Experiências pedagógicas com as práticas corporais em projetos e estágios: a docência a caminho

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 trajetória de formação inicial, a aprendizagem da docência ocorre em diferentes espaços/tempos, que excedem o quadrilátero da sala (ou da quadra) de aula. Ela ocorre também na relação com projetos de pesquisa, de extensão e com programas integrados de iniciação à docência, assim como por meio dos estágios supervisionados e extracurriculares. Tais projetos, além de garantirem a permanência dos estudantes na universidade, por meio da oferta de bolsas, têm a intenção de ampliar os saberes docentes e de promover relações de proximidade com a prática pedagógica. Para a estudante cuja trajetória está em análise neste texto, a participação nesses diversos espaços/tempos da formação colaborou para sedimentar sua relação identitária com a Educação Física e com a docência, pois permitiu-lhe olhar para as práticas corporais de outro modo:

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 ‘ugar de passagem’ do que nos acontece e nos toca (Memorial de Formação, 2022, p. 52).

A primeira experiência nesse sentido ocorreu logo no primeiro período do curso, quando a licencianda integrou, voluntariamente e, depois, como bolsista, o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), inserido em um amplo programa de ensino, pesquisa e extensão denominado “Práticas corporais de esporte e lazer para pessoas com deficiência e seus familiares”. Este abriga três projetos de extensão, entre os quais está “Brinquedoteca: aprender brincando”, no qual a estudante atuou durante todo o primeiro ano da graduação.

A estudante narra essa experiência como marcante e significativa para a sua formação, considerando que aquele laboratório organiza-se como espaço de prática pedagógica e formação profissional, dentro da tríade ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as atividades desenvolvidas, que aconteciam no espaço da brinquedoteca, visavam a atender crianças com e sem deficiência. Portanto, conformavam-se como campo de estágio e de práticas em disciplinas que tematizavam a inclusão. A condução das atividades pressupunha uma orientação teórica e metodológica, que ocorria antes e depois das aulas, vista pela estudante como “[...] momentos de muito aprendizado, principalmente porque foi minha primeira experiência com o ato da docência de fato. Foi onde me senti professora, desenvolvendo as habilidades de planejar uma aula, executá-la e depois refletir sobre ela, avaliando o processo” (Memorial de Formação, 2022, p. 53). A reflexão sobre essa experiência formativa leva a pensar na formação que excede os conhecimentos socializados na sala de aula, de modo que:

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 prescinda 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; Pessoa Filho, 2016, p. 160, grifo nosso).

Com os autores, compreendemos a importância de uma aprendizagem docente que integre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores, que parece ter como elemento de mediação a experimentação pedagógica. Silva e Krug (2013) também enfatizam que a aprendizagem docente caracteriza-se por saberes plurais construídos a partir de diversos contextos, circunstâncias e instituições: da experiência pessoal/profissional, dos saberes socializados nas disciplinas e das atividades teórico-práticas proporcionadas pelo curso de formação.

Durante a trajetória no laboratório, os estudantes produziam relatórios e portfólios sobre sua experiência. A narrativa a seguir, extraída de um desses escritos, contempla aspectos da formação pessoal, acadêmica e profissional da discente na relação com esse ambiente:

A minha experiência no projeto [...] tem sido de grande aprendizagem metodológica e pedagógica durante esses últimos 5 meses. [...] 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 também tem sido uma importante aprendizagem na minha formação pessoal, primeiramente. 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, pois cada criança é diferente. [...] Nesse sentido, a minha experiência de formação no LAEFA me permitiu uma formação em educação física que valoriza as relações humanas pensadas sob o foco multicultural, visando a atender as diferenças, permitindo a expressão da criança em seu próprio ritmo, tendo suas características

individuais respeitadas (PORTFÓLIO LAEFA, 2018).

Após a passagem por aquele espaço, a estudante dedicou-se, no segundo ano da formação inicial, ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para Souza et al. (2019), o início da docência para os professores costuma ser um intenso período de dificuldades; por isso, o PIBID pode ser um exemplo de programa de indução, com foco na formação inicial e início da carreira. Segundo Souza et al. (2019, p. 143), essa iniciativa leva “[...] a um diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica”. Assim, a futura docente pôde acessar elementos da docência fora da universidade, isto é, na escola, pela primeira vez. Para ela, essa experiência foi fundamental para promover a aproximação com o ambiente escolar, bem como fomentar a reflexão.

Como parte desse projeto, a licencianda realizou mediações pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), juntamente com outro bolsista e sob a supervisão da professora de Educação Física da instituição. As crianças com as quais os bolsistas trabalharam tinham entre 2 e 3 anos de idade, o que os desafiava, porém eles puderam experimentar a autonomia para planejar as aulas a serem ministradas em um dia da semana, sempre de acordo com o projeto pedagógico da escola e com o projeto em andamento da Educação Física, intitulado “Anima-Ação”, cujo objetivo era dialogar com o universo das animações infantis presentes no cotidiano daquelas crianças. Por meio desta proposta pedagógica, a estudante e sua dupla decidiram trabalhar com jogos e brincadeiras a partir de recursos de mídia (vídeos e fotografias). As memórias daquele momento despertam uma reflexão sobre os desafios de chegar à escola como professora em formação:

Os desafios de atuar com crianças muito pequenas (2 a 3 anos) durante as aulas de Educação Física só acrescentaram às minhas experiências

adquiridas. A sensação de desconforto e de não saber o que fazer em alguns momentos imprevisíveis, como a não adesão a 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 (Memorial de Formação, 2022, p. 57).

O PIBID, portanto, possibilitou um olhar para as relações entre conhecimentos teóricos e experimentações pedagógicas. Isso levou a estudante a um processo de construção do conhecimento, a partir da observação das aulas da professora supervisora e por meio do exercício de repensar práticas para, então, construir caminhos para uma atuação pedagógica.

Esse movimento entre teorização e experimentação foi crucial para que a discente compreendesse como os temas estudados nas disciplinas do curso de formação poderiam subsidiar a docência e como o professor precisa ser também pesquisador e autor da sua própria prática, de forma a saber lidar com os desafios encontrados na escola e na ação docente. Tal construção, portanto, envolve a formação constituída no âmbito da prática docente, mas também a formação institucional e a autoformação (Fraga; Figueiredo, 2015).

A experiência em sala de aula foi bastante formativa para nós, bolsistas graduandos em educação física, [pois] 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 (PORTFÓLIO PIBID, 2019).

A estudante também narra ter realizado, no segundo semestre de 2019, um estágio não

obrigatório, externo à universidade, em um Instituto Federal local, com o projeto “Iniciação e aprimoramento de modalidade esportiva em natação”. Ela indica em seus registros que esta se configurou como uma oportunidade de ampliar suas possibilidades de trabalho para além da Educação Física escolar, pois sua atuação envolvia o ensino da natação para crianças. Ao mesmo tempo, esse foi um retorno a uma modalidade conhecida, pois a discente havia frequentado um projeto social semelhante:

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 (Memorial de Formação, 2022, p. 61).

Sua atuação no projeto encerrou-se em março de 2020, quando todas as atividades presenciais foram interrompidas devido à pandemia da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (ou novo Coronavírus), a Covid-19. Tal evento levou-nos a reorganizar nossas vidas e a nos adaptarmos a viver em distanciamento social durante os anos de 2020 a 2022. Houve paralisações das aulas na universidade e nas escolas, dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, das atividades e dos projetos de extensão e, como consequência, um atraso de seis meses na graduação, até que as atividades retornassem por meio do ensino remoto temporário/emergencial. Sem contato presencial com os professores, com as escolas e com outros estudantes, e diante das aulas por meio de plataformas *on-line*, a vivência de experiências formativas cedeu lugar a novas dúvidas e conflitos interiores, além de angústias em relação ao futuro e de reflexões mais intensas a respeito da identificação com a docência em Educação Física.

Para que não houvesse mais atrasos nas demandas da graduação, as horas do Estágio Supervisionado curricular, em relação ao qual a estudante nutria grandes expectativas, foram

cumpridas por meio de ensino remoto, sem contato com a escola, com a prática docente e com as crianças. A proposta dos professores de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, durante as aulas *on-line*, foi trazer professores convidados para falar da Educação Física escolar e do ser professor, bem como da realidade da educação básica. Em seguida, em grupo, os discentes passaram a construir trabalhos e planos de aula a serem desenvolvidos pelos professores convidados com as crianças na escola. No relato de experiência do estágio, a estudante narra, juntamente com colegas de grupo, os aprendizados possíveis produzidos naquele momento desafiador:

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: 1ª semana - vivência dos elementos ginásticos gerais; 2ª semana - circuito explorando os saltos; 3ª semana - utilização dos materiais gímnicos e composição coreográfica; e 4ª 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 1, 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 [de estágio] conduziu a 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 professora estava disponível a conversar sempre com a turma sobre as propostas pedagógicas (RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO, 2022).

Quaranta e Pires (2013, p. 188) compreendem que o curso de licenciatura é espaço

profícuo para ressignificação das trajetórias escolares dos licenciandos durante a educação básica e que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a reconfiguração de aprendizados anteriores. Desse modo, para os autores, a ausência de vivências preliminares com a docência na área da Educação Física em uma modalidade de ensino a distância – ou no ensino remoto emergencial, como era o caso – pode até mesmo ser remediada pela rememoração das suas histórias de vida com o componente curricular na educação básica, mas, ainda assim, é essencial aos professores em formação inicial adentrar efetivamente nas escolas, para que construam suas experiências no estágio supervisionado:

Por isso, a aproximação entre a escola e a universidade é importante, pois as experiências docentes vividas no estágio deixam legados significativos no desenvolvimento acadêmico e profissional de docentes em formação. Entretanto, no caso específico da licencianda em análise neste texto, que não pôde vivenciar os estágios supervisionados na relação com as escolas, as experimentações anteriores em diferentes espaços/tempos de mediação pedagógica do conhecimento foram fundamentais para sedimentar sua relação com a dimensão experiencial da docência:

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 (Memorial de Formação, 2022, p. 65).

Ainda em 2020, a estudante se inscreveu no Programa Residência Pedagógica, do qual participou virtualmente e a distância. O Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por

objetivo promover a imersão dos estudantes de licenciatura em escolas da educação básica, desenvolvendo atividades que envolvem a regência de sala de aula e a atuação pedagógica, sob a supervisão de um professor da escola com experiência na mesma área. Entretanto, essa parte da formação também constituiu, para a estudante, um espaço de aprendizados diferentes do esperado, que levaram-na a refletir sobre a docência em situações extremas e emergenciais, como o imposto pela pandemia de Covid-19, pois mobilizaram

[...] 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 a distância. Aprender isso na prática foi de grande aprendizado, considerando que [...] não sabemos como se dará a educação no futuro (Memorial de Formação, 2022, p. 67).

González e Borges (2015) refletem sobre como a construção do saber docente é alterada durante a trajetória profissional do professor: dependendo de algum acontecimento, o docente adquire um saber diferente daqueles que possuía anteriormente sobre o mesmo assunto. Assim, compreendemos que esse momento de se adequar a um novo cenário de educação em tempos de pandemia foi uma experiência desafiadora, mas importante para a formação e a atuação, especialmente, de estudantes e professoras de cursos de formação inicial, pois proporcionou a aquisição de novos saberes. Na escrita de seu relato de experiência, ao final do primeiro módulo do Programa, a estudante refletiu sobre as consequências do ensino remoto para “[...] a formação e 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” (RELATO DE EXPERIÊNCIA RP, 2022). Apesar disso, a estudante entende essa experiência no programa como formativa e proveitosa.

Ainda entre 2021 e 2022, a licencianda realizou um estágio extracurricular não obrigatório em uma escola privada. Desse modo, experienciou, durante a pandemia de Covid-19, o ensino-aprendizagem em uma instituição particular, que tinha uma proposta esportiva de aulas extracurriculares em um programa *After School*, oferecendo aos estudantes matriculados modalidades como: futebol, natação, ginástica rítmica, capoeira, balé, basquetebol, voleibol, xadrez e tênis. Sua principal função nesse programa foi o cuidado com as crianças que dele participavam. A experiência de estágio nessa instituição foi um momento em que pôde, segundo seus registros, vivenciar outra realidade escolar que ainda não conhecia, já que estudou em escolas públicas durante toda a escolarização.

As minhas atividades como estagiária [nessa escola] foram ao encontro do 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, nas quais 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 recordo de momentos em que tive que resolver conflitos entre alunos que eram temperamentais e extremamente competitivos. Nas aulas do 2º ano, me recordo de 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 uma 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** (Memorial de Formação, 2022, p. 68, grifo nosso).

Nesse ponto, retomamos o questionamento sobre as relações (anteriores) com as práticas corporais, que, no imaginário construído sobre

a formação, são apontadas como necessárias para a atuação docente do professor de Educação Física. Em diálogo com Figueiredo (2004), entendemos que o “saber fazer” das práticas corporais não significa “saber ensinar” conteúdos da Educação Física. A reflexão da estudante sobre o ensino do *Rugby* na escola indica que antes da aula foi necessário se preparar, pesquisar, planejar e estruturar a sequência didática que possibilitasse o ensino desse esporte, ainda que nunca tivesse experimentado a modalidade. Essa percepção se aprofundou durante o estágio supervisionado no ensino médio, que voltou a ser presencial em 2021, com outro esporte: o basquetebol.

Ao avaliar as experiências vividas durante a formação, na relação com os conhecimentos que acessou em aulas e atividades presenciais e remotas, a estudante conclui que eles contribuíram, em conjunto, para a sua “constituição do ser professora de Educação Física”. Nesses espaços, ela precisou fazer escolhas teóricas e metodológicas e materializá-las em aulas e reflexões, o que exigiu a integração constante entre pensamento e ação e uma capacidade de contínua organização, diante das imprevisibilidades da docência.

Desse modo, concordando com Rezer (2007), compreendemos que, ao nos posicionarmos como professoras de Educação Física, e não como fisiologistas, treinadoras ou filósofas que ensinam, precisamos nos 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...” (Rezer, 2007, p. 43), sem perder de vista o principal: a experiência pedagógica como possibilidade de diálogo entre as diferentes concepções que constituem o campo da Educação Física.

Considerações finais

Este texto emerge do processo (auto)formativo de uma estudante que se dispôs, durante o curso de licenciatura em Educação Física, a

olhar de modo atento e sistematizado para a sua trajetória, por meio da escrita de um memorial de formação. Iniciou as primeiras páginas de sua investigação (auto)biográfica questionando-se sobre estar ou não no lugar certo, no curso certo. Questionava, principalmente, se estava pronta para ser professora. Seus questionamentos tinham uma razão específica: entrou em um curso de licenciatura em Educação Física sem desenvolver, ao longo de sua trajetória anterior, uma relação de afinidade com os objetos desse campo do conhecimento: o corpo e o movimento. Ao comparar seu repertório de práticas corporais com o de colegas e professores, sentia-se deslocada, por considerar que pouco conhecia dessas práticas.

O processo de refletir sobre as razões que a levaram à universidade e ao curso de Educação Física, bem como o de problematizar as experiências formadoras (Josso, 2004) vividas, conferiram outro sentido a essas experiências. O exercício de narrar o percurso formativo significou mais do que apenas rememorar e contar a história de uma vida. Foi preciso abrir as gavetas e armários, acessar os primeiros cadernos, os portfólios, os relatos, as fotografias. Juntos, esses elementos funcionaram como atores da memória, como pontos de partida para a reflexão.

Essa atitude possibilitou encontrar no próprio percurso respostas para as perguntas que, ao final do curso de licenciatura, ainda teimavam em inquietar: era mesmo desprovida de experiências com práticas corporais? Se assim era, seria possível, então, ser uma boa professora de Educação Física? O processo de escrita de si, de leitura, de autorreflexão e de autoinvestigação proporcionado pela produção do memorial foi apontando que termos como “corpo” e “práticas corporais” são muito mais abrangentes do que parecem à primeira vista. Foi o texto de um filósofo, que nada conhecia da linguagem interna do campo da Educação Física, que movimentou o pensamento a esse respeito: existimos corporalmente, somos

corpo em qualquer situação, seja em atividade, seja dormindo, seja brincando. Práticas corporais, no modo como as compreendemos, não estão relacionadas, portanto, apenas a modalidades esportivas, performance ou alto rendimento, de modo que não ter vivido esse tipo de experiência corporal não significa que o indivíduo não viveu experiências, pois “O sentido dos acontecimentos está no corpo” (Nóbrega, 2005, p. 608).

Com essa percepção, o memorial de formação constituiu-se um espaço/tempo para reconectar experiências formadoras que dialogavam com as práticas corporais, incluindo aquelas com as quais a licencianda entrou contato ao longo da formação. À medida em que enumerava as vivências marcantes em aulas experimentais nas disciplinas do curso, a estudante se dava conta de seu repertório com os conteúdos da Educação Física.

Nesse percurso, as experiências em projetos de extensão e em laboratórios, que possibilitavam a mediação pedagógica, ganharam relevo no processo de aprendizagem da docência, por meio da compreensão e do cotejamento de conhecimentos acessados nos espaços de ensino-aprendizagem do curso, da aquisição dos saberes que envolvem o fazer docente e da sedimentação desse conjunto de saberes.

Com este texto, construído de modo (auto)biográfico, defendemos o memorial de formação como elemento profícuo no processo de (auto)formar-se professora. Apostamos na potência dessa ferramenta para a produção de reflexões, por vezes, (trans)formadoras que conferem ao(à) licenciando(a) — mas também a quem o(a) orienta — a possibilidade de questionar o seu processo formativo, de modo a sistematizar os aprendizados que encaminham o(a) discente para o exercício futuro da docência. Apostamos no memorial de formação como fonte que possibilita compreender o modo como, coletivamente, os(as) licenciandos(as) se formam professores(as) nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 179-253.
- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 247-263, out/dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20918>. Acesso em 20 jul. 2023.
- ALVES, Rubem. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, Heloisa T. **Conversando sobre o corpo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989. p. 37-42.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1979.
- CRUZ, Cristiane Breckenkamp et al. Gestão coletiva, temporalidades e transversalidades nos processos formativos de professores. **Educação**, v. 47, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/56899>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2395>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2827>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- FRAGA, Rosana Dias; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação e aprendizagem na docência em educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, p. 249-259, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.25036>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 4, n. 4, p. 29-38, 2005. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1307>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 36-48, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p36>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: 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**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p146>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>. Acesso em 20 jul. 2023.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-18.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p62>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA,

Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

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)**, v. 19, n. 2, p. 185-205, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23488>. Acesso em: 20 jul. 2023

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Motrivivência**, Florianópolis, ano 19, n. 28, jul. 2007. p. 38-62. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9122/9550>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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**, v. 7, n. 4, p. 1026-1052, 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1026/2228>. Acesso em: 2 mar. 2023.

[view/1026/2228](https://doi.org/10.22456/1982-8918.23488). Acesso em: 2 mar. 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 141-156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i2.46711>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Centro de Educação Física e Desportos: Colegiado de Licenciatura em Educação Física, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416/1155>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Recebido em: 29/03/2023

Aprovado em: 09/10/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.