UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DAYANE GRACIELE DE JESUS MIRANDA

EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE IMAGENS

VITÓRIA
2012

DAYANE GRACIELE DE JESUS MIRANDA

EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE IMAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto.

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Miranda, Dayane Graciele de Jesus, 1987-
M672e Experiências da formação inicial em educação física : narrativas de imagens / Dayane Graciele de Jesus Miranda. – 2012.
130 f. : il.

Orientador: Amarílio Ferreira Neto.
Coorientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Narrativa (Retórica). 4. Imagens. I. Ferreira Neto, Amarílio. II. Santos, Wagner dos. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

DAYANE GRACIELE DE JESUS MIRANDA

EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE IMAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 19 de junho de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto (Orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo

_____
Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

_____
Prof. Dra. Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao tio querido Paulo Aparecido de Jesus (*In memoriam).*

Das lembranças que eu trago na vida
Você é a saudade que eu gosto de ter
Só assim sinto você bem perto de mim outra vez.

Roberto Carlos

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida, e por ser meu ponto de apoio e fé. Agradeço por me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, Célio Brites e Vilma de Jesus, por terem me apoiado de todas as formas para a realização deste trabalho. Obrigada por apoiarem minhas escolhas, mesmo que significassem o meu distanciamento físico de vocês.

Aos meus irmãos queridos Anderson e Elke, por sempre me incentivarem na vida acadêmica e profissional.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto, pelas orientações, pelas leituras e releituras criteriosas do trabalho, e pela confiança.

Aos professores Wagner dos Santos e Silvana Ventorim, pelas inúmeras contribuições ao longo destes dois anos de convivência. Agradeço pelas sugestões do exame de qualificação, e por fazerem parte da banca examinadora de defesa.

A todos os colegas e companheiros do PROTEORIA, professores e alunos, por terem me acolhido e me apoiado durante todo este processo.

Aos professores e colegas de mestrado, pelas trocas e pelos momentos de aprendizagem. Em especial, à Bethânia, pela amizade sincera.

Às amigas-irmãs de república Celeste, Camila e Juliana, por terem sido fundamentais na minha mudança para Vitória. Agradeço por terem me acolhido e por terem sido a minha família capixaba, amenizando a saudade da família mineira.

Às amigas-mega Heloisa, Ana Clara, Michele, Marília e Paula, por, apesar da distância, estarem sempre comigo.

A Marlucio Contarato, pela cumplicidade, pelo incentivo e por estar sempre ao meu lado.

Aos alunos do CEFD/UFES que contribuíram para a realização deste estudo, por me confidenciarem momentos únicos e particulares das suas histórias de vida e formação, e permitirem que estas histórias se tornem públicas. Em especial, agradeço aos que aqui se reconhecem como Carolina, Lourdes, Rocha, Nilton e Luana, por terem sido fiéis até a última etapa do estudo.

Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro. (DOM PEDRO II)

RESUMO

O estudo buscou compreender o que os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo consideram como experiências significativas da formação inicial para a constituição da identidade docente. Inserindo-se no âmbito dos estudos sobre formação de professores, esta investigação procurou focalizar a formação inicial por um ponto de vista ainda pouco explorado, aquele relacionado ao sujeito aprendente, e para tanto, procurou dar voz ao estudante da licenciatura, a fim de que ele pudesse eleger e narrar os momentos considerados relevantes para sua formação. No que se refere à orientação teórico-metodológica do estudo, optou-se pela utilização das narrativas autobiográficas da formação inicial, na perspectiva da investigação-formação, tal como proposto por Souza (2006a; 2006b; 2006c). Também foram utilizados como referencial Benjamin (1994), para a discussão sobre o narrador, além de Josso (2004) e Larrosa (2002), para a discussão do conceito de experiência. Para o trabalho de campo, foram utilizadas como instrumento o questionário, as narrativas autobiográficas, em sua perspectiva de *pesquisa*, além de imagens fotográficas, escolhidas pelos participantes da pesquisa, que retratavam as experiências consideradas por eles como mais importantes para o *tornar-se* professor. A escolha pela produção das narrativas da formação dos futuros professores, a partir das imagens fotográficas, procurou evidenciar singularidades do tornar-se professor no tempo e espaço investigados, além de situar o sujeito aprendente no centro dos estudos sobre formação de professores. Por meio dos instrumentos, foi possível identificar que a formação inicial do CEFD/UFES tem sido alvo de críticas quanto a sua estruturação, no entanto, foram encontradas experiências significativas relacionadas às vivências corporais anteriores à formação; às disciplinas e atividades curriculares; a momentos extracurriculares e às relações sociais, relatadas como relevantes para a constituição da identidade docente em Educação Física.

Palavras-chave: Experiências. Formação Inicial. Educação Física. Narrativas. Imagens. Aprendentes.

ABSTRACT

The study sought to understand what Physical Education students of Federal University of Espirito Santo consider meaningful experiences of training for the formation of teacher identity. Entering in the context of studies on teacher training, this research sought to focus the training on a point of view not yet explored, one related to the individual learner, and both sought to give voice to the student's degree, so that he could vote and recount the moments considered relevant to their training. As regards the theoretical and methodological orientation of the study, we opted for the use of autobiographical narratives of initial training in the perspective of research and training, as proposed by Souza (2006a, 2006b, 2006c). Also were used Benjamin (1994), for discussion of the narrator, and Josso (2004) and Larrosa (2002), to discuss the concept of experience. For field work, were used the survey instrument, the autobiographical narratives in his research perspective, as well as images, chosen by the research participants, which portrayed the experiences considered by them as most important for *becoming* a teacher. The choice for the production of narratives of the training of future teachers, from the images, sought to highlight the uniqueness of becoming a teacher in space and time investigated, and place the individual learner at the center of studies on teacher training. By means of the instruments, it was found that the initial formation of CEFD / UFES has been criticized as to its structure, however, we found significant experiences related to bodily experiences prior to training, the subjects and curricular activities, extracurricular moments and social relationships, reported as relevant to the establishment of teacher identity in Physical Education.

Keywords: Experiences. Initial Training. Physical Education. Narratives. Images. Learners.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de trabalhos no GT08 da ANPED e GTT06 do CONBRACE de 2000 a 2010.....43
Gráfico 2 - Principais contextos investigados no GT08 da ANPED e no GTT06 do CONBRACE.....44
Gráfico 3 - Metodologia dos estudos sobre Formação Inicial na ANPED e no CONBRACE.....45
Gráfico 4 - Instrumentos metodológicos nos estudos sobre Formação Inicial na ANPED e no CONBRACE.....46
Gráfico 5 - Nível de ensino dos estudos com narrativas autobiográficas na ANPED e no CONBRACE 48
Gráfico 6 - Sujeito pesquisado nos estudos com narrativas autobiográficas na ANPED e no CONBRACE.....49
Gráfico 7 - Mapeamento final: pesquisas sobre formação inicial, narrativas autobiográficas e estudantes da formação nas produções da ANPED e CONBRACE (2000 – 2010).....50

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.....77
Imagem 2.....81
Imagem 3.....82
Imagem 4.....82
Imagem 5.....82
Imagem 6.....83
Imagem 7.....83
Imagem 8.....84
Imagem 9.....85
Imagem 10.....85
Imagem 11.....85
Imagem 12.....85
Imagem 13.....86
Imagem 14.....86
Imagem 15.....87
Imagem 16.....89
Imagem 17.....89
Imagem 18.....90
Imagem 19.....91
Imagem 20.....92
Imagem 21.....93
Imagem 22.....95
Imagem 23.....95
Imagem 24.....95
Imagem 25.....95
Imagem 26.....96
Imagem 27.....96
Imagem 28.....97
Imagem 29.....97
Imagem 30.....97

Imagem 31.....99
Imagem 32.....99
Imagem 33.....99
Imagem 34.....99
Imagem 35.....100
Imagem 36.....102
Imagem 37.....103
Imagem 38.....104
Imagem 39.....105
Imagem 40.....106
Imagem 41.....107
Imagem 42.....108
Imagem 43.....109
Imagem 44.....110
Imagem 45.....110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO.....13

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....19

2.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....19

2.2 AS IMAGENS NA PESQUISA EDUCACIONAL.....31

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....35

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....42

3.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRODUÇÕES DA ANPED E DO CONBRACE (2000 – 2010).....42

3.2 CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....51

3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....65

4 NARRATIVAS DE IMAGENS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DO CEFD/ UFES.....74

4.1 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS ANTERIORES À FORMAÇÃO.....77

4.2 EXPERIÊNCIAS CURRICULARES.....81

4.3 EXPERIÊNCIAS EXTRACURRICULARES.....98

4.4 EXPERIÊNCIAS SOCIAIS.....108

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....112

REFERÊNCIAS.....116

APÊNDICES.....124

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes.....125

APÊNDICE B – Solicitação da produção da narrativa escrita.....128

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....129

1 INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

A formação inicial de professores caracteriza-se hoje como um importante tema de debates que ocorrem no cenário educacional brasileiro, e que buscam, dentre outros objetivos, problematizar e compreender a formação docente em suas necessidades, limites e possibilidades. A preocupação com a formação dos nossos professores manifesta-se na relevância que a temática assume no conjunto das políticas públicas educacionais, bem como em eventos[1] realizados na área da Educação e da Educação Física. Tal preocupação fez com que a formação de professores adquirisse maior visibilidade especialmente a partir da década de 1990, pois, conforme explica Pereira (2000), mudanças nesta área, decorrentes do final dos anos de 1980, levaram a repercussões no pensamento educacional, e principalmente na produção sobre a formação de professores.

A produção do conhecimento sobre a formação docente adquire suma importância para a elaboração de propostas educacionais e para a compreensão de especificidades do fenômeno educativo. Atentando para este aspecto, o estudo pretendeu realizar um olhar específico sobre a formação inicial em Educação Física, buscando compreender implicações desta fase na constituição do professor de Educação Física. Para tanto, partiu-se do entendimento de que a formação inicial, por ser a primeira etapa para o desenvolvimento profissional, pode se constituir em um momento importante para a construção da identidade docente.

O objetivo do estudo foi o de compreender as experiências vividas na trajetória da formação inicial, consideradas significativas pelos estudantes para a constituição da identidade docente em Educação Física. Nossa preocupação foi a de tentar compreender a identidade docente que se forja no percurso da formação inicial em Educação Física, ou seja, a identidade discente relacionada ao tornar-se e

[1]Na área da Educação, destacamos as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED, constituídas por diferentes grupos temáticos (GTs), no qual o GT 08 corresponde à formação de professores, bem como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, que ocorre a cada dois anos e congrega pesquisadores e educadores envolvidos com várias temáticas, dentre elas, a formação docente. Na área da Educação Física, assume significativa importância o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, evento científico promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, que ocorre a cada dois anos, no qual o grupo de trabalho temático (GTT) 06 busca apresentar estudos que abordam a relação da formação em Educação Física com a inserção do seu profissional no mundo do trabalho.

compreender-se como professor. Para tanto, consideramos como atores da investigação estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Buscamos enfocar as identidades que se configuram no percurso da formação inicial, e por este motivo, tornou-se fundamental considerar a formação do ponto de vista dos sujeitos aprendentes, os futuros professores de Educação Física.

A constituição dos cursos de formação inicial de professores na universidade ocorre sob a lógica de políticas e diretrizes educacionais, orientadas para a consecução de objetivos pré-determinados. Acreditamos que as bases de estruturação destes cursos podem se estabelecer de modo ampliado, direcionado a contemplar as diferentes experiências pertencentes ao mundo do aluno. Não estamos com isso a negar as ações que regem o sistema educacional brasileiro, mas entendemos que a formação inicial de professores também pode acrescentar às propostas governamentais a articulação com os sujeitos aprendentes, por meio de um constante diálogo com os seus saberes e experiências.

Faz-se necessário, portanto, dar especial atenção aos processos de formação dos futuros professores, bem como às experiências vividas e aos saberes construídos ao longo deste percurso, o que significa legitimar aquilo que faz parte da experiência pessoal do professor em formação. São questões como essas que nos fizeram refletir sobre os momentos da formação inicial, e produziram em nós o interesse em observar esta fase por um olhar de dentro, a partir dos sujeitos que vivem esta formação – os estudantes do curso de Educação Física.

A escolha pelo curso de Educação Física da UFES deveu-se à minha condição de mestranda deste mesmo centro, o que despertou o interesse em investigar o contexto ao qual agora estou vinculada. Durante minha formação inicial em Educação Física[2], construí e reconstruí minha identidade profissional por algumas vezes. Ingressei no curso influenciada pela minha experiência em Dança, especificamente o *ballet* clássico, e por isso, desde o início de minha formação vislumbrava trabalhar nesta área, que já me acompanhava desde os oito anos de idade. No entanto, devido aos compromissos acadêmicos, a dança ficou em segundo plano. E foi no decorrer da graduação que conheci as diferentes possibilidades de atuação profissional em Educação Física.

---

[2] Realizada na Universidade Federal de Viçosa, MG.

Novas experiências foram surgindo, passei a ter contato com outros tipos de conhecimento da área, e finalmente ingressei em um grupo de pesquisa. Esses momentos marcaram definitivamente a reconstrução de minha identidade profissional. A partir de então, ficou claro, para mim, a influência destas vivências particulares no meu *tornar-me professora de Educação Física.*

Às reflexões sobre o que foi a minha formação e sobre a influência dos diferentes percursos pelos quais caminhei, somaram-se a minha inserção como membro pesquisador no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física - PROTEORIA. Este instituto faz parte do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, e dentre as suas três linhas de pesquisa, uma delas é dedicada à temática da formação de professores. A partir de então, pude inserir este estudo nas linhas de pesquisa deste grupo, e assim, ficou claro o interesse em analisar o processo de construção (ou reconstrução) da identidade docente por meio das experiências significativas da formação inicial em Educação Física da UFES, do ponto de vista dos estudantes.

Desta forma, a intenção de realizar este estudo surgiu no centro dos argumentos e questionamentos ora descritos, e encontrou suporte no grupo de pesquisa ao qual pertenço. Deste então, me empenhei em realizar uma análise na realidade da instituição à qual agora pertenço, a fim de compreender como as identidades profissionais podem ser construídas ao longo da formação inicial em Educação Física da UFES. Acredito que essas identidades podem ser diferentes e sofrer modificações ao longo da formação inicial, pois eu mesma, quando na condição de estudante de Educação Física, construí e reconstruí minha identidade profissional ao longo da formação. Ainda que a minha formação inicial tenha ocorrido em outro contexto,[3] as experiências que naquele momento vivenciei foram fundamentais e significativas para a construção da minha identidade profissional, que hoje eu entendo como docente. Estas reflexões contribuíram para despertar o meu interesse em estudar o contexto da formação inicial em Educação Física da UFES, local em que agora me encontro, marcado por outras características e especificidades.

Buscamos, portanto, compreender as experiências significativas da formação inicial a partir da voz dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física

[3] O contexto ao qual me refiro é o do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, MG, conforme já mencionado.

da UFES, a fim de que eles pudessem narrar, por meio de suas experiências de formação, o que pensam, sentem e consideram relevante sobre o tornar-se professor de Educação Física e a constituição da identidade docente neste processo.

A fim de situar a problemática desta pesquisa no contexto mais amplo da produção acadêmica, foi realizada uma análise em estudos[4] sobre formação de professores na área da Educação e da Educação Física. Verificou-se que grande parte de tais estudos refere-se às experiências profissionais e pessoais do professor formado, ou seja, tais pesquisas problematizam a formação docente por meio de questões relacionadas ao professor que já se encontra em atuação. Ficou evidente uma carência de estudos que destacam a voz dos próprios estudantes de licenciatura em seu processo de formação. Este fato demonstra que a produção de conhecimento sobre a construção da identidade docente no tempo/espaço da formação inicial, tomando como ponto de partida os sujeitos aprendentes, é uma questão importante e necessária em termos de pesquisas acadêmicas.

Assim, ao considerar o nosso objeto de investigação, somos levados a questionar: Quais experiências e saberes da formação docente são significativos e relevantes para o estudante de Educação Física? Em que medida as experiências que compõem a sua formação inicial em Educação Física contribuem para que este estudante constitua sua identidade docente?

A identidade docente constrói-se por meio da articulação entre as histórias pessoal, de formação e profissional, e é, portanto, atravessada por experiências particulares. São essas experiências e a contribuição das trajetórias de vida e formação na construção da docência que buscamos apreender ao analisar a formação inicial a partir dos sujeitos aprendentes.

Pesquisar a formação inicial de professores na perspectiva anunciada exige um referencial teórico-metodológico que se atenha aos aspectos da sua singularidade, e por este motivo optamos pela utilização de narrativas autobiográficas da formação inicial, na perspectiva da investigação-formação proposta por Souza (2006a, 2006b, 2006c). As narrativas escritas da formação inicial foram elaboradas a partir de imagens fotográficas selecionadas pelos estudantes participantes, no decorrer da investigação. As fotografias foram utilizadas para materializar as experiências da

---

[4] Brasileiro, 2008; Castanho, 2000; Corsi, 2005; Perrelli *et al*, 2010; Sanchotene; Silva, 2005, entre outros.

formação inicial em Educação Física da UFES consideradas significativas pelos estudantes, e foram a partir delas que os sujeitos produziram suas narrativas escritas, ressaltando a importância destas experiências para a sua formação como professor.

Na perspectiva adotada neste estudo, os participantes foram considerados como *atores,* protagonistas da pesquisa, e procuramos não apenas coletar dados, mas produzi-los, a fim de valorizar vivências singulares e trazer à tona histórias desconhecidas ou silenciadas, por meio da escuta sensível da voz do professor em formação.

Ainda como referência teórico-metodológica do estudo, utilizamos os conceitos de narrativa e de narrador, a partir de Benjamim (1994), o conceito de experiência, a partir dos estudos de Larrosa (2002; 2004) e o conceito de experiência formadora, a partir de Josso (2004).

O texto desta dissertação está organizado em cinco partes. A primeira delas refere-se à introdução da pesquisa. O capítulo II aborda o referencial teórico-metodológico do estudo, enfatizando a discussão sobre as experiências e as narrativas autobiográficas, bem como sua utilização em pesquisas sobre a formação inicial de professores. O diálogo com a literatura acontece principalmente por meio de Souza (2006a, 2006b, 2006c), Josso (2004), Larrosa (2002; 2004) e Benjamim (1994). Em segundo lugar, abordamos a utilização de imagens na pesquisa educacional. Em um terceiro momento, apresentamos os procedimentos metodológicos desta investigação.

No capítulo III, apresentamos um mapeamento sobre as pesquisas da formação inicial que se utilizaram de narrativas autobiográficas, por meio das produções da Anped e do Conbrace, referentes ao período de 2000 a 2010. Após, tematizamos o percurso da formação inicial de professores no Brasil, abordando, por meio do diálogo com a produção de livros e periódicos, as áreas de Educação e Educação Física, e enfatizamos as categorias de formação docente, identidade e formação inicial de professores.

O capítulo IV trabalha com as narrativas de imagens da formação inicial, e enfatiza os processos de análise, discussão e interpretação das narrativas produzidas.

Nas considerações finais, buscamos apresentar os principais achados do estudo; relacionar as contribuições da presente pesquisa para o debate e

discussões que já vem sendo travadas na literatura sobre formação inicial de professores, bem como indicar a realização de novos estudos sobre o tema.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo possui três diferentes objetivos. Em um primeiro momento, abordamos o referencial teórico-metodológico da investigação, por meio dos conceitos dos autores Souza (2006a, 2006b, 2006c), Benjamim (1994), Josso (2004) e Larrosa (2002; 2004), que nos dão suporte para a compreensão da formação inicial de professores a partir das experiências e das narrativas dos sujeitos aprendentes. Pretendemos, portanto, discutir sobre as experiências da formação, bem como as narrativas autobiográficas em sua constituição e utilização como instrumento de pesquisa e de formação em estudos sobre a formação inicial docente. Em um segundo momento, apontamos as possibilidades de uso da imagem como instrumento de coleta e produção de informações na pesquisa educacional. No último momento, destacamos os caminhos metodológicos percorridos nesta investigação.

2.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste estudo, optou-se pela utilização de narrativas autobiográficas da formação inicial como instrumento metodológico utilizado na perspectiva da investigação/formação, conforme proposto por Josso (2004) e Souza (2006a, 2006b, 2006c).

A autobiografia consiste no material elaborado por um sujeito disposto a relatar fatos e momentos pertencentes à história da própria vida, e é produzida por meio da reflexão sobre o que foi a sua trajetória e a vontade de contar esta trajetória, seja de forma oral ou escrita. Cabe ao autor-narrador escolher o que será revelado e o que será escondido, e por este motivo, a autobiografia se atém à seleção de fatos realizada pelo narrador. Portanto, o termo ‘narrativa autobiográfica’ refere-se à prática da escrita de si por meio de sua própria narrativa, casualmente inserida em um contexto de pesquisa e formação.

Pérez (2003a, p.3), diz que “a narrativa autobiográfica é um texto ‘vivo’, de um sujeito historicamente datado e socialmente situado; um texto que revela modos de pensamento e reflete formas de organizar, criar e recriar cotidianamente o mundo”. A autora esclarece que há duas vertentes para a utilização da narrativa autobiográfica: a investigação da narrativa usada no ensino, e a pesquisa que faz uso da narrativa. Deste modo, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação, e é nesta segunda vertente que este estudo se situa.

As narrativas autobiográficas constituem-se, portanto, na narração global ou parcial da própria história, e pertencem à metodologia das “Histórias de Vida e Formação” (JOSSO, 2004). Têm sido valorizadas pela possibilidade de mergulho na trajetória pessoal do narrador, permitindo, ao se conhecer o singular,

> [...] vislumbrar o universal e 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).

Souza (2008) esclarece que as práticas de pesquisa e formação com histórias de vida têm adotado uma variedade de fontes e procedimentos de produção de dados, agrupando-as em duas dimensões: os documentos pessoais (autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas, em que os memoriais acadêmicos e de formação têm assumido importante papel nos processos de aprendizagem e de formação. As biografias[5] têm sido utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser empregado como objeto de análise, considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa ou de formação ao qual está vinculado.

Souza (2008) elucida que as histórias de vida como processo de conhecimento e de formação inscrevem-se na biografia individual, quando reunimos situações,

---

[5] Bueno *et al* (2006) explicam que, em virtude da variedade temática que fundamenta os trabalhos com narrativas, várias denominações metodológicas têm sido utilizadas, tais como biografias, memória(s), lembranças, relatos de vida, depoimentos, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica, abordagem biográfica. No entanto, nem sempre as utilizações têm sido feitas com o devido cuidado epistemológico, o que dificulta uma possível classificação teórica destes trabalhos.

experiências, acontecimentos da vida e partilhamos na narrativa modos de dizer de si, destacando percursos, trajetórias e transformações da nossa história, por meio da escrita ou da oralidade. Desta forma, entende-se que as narrativas podem ser orais ou escritas, e podem ser produzidas em um lugar ou situação na qual haja um narrador interessado em contar sua história, momento em que ele assume o papel de *autor-contador* ou *autor-escritor,* e um ouvinte (na condição de *ator-ouvinte)* ou leitor (*ator-leitor*) interessado em apreender a história narrada. A posição de ouvinte ou leitor pode ainda implicar um trabalho interior de comparação da sua história com a narração ouvida/lida, momento em que há o confronto da sua subjetividade com a subjetividade do narrador.

Conforme explicam Bueno *et al* (2006), as narrativas autobiográficas têm sido metodologicamente utilizadas em estudos de vários campos do conhecimento, não se atendo apenas ao campo da Educação. As autoras esclarecem que há grande dispersão temática e metodológica, devido, principalmente, aos diferentes referenciais teóricos utilizados nos estudos. Assim, os autores que dão sustentação aos trabalhos têm sido buscados em vários campos disciplinares, o que ocasiona empréstimos conceituais e combinações muitas vezes arriscadas, nem sempre isentas de ambigüidades quanto às denominações metodológicas utilizadas.

Com relação às perspectivas que a narrativa pode assumir, entendemos que pode existir uma dimensão literária, utilizada por contadores de histórias pertencentes ao mundo da imaginação, e a dimensão das histórias de vida, cujos acontecimentos narrados pertencem ao mundo do real e trazem à tona histórias reais, formadas por fatos universais ou aqueles pertencentes ao micro, ao desprezível ou desvalorizado. Nosso estudo centrou-se nesta segunda dimensão da narrativa, na qual sua produção buscou evidenciar parte dos acontecimentos de vida e formação, ou seja, aqueles que resistem ao esquecimento da memória e se tornam, de algum modo, referência para outros acontecimentos semelhantes. Tivemos o interesse, portanto, de ressaltar momentos ressignificados pelos *aprendentes* da formação, na condição de autores-escritores de sua própria história. Utilizamos o termo *aprendente* conforme Josso (2004), que, segundo a autora, se difere de aprendiz. Este último poderia erroneamente remeter o leitor ao “grau de aprendiz” das corporações de ofício medievais. Já o termo aprendente busca enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

As narrativas autobiográficas têm sido utilizadas como potente elemento investigativo e formativo, e deste modo, vem sendo cada vez mais frequente a utilização das narrativas orais ou escritas para a compreensão do fenômeno educativo, por meio da reconstrução pessoal das trajetórias de vida e de formação dos principais envolvidos, sejam eles professores ou futuros professores. Foi neste contexto que utilizamos as narrativas autobiográficas, como possibilidade de análise compreensiva das histórias de formação. Acreditamos que esta é uma escolha metodológica adequada, pois nas palavras de Josso:

> [...] a abordagem biográfica da formação, uma vez que se centra no aprendente, permite compreender o que é uma experiência formadora, e os trabalhos efetuados com esta metodologia continuarão a deixar precisos a dinâmica da formação e o próprio processo experiencial (JOSSO, 2004, p. 56).

A autora ainda afirma que o objetivo principal da abordagem biográfica/ histórias de vida é o de permitir a *reflexão formativa* sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Assim, ao nos apropriarmos desta fonte, o que pretendemos não foi a construção e a escrita da narrativa em si, tal como um produto, mas que esta ação se constituísse em mediação para a reflexão formativa sobre si e sobre a história de sua formação, empreendida pelos aprendentes.

Esta reflexão sobre a vida centra-se no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreensão do que nos tornamos e de que modo chegamos a pensar sobre nós mesmos e sobre os outros. As narrativas autobiográficas constituem-se em um elemento central para a reconstrução das experiências de vida e formação, e para o *pensar sobre si* e *sobre os percursos* pelos quais se passou, e foi esta importância central que a fonte narrativa assumiu em nosso estudo.

Por possibilitar a *reflexão sobre si e sobre seus percursos*, as narrativas autobiográficas configuram-se, além de instrumento de investigação, como um instrumento de formação, motivo pelo qual caracterizam as pesquisas que as utilizam como *pesquisa-formação,* na qual o narrador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de investigação. Souza (2006c) esclarece que compreender as implicações pessoais, bem como as marcas da trajetória individual por meio das narrativas

escritas, torna-se um exercício de investigação e de formação, pois permite ao aprendente a emergência do ator e autor da sua história de formação. Desta forma, a narrativa de formação implica que o futuro professor reflita, se conscientize, conheça a si e compreenda o seu processo de formação.

Ao tomar como ponto de partida a experiência construída ao longo de uma trajetória, a escrita autobiográfica permite a recordação de momentos e vivências da realidade cotidiana, o que favorece a reflexão sobre a história pessoal do narrador. Já dizia Cunha (1997, p. 5) que a "[...] perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma", e deste modo, a construção da narrativa autobiográfica supera a perspectiva de documento investigativo para assumir a perspectiva formativa, colocando o aprendente ao nível do questionamento das suas identidades, e permitindo, portanto, o autoconhecimento.

Souza (2006c) explica que o trabalho com as histórias de vida, por meio da abordagem biográfica ou narrativas autobiográficas, se caracteriza como um processo de *conhecimento de si.* Ou seja, é por meio da narrativa de vida e formação que o aprendente manifesta sua singularidade, seus saberes e experiências, momento em que ele produz um conhecimento sobre si próprio, sobre o seu cotidiano e sobre os outros. Para o autor:

> A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si.* É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (p. 14, grifos do autor).

Souza (2006c) ainda diz que as narrativas de formação também se constituem em uma possibilidade de superar o tecnicismo da formação inicial, o que, para nós, é claramente evidenciado, ao se valorizar os saberes, experiências e aprendizagens que fazem parte das trajetórias dos professores em formação.

O trabalho autobiográfico que leva à escrita da narrativa de formação permite a elaboração de um material narrativo constituído por *recordações-referências*

(JOSSO, 2004), que são aquelas experiências relacionadas a uma situação ou acontecimento e que servem de referência para outras situações do gênero. Essas recordações são consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução sociocultural e das concepções que construíram de si e dos outros, o que as leva a assumirem a condição de experiência formadora.

Faz-se importante neste ponto, abordar o conceito de *experiência* adotado no estudo. Baseamo-nos em Josso (2004) para esclarecer que a experiência é antes a vivência que tem uma intensidade particular, e que somente atingirá a condição de experiência a partir do momento em que se fizer um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. É desta vivência particular que são extraídas informações úteis às transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Também nos baseamos em Larrosa (2002; 2004), e concordamos com o autor que vivência é aquilo pelo qual passamos, e experiência é aquilo que *nos* passa e consequentemente *nos* toca ou transforma. Ou seja, a capacidade de formação, ou transformação, é componente fundamental da experiência.

A experiência se relaciona com aquilo que podemos experimentar, provar (LARROSA, 2002), conhecer, ainda que por tentativas e erros. Assim, é sujeito da experiência aquele que se arrisca em situações muitas vezes incertas, e que delas, retira lições, aprendizagens, saberes.

> O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* do exterior, de estrangeiro, do exílio, do estranho e também o *ex* da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex*-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2004, p. 162, grifos do autor).

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessária a sua abordagem do ponto de vista da aprendizagem, o que simboliza condutas, pensamentos e um saber-fazer que caracterizam identidades e subjetividades (JOSSO, 2004). Trata-se de atribuir valor ao que é vivido de modo intenso e peculiar, e que apresenta-se a nós com informações úteis à nossa vivência cotidiana.

Estas úteis informações constituem-se, na verdade, no saber da experiência – saber este que adquirimos à medida que respondemos aos acontecimentos de nossa vida, à maneira como damos significado a eles, e que se diferencia do conhecimento. Este, chega pronto até nós. Não é construído, como o saber da experiência.

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento cientifico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p.27).

Entendemos que nas narrativas de formação, as experiências, e o saber oriundo destas, assumem importância ao serem evocadas nas recordações-referências, pois contam não o que a vida ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da mesma. Assim, refletir sobre o que foi essa experiência possibilita o diálogo com o interior e a conscientização sobre o que se passou, fato este que pode impactar na subjetividade, transformando e enriquecendo a história de formação.

Acredita-se que esta conscientização, decorrente da escrita da narrativa, também apresenta uma dimensão formadora, pois, ao olhar para si, o narrador pode despertar para etapas de sua formação que antes não haviam sido consideradas relevantes. Para Molina e Molina Neto (2010), produzir narrativas de nossas experiências nos desperta para a vivência de um processo pedagógico, no qual podemos

> [...] identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos. É um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de ressignificar o vivido (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 168).

Ressignificar um acontecimento ou realizar leituras diferentes de uma mesma experiência permite a atribuição de um novo sentido à trajetória de vida e formação do narrador, evidenciando o que foi aprendido ou as lições que foram tiradas na ocasião do acontecimento ou durante a produção do seu relato autobiográfico.

O narrador, ao relatar sua história, conta suas experiências já dotadas de significação. Assim, seu relato se inscreve em um contexto interpretativo de suas principais vivências, e a análise deste fará emergir o que foi aprendido e construído em termos de saberes, fazeres, conhecimentos e qualidades do narrador (JOSSO, 2004).

Benjamim (1994) também discute o papel do narrador e a importância da narrativa, e, deste modo, a aproximação com este autor tem sido realizada em estudos da formação docente que visam reconstruir os caminhos trilhados nas histórias de vida de professores e futuros professores, por meio das narrativas. Segundo o autor:

> a narrativa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIM, 1994, p. 200).

Entender o narrador como um conselheiro significa considerar a existência de uma relação formativa entre ele e seu ouvinte, pois, ao propor uma maneira de dar continuidade à uma história, o narrador possibilita que as experiências narradas transformem-se nas experiências daquele que as ouve. Além disso, “a relação ingênua entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIM, 1994, p. 210), que se constitui no acervo de uma vida, elaborado pelas experiências próprias ou alheias.

Benjamim (1994) critica uma nova forma de comunicação, que tem contribuído para o declínio, ou para a raridade da narrativa. Trata-se da informação, e a maneira de sua difusão. Diferenciando as duas, o autor diz que:

> A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (BENJAMIM, 1994, p.204).

Além da raridade da narrativa, encontramos em Larrosa (2002) que a informação também tem contribuído para a raridade da experiência. Segundo o autor, esta tem se tornado cada vez mais incomum, e um dos motivos é o excesso de informação. “A informação não deixa lugar para a experiência” (LARROSA, 2002, p. 21), pelo contrário, ela suprime as possibilidades de experiência do sujeito, pois impede que o mesmo viva a experiência, para dela retirar suas aprendizagens. A aprendizagem já se apresenta ao sujeito de forma pronta, moldada pela informação. Tem-se, portanto, o sujeito da informação, aquele “que sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação” (LARROSA, 2001, p. 22). No entanto, pouco sabe sobre a experiência, pois na obsessão pelo saber da informação, “o que consegue é que nada lhe aconteça” (p. 22).

Em segundo lugar, Larrosa (2002) pontua que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião. Tem-se, portanto, que a obsessão pela opinião aniquila as possibilidades de experiência, e com isso, não permite que algo *nos* aconteça. Como explica o autor:

> Esse opinar se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência (LARROSA, 1994, p. 23).

O dispositivo periodístico que Larrosa menciona refere-se ao periodismo – a fabricação da informação e da opinião. Diz o autor que quando informação e opinião se tornam sagradas, o sujeito individual se torna o suporte informado da opinião individual, ao passo que o sujeito coletivo torna-se o suporte informado da opinião pública. Ou seja, “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22).

Larrosa ainda esclarece que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo, e também por excesso de trabalho. Devido à necessidade de valorizar o tempo, “tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (p.23), inclusive as novidades e os diversos acontecimentos chegam a nós com grande velocidade; é esta velocidade que contribui para a inexperiência.

Além disso, a ocupação com o trabalho do sujeito moderno o faz sempre querer mais, trabalhar mais, produzir mais. E, “porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24). Resumindo, o autor pontua que

> [...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-pôe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25, grifos do autor).

Voltando em Benjamim, entende-se a fina relação existente entre experiência e narrativa, e experiência, memória e narrativa. Para o autor, a experiência que se passa a cada pessoa é a fonte a que recorrem os narradores, e assim, a escolha das experiências significativas a serem relatadas pelo narrador em seu trabalho biográfico exige um exercício constante de busca e diálogo com a memória, “musa da narrativa” (BENJAMIM, 1994, p. 211). Resgatar e compartilhar memórias e experiências como instrumento para o conhecimento do que foi a formação permite, além da reflexão sobre a trajetória de vida, a reinvenção de si e da própria formação, pois como diz Le Goff (1990, p.477), a memória “[...] procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”, e neste sentido é possível, pela desconstrução do passado, reinventar o presente e reconstruir o futuro (PÉREZ, 2003b).

O trabalho biográfico sobre o passado se efetua a partir de interesses e expectativas de um presente “[...] que contém um futuro implícita ou explicitamente projetado” (JOSSO, 2004, p. 83); por este motivo, a construção de uma narrativa autobiográfica emerge de um embate entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente, o que possibilita que este trabalho realize uma mudança potencial, com o saber-viver adquirindo um valor e uma significação fundamentais.

Le Goff (1990) aponta que a memória é um elemento essencial da identidade, e para Catroga (2001) ela é também um instrumento de poder, que ao selecionar o que recordar e o que silenciar, permite construir e solidificar identidades. Neste sentido, a memória é um elemento a ser considerado na elaboração e utilização das narrativas autobiográficas na investigação da formação de professores, pois ao resgatar as experiências formadoras, pode possibilitar a reconstrução das identidades pessoal e profissional.

O diálogo com a memória, ao mesmo tempo em que permite a reflexão e ressignificação do que foi a sua história, pode também ser um limite na utilização da narrativa autobiográfica como instrumento de investigação e formação. O pequeno empenho na busca pelas experiências marcantes pode limitar a dimensão investigativa e formadora da narração autobiográfica, o que configuraria uma limitação da própria fonte narrativa. Assim, os narradores devem aceitar participar ativamente da produção narrativa, de modo a reproduzir a veracidade da sua história. Como diz Larrosa:

> [...] os sujeitos não são posicionados em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (2004, p. 54).

Goldenberg (1997) aponta que outra dificuldade relacionada à narrativa é o fato dela se limitar apenas às pessoas que querem falar, sendo assim, o limite está na disponibilidade das pessoas em abrir suas vidas de forma sincera, abordando seus aspectos mais essenciais. A sinceridade na escrita da narrativa relaciona-se à outra dificuldade de uso desta fonte, que é a possibilidade do indivíduo ficcionar a sua história de vida. No entanto, em palestra[6] realizada na UFES, Souza (2010) esclareceu que esta é uma crítica que as histórias de vida sofrem de alguns estudiosos, porém nos diz que o interesse da pesquisa não é saber e discutir se o indivíduo ficcionou a sua escrita, mas compreender a interpretação que o sujeito faz da sua história.

A abrangência do estudo aqui proposto, bem como os objetivos que se pretendeu alcançar, justificaram, de certa forma, algumas limitações da produção e interpretação da narrativa autobiográfica. Nosso estudo considerou os aprendentes, futuros professores de Educação Física, como *atores,* e buscou-se, então, dar voz a estes atores, para que evidenciassem suas histórias e experiências marcantes, muitas vezes esquecidas ou silenciadas. No entanto, entender os aprendentes como atores significou considerar que estes, no percurso da sua formação e também na escrita de sua narrativa, poderiam estar atuando de forma tática sob as estratégias instituídas, e cujas ações não tínhamos controle. Desta forma, tentamos abordar

[6] A palestra aconteceu durante o Ciclo de Palestras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, realizada no dia 28/10/2010, no Centro de Educação da UFES.

nosso objeto de investigação em meio às restrições que a própria fonte narrativa nos ofereceu, e assim, as narrativas autobiográficas sobre as experiências significativas da formação inicial em Educação Física do CEFD/ UFES, estiveram ancoradas nos limites e objetivos do contexto específico de nossa pesquisa, e do que buscamos com ela compreender.

Em se tratando dos sujeitos e das técnicas de pesquisa, mais alguns limites puderam ser encontrados. Foram selecionados 20 estudantes de licenciatura em Educação Física, que se encontravam no terceiro, sexto e oitavo períodos da formação inicial, e que demonstraram interesse em participar do estudo. Esses períodos foram escolhidos na intenção de abranger toda a formação inicial, já que o terceiro período se encontra na fase inicial do curso, e o sexto e oitavo períodos estão próximos à sua conclusão. Assim, procurou-se evidenciar as diferentes experiências que perpassam os vários momentos da formação inicial, no entanto, é possível que esta seleção tenha excluído experiências valiosas para o nosso estudo. Ainda assim, a demarcação foi necessária para a organização da pesquisa, a fim de que a sua conclusão se desse no espaço de tempo previsto.

Também atentou-se para o fato de que a metodologia do estudo poderia estabelecer uma hierarquia entre pesquisadores e os narradores. A postura dos pesquisadores e a solicitação para que os narradores buscassem certos fatos na memória poderia estar permeada de intencionalidades, ou seja, as questões que delimitaram a produção da narrativa poderiam estar carregadas de pré-concepções, seja dos pesquisadores, dos autores que embasaram teoricamente o estudo, ou do que se pretendeu alcançar por meio da utilização do instrumento. Sendo assim, essas diferentes pré-concepções poderiam influenciar a produção das narrativas autobiográficas. No entanto, tendo conhecimento dessas possíveis restrições, a investigação pretendeu percorrer caminhos metodológicos que minimizassem suas consequências.

A fase de análise interpretativa das narrativas seguiu-se à produção das mesmas. É nesta fase em que há um jogo de força das subjetividades em presença, pois é o momento onde o leitor/ouvinte confronta suas identidades, concepções e experiências com aquelas evidenciadas nos relatos do narrador. A dimensão formadora também se estende à interpretação, pois o narrador “[...] incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIM, 1994, p. 201), e deste modo a experiência narrada pode se transformar na experiência de quem a

interpreta, o que implica uma ação reflexiva que pode ressignificar as histórias de vida e formação também por parte do leitor/ intérprete.

A formação inicial se constitui em um momento importante para o desenvolvimento profissional, mas na prática, também são exigidos conhecimentos oriundos de fontes distintas, devidamente reelaborados e adequados aos propósitos de ensino. Entende-se, portanto, que a formação inicial não se restringe apenas ao seu currículo, mas se completa pelos saberes adquiridos na experiência prática, e que passam a servir de base para a docência futura. Deste modo, a lembrança de práticas e a localização de experiências marcantes em uma história de vida inspiram as escolhas e concepções dos futuros docentes, e assim, a formação de professores pode alcançar um significado diferente para os aprendentes, ao valorizar experiências ressignificadas por meio das narrativas. Neste sentido, dar voz ao professor em formação, por meio da perspectiva biográfica, significa permitir o distanciamento necessário do seu cotidiano para torná-lo o objeto de sua auto-reflexão e escrita narrativa.

O uso da autobiografia na pesquisa com futuros professores deve se ater ao relato de vivências ligadas ou não à profissão docente, buscando aprofundar a compreensão dos propósitos de formação e das estratégias utilizadas para conseguí-los. A escolha dos momentos a serem narrados denota importância e também merece destaque, pois conforme Molina e Molina Neto (2010), pelo fato de serem escritas, as narrativas não refletem de modo linear as experiências do sujeito que narra. Deste modo, ao ordenar eventos retirados da experiência, o narrador coloca em evidência sentimentos e convicções, e por isso, deve-se permitir que a escolha do que vai ser narrado tenha significado para ele. É esta característica que, na visão de Molina e Molina Neto (2010), faz da narrativa uma prática social, por meio da qual o narrador tem a liberdade de eleger, dentro de um repertório sociocultural de relatos, aqueles que melhor expressam a sua narrativa pessoal, ou seja, a sua história.

A valorização dos saberes experienciais, evidenciados nas narrativas de vida e formação pelos aprendentes, pode aproximar a formação inicial da realidade de intervenção, e neste sentido, entende-se que incorporar este princípio à lógica da formação docente torna-se fundamental.

2.2 AS IMAGENS NA PESQUISA EDUCACIONAL

Na sociedade contemporânea, o desejo de manter vivas as lembranças de um determinado momento da vida, ou a necessidade de registro de acontecimentos pessoais ou profissionais, faz das imagens um instrumento valioso. A possibilidade de representação e de materialização de algo que já aconteceu confere à imagem fotográfica um estatuto próprio, e por esse motivo, sua utilização tem atingido várias esferas da sociedade. Simson (2005) explica que os avanços tecnológicos, bem como o isolamento e a violência social têm levado à utilização no cotidiano de um número cada vez maior de imagens, por retratarem momentos ou situações que não estão mais ao nosso alcance.

Vale destacar que as imagens se manifestam de diferentes formas – fotografias, monumentos, gravações, enfim, tudo aquilo que representa visualmente um objeto ou situação é considerado uma imagem. No entanto, na investigação que aqui descrevemos, faz-se necessário esclarecer que as imagens utilizadas foram especificamente as *imagens fotográficas*, ou simplesmente fotografias, que representavam as experiências significativas da formação inicial em Educação Física.

Na área acadêmica, vários campos do conhecimento, como a Antropologia, a Comunicação, a Sociologia e a Educação, têm se utilizado das imagens como recurso metodológico, ou como objeto de investigação. Ciavatta (2004), porém, esclarece que no campo da Educação, a utilização da fotografia como fonte de pesquisa é um tema ainda pouco explorado, já que as referências para o seu estudo pertencem à área da Comunicação e da História. Além disso, a autora coloca que a sua utilização como fonte de pesquisa social esbarra no problema de saber utilizá-la como documento de reconstrução da realidade.

Em Mauad (2004) temos que o uso da fotografia como fonte de pesquisa vem registrando a história numa linguagem de imagens há mais de cem anos, porém a sua utilização como objeto de investigação pela historiografia, para além de um inventário de técnicas e aparatos, é bastante recente.

Segundo Simson (2005), por volta da década de 1930, houve o surgimento de máquinas fotográficas de simples utilização, e acessíveis aos grupos sociais em termos financeiros, o que facilitou a aquisição deste tipo de equipamento. Com isso, o dia-a-dia dos indivíduos passou a ser muito mais registrado pela imagem

fotográfica, do que pelos diários, cartas ou outras formas de arquivo. Desde então, este tem sido o suporte imagético que mais orienta a reconstrução de momentos passados, guardados ou não em nossa memória.

Aliás, fotografia e memória possuem uma estreita relação. Kossoy (2005, p. 40), diz que “fotografia é memória e com ela se confunde”. Assim, ao nos debruçarmos sobre uma fotografia, temos a possibilidade de relembrar os fatos vividos e vivenciar novamente o contexto que resultou na sua produção. Trata-se da reconstituição do passado, e de sua aproximação ao presente.

Kossoy (2005) explica que a imagem fotográfica possui várias realidades, e um mito que envolve a fotografia é justamente o entendimento de que ela é o sinônimo da realidade. No entanto, a imagem representada pela fotografia, aquilo que está visível e que enxergamos à primeira vista, é apenas uma das realidades possíveis, a realidade exterior. Existe ainda o que foge aos nossos olhos, e que requer criações imaginárias para a interpretação daquela imagem. Assim, a vida de cada personagem da fotografia, o contexto que permitiu a materialização daquele acontecimento, além dos pensamentos e sentimentos dos personagens atribuídos àquele momento, não estão visíveis. Podem ser apenas imaginados. Trata-se, portanto, de uma realidade interior, uma face oculta, implícita, e que está além da aparência imobilizada da fotografia.

É possível estabelecer uma relação entre a fotografia e as suas diferentes realidades a partir de Le Goff (1990), ao compreendermos a imagem fotográfica como documento e como monumento. Entende-se a fotografia como monumento quando atenta-se apenas para os registros visíveis, de pessoas e momentos, que foram deixados para as próximas gerações; registros esses que pertencem à realidade exterior. No entanto, a fotografia também pode ser compreendida como documento, quando, além das informações visíveis que a mesma oferece, procura-se compreendê-la buscando pelo oculto, e pelas diversas hipóteses que se pode criar sobre os personagens e os acontecimentos ali retratados. Neste caso, a fotografia, além de monumento, torna-se também um documento, no qual tanto a realidade exterior, quanto a interior, estão presentes. Tem-se, então, a *realidade da fotografia (*KOSSOY, 2005, p. 44).

Kossoy (2005) esclarece que a fotografia revela apenas o mundo físico, exterior, que corresponde ao detalhe material da vida que se resolveu mostrar. As situações, sensações e emoções que vivemos estão registradas sobre a forma de

impressões – impressões essas que a fotografia não guarda, estão para além da imagem. “São emoções que não podem ser gravadas materialmente: residem em nosso ser e só a nós pertencem” (KOSSOY, 2005, p. 43).

Para se chegar à realidade mais íntima da imagem, faz-se necessário um processo hermenêutico, de desconstrução da primeira aparência, em busca da compreensão do ausente. Segundo Kossoy:

> Será somente através da sensibilidade, do constante esforço de compreensão dos documentos e do conhecimento multidisciplinar do momento histórico fragmentariamente retratado que poderemos ultrapassar o plano iconográfico: o outro lado da imagem, além do registro fotográfico. [...] Poderemos, por fim, intuir sobre seus significados ocultos. O imaterial, que afinal é o que dá sentido à vida que se busca resgatar e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos. É a nossa imaginação e conhecimento operando na tarefa de reconstituição daquilo que foi (KOSSOY, 2005, p. 41).

Para o autor, o sujeito da interpretação da fotografia – o historiador, ou pesquisador – é também um receptor das imagens. Em função disso, a interpretação iconográfica não é neutra, mas realizada segundo seus conhecimentos, sua cultura e sua concepção acerca de questões profissionais e pessoais, como religião, ética, mitos, moral. Portanto, as intencionalidades de quem procura compreender um acontecimento, materializado por meio do registro fotográfico, influencia a interpretação das várias faces e realidades que este comporta. Assim, pode a interpretação deslizar entre a realidade e a ficção – “o que é real para uns é pura ficção para outros” (KOSSOY, 2005, p. 45). Além disso, o recurso visual pode ainda ser tecnologicamente manipulado, no qual são registrados personagens e situações que jamais existiram. Essas são questões que podem conferir limitações à utilização da fotografia como recurso metodológico, e que merecem, portanto, o devido cuidado.

Mauad (2004) entende a fotografia como um texto, expresso na forma visual, e que, juntamente com outros tipos de texto de caráter verbal e não-verbal, compõe a textualidade de uma época. A autora também aponta que:

> Nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem. Um indício, um fantasma, talvez uma ilusão que, em certo momento da história, deixou sua marca registrada [...] (MAUAD, 2004, p. 35).

Partilhamos destas reflexões, quando procuramos neste estudo considerar as imagens fotográficas dos aprendentes como a textualidade não-verbal das experiências significativas da formação inicial em Educação Física. A fotografia permite manter vivo algo que já acabou, é um registro que sobrevive ao tempo, e, "[...] apreciando essas imagens, (os homens) 'descongelam' momentaneamente seus conteúdos e contam a si mesmos e aos mais próximos suas histórias de vida" (KOSSOY, 2005, p. 43, grifos do autor). Assim, a utilização das fotografias dos estudantes como fonte desta pesquisa permitiu, de algum modo, manter vivas as situações e momentos que foram experienciados ao longo da formação inicial.

Além disso, as diferentes realidades que a fotografia comporta, a possibilidade de rememorar e de reconstituir no presente o que ficou no passado, bem como a capacidade de representar pessoas e situações que compõem o acervo de uma vida reforçaram a importância desta fonte em nossa investigação, que, juntamente com as narrativas autobiográficas, nos auxiliou a compreender o que é entendido pelos aprendentes como experiência relevante da formação inicial em Educação Física para o *tornar-se professor*.

Conforme Fischman (2004) aponta, incorporar a cultura visual ao campo da pesquisa educacional vai além da utilização de fotos e outras imagens como acessórios ou ilustrações de um texto, ou de alguma outra fonte. Concordamos com o autor, e desta forma, o interesse em inserir as imagens fotográficas em nosso estudo partiu da intenção de que as experiências significativas da formação inicial estivessem materializadas, e tornassem visível o que os estudantes consideram relevante para a constituição da sua identidade docente. No entanto, a utilização apenas da imagem poderia manter implícita a sua realidade interior, e por este motivo, buscou-se que as narrativas autobiográficas das imagens da formação inicial em Educação Física trouxessem à tona o que escapava ao registro fotográfico - as singularidades de cada experiência. Portanto, este foi o desafio: materializar o imaterial da fotografia.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O eixo de análise deste estudo refere-se às experiências significativas de licenciandos em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da

Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), consideradas relevantes para a constituição da identidade docente. Como instrumento, foram utilizados questionário, narrativas autobiográficas (SOUZA, 2006a, 2006b, 2006c; JOSSO, 2004) da formação inicial, além de imagens fotográficas que materializaram momentos relevantes da formação.

Para a realização do trabalho de campo, foram definidas três etapas. A primeira delas referiu-se à apresentação da investigação aos nossos *atores,* alunos do terceiro, sexto e oitavo períodos do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, e neste momento também procedemos à aplicação do questionário e do termo de consentimento livre e esclarecido. Na segunda etapa, solicitamos aos alunos que buscassem em seu acervo imagens fotográficas das experiências da formação inicial, significativas para eles, e a partir delas, produzissem as suas narrativas autobiográficas. Esta etapa foi explicada em sala de aula, porém, pedimos que a escolha das imagens e a elaboração das narrativas fossem realizadas em outro momento, possivelmente quando estivessem em casa, para que tivessem tempo de refletir sobre suas trajetórias formativas e assim produzir uma escrita narrativa de forma espontânea, sem limite de tempo. A última etapa consistiu no retorno à sala de aula pela terceira vez, para que recolhêssemos as narrativas produzidas pelos alunos.

Assim como Souza (2010)[7] e Molina e Molina Neto (2010) esclarecem, um fator que levamos em consideração para a escolha de cada participante foi a vontade deste em narrar a sua trajetória de formação, assumindo a posição de *ator-escritor* para produzir uma história que tivesse significado para si próprio e na qual ele fosse o protagonista. Desta forma, apenas os estudantes interessados em colaborar com a realização do estudo foram selecionados.

Para que pudéssemos entrar em contato com nossos *atores,* foi necessária a colaboração de alguns professores do CEFD/UFES, no sentido de cederem um momento de suas aulas para que conseguíssemos apresentar nosso estudo aos alunos de cada período. Assim, contatamos os professores efetivos do centro Dr. Ivan Marcelo Gomes, Dra. Paula Cristina Costa Silva, Ms. Erineusa Maria da Silva e Ms. Rosianny Campos Berto. Escolhemos os professores de forma aleatória, mas respeitando os períodos em que lecionavam, sendo necessário que fossem do

[7] Anotações pessoais realizadas durante palestra proferida pelo professor Elizeu Clementino de Souza, já mencionada.

terceiro, sexto ou oitavo períodos. Explicamos a cada professor o objeto de nossa pesquisa, o que buscávamos com ela compreender, e quais etapas englobava. Explicamos ainda que, para nos aproximarmos de todos os alunos, precisaríamos encontrá-los no momento em que estivessem no CEFD/UFES, especialmente em sala de aula. Desta forma, solicitamos a gentileza de cederem um tempo de suas aulas para que a nossa pesquisa de campo fosse realizada. As prováveis datas em que faríamos a visita em sala de aula foram previamente acordadas, e todos os professores concordaram de imediato em colaborar conosco.

O primeiro grupo de alunos ao qual nos aproximamos foi o do terceiro período. Visitamos a aula de Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança, ministrada pela professora Ms. Erineusa Maria da Silva. Após explicação da professora sobre a nossa presença e incentivo para que participassem do nosso estudo, apresentamo-nos aos alunos, e explicamos a eles a pesquisa que vimos desenvolvendo. Detalhamos as três etapas que comporiam a pesquisa de campo, na qual a primeira delas referia-se à aplicação do questionário, a ser realizada naquele momento. Explicamos também que os interessados em participar poderiam se desligar do estudo a qualquer momento. Perguntamos, por fim, quais alunos tinham interesse em colaborar com a realização da pesquisa, e tivemos o retorno de 15 alunos, de um total de cerca de 30. Foi entregue a cada interessado o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como o questionário. Os alunos responderam às questões em aproximadamente 30 minutos, e ao fim desta primeira etapa, ficou acertado a nossa volta em sala de aula para que prosseguíssemos com o estudo.

Uma semana depois, retornamos à sala do terceiro período, desta vez durante a disciplina de Pesquisa e Docência, ministrada pela professora Ms. Rosianny Campos Berto, com o objetivo de detalhar aos alunos a segunda etapa da pesquisa. Para a sua continuidade, pedimos que cada estudante selecionasse em seu acervo pessoal imagens fotográficas nas quais estavam materializadas as experiências consideradas por ele como significativas para a constituição da sua identidade docente. Com a utilização das imagens fotográficas, pretendíamos que o sujeito aprofundasse sua reflexão, e construísse uma escrita narrativa detalhada de suas experiências de formação. Portanto, a partir das narrativas autobiográficas associadas às imagens da formação inicial, procurávamos ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

De posse das fotografias, e partindo dos momentos ali registrados, orientamos os participantes a produzirem a sua narrativa escrita, conduzidos pela seguinte questão: “Conte-me sobre a sua formação inicial em Educação Física no CEFD/UFES, ressaltando a importância das experiências por você escolhidas para a sua formação como professor de Educação Física”. Não tivemos a intenção de guiar a escrita narrativa de cada aluno, mas baseamo-nos em Souza (2010)[8] ao utilizarmos a referida questão, pois, segundo o autor, é desejável a utilização de dispositivos que busquem superar a escrita mecanizada e protocolar, a fim de contribuir para a produção de uma escrita espontânea e empenhada.

Encerrando este contato, combinamos com os alunos que a escolha das fotografias e a produção das narrativas seriam feitas em um momento oportuno, possivelmente em casa, e para isso, foi entregue a cada participante um roteiro contendo explicações sobre esta segunda etapa.

Posteriormente, retornamos à mesma aula da professora Ms. Rosianny Berto, a fim de recolher as narrativas autobiográficas do terceiro período. Conseguimos apenas duas narrativas autobiográficas nesta ocasião. Alguns alunos haviam desistido de continuar participando do estudo, enquanto outros justificaram a não-entrega devido aos compromissos acadêmicos. Estes alunos solicitaram um novo prazo de uma semana para que concluíssem esta etapa, o que foi concedido. Assim, em uma semana, fizemos a última visita ao terceiro período, porém, nenhum outro aluno entregou a sua narrativa escrita, e as principais justificativas foram a falta de tempo ou o esquecimento. Reforçamos a importância das informações destes alunos para a continuação do nosso estudo, e solicitamos que os interessados em colaborar enviassem-nos a narrativa por email. Três alunos realizaram o combinado e nos enviaram a narrativa via correio eletrônico, e com isso, concluímos o contato no terceiro período com um total de 5 narrativas autobiográficas.

O segundo grupo de alunos que contatamos foi o do sexto período. Visitamos a aula de Seminário Articulador de Conhecimentos VI, ministrada pela professora Dra. Paula Cristina Costa Silva. Neste contato inicial, apresentamo-nos e explicamos os objetivos de nossa pesquisa aos alunos, e convidamo-los a participarem do estudo. De um total de aproximadamente 30 alunos, tivemos o retorno de nove deles, que na ocasião responderam ao nosso questionário e nos entregaram o termo

[8] Anotações pessoais da palestra já mencionada.

de consentimento livre e esclarecido. Cabe destacar que dentre os alunos escolhidos para nossa pesquisa de campo, o sexto período foi o menos receptivo, ou o que, de uma forma geral, demonstrou menos interesse em participar do estudo. Ao perguntarmos quais alunos gostariam de colaborar na investigação, apenas dois alunos se manifestaram prontamente. Aos poucos, outros alunos foram demonstrando interesse, e concluímos esta primeira etapa com nove estudantes. Combinamos com estes alunos que voltaríamos na próxima semana para a continuação da pesquisa.

E assim, retornamos à sala de aula, e procedemos às explicações sobre a segunda etapa do estudo. Pedimos a eles que fizessem uma reflexão sobre a sua formação inicial, buscando pelas experiências que têm contribuído para sua constituição docente, e escolhessem as imagens fotográficas que materializavam tais experiências. A partir destas fotografias, eles deveriam proceder à escrita da narrativa de sua formação, destacando os momentos relevantes, evidenciados nas imagens por eles selecionadas. Entregamos a eles o roteiro para a construção da narrativa autobiográfica, e acertamos o prazo de uma semana para a escolha das fotografias e a produção da narrativa escrita da formação.

Passado o prazo, fizemos a última visita ao sexto período, a fim de recolher as produções dos alunos, e conseguimos apenas duas narrativas. Uma terceira narrativa nos foi enviada diretamente por email, neste mesmo prazo. Insistimos em sala de aula, e também via email a cada aluno que respondeu ao questionário, mas não conseguimos nenhuma outra produção, e assim, encerramos o contato com o sexto período com um total de três narrativas autobiográficas.

O terceiro e último grupo ao qual entramos em contato foi o do oitavo período. Nossa primeira visita em sala de aula ocorreu durante a disciplina de Seminário Articulador de Conhecimentos VIII, ministrada pelo professor Dr. Ivan Marcelo Gomes. Após apresentação da pesquisa e seus objetivos, tivemos o retorno de 23 alunos interessados em colaborar com o estudo. Todos estes alunos responderam ao nosso questionário e entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Conforme realizamos nas demais turmas, combinamos o retorno na próxima semana, para procedermos à segunda etapa do estudo. Desta maneira, retornamos e explicamos aos alunos sobre a escolha das experiências da formação inicial por meio das fotografias, e a elaboração da narrativa escrita a partir delas. Entregamos a cada interessado o roteiro para a construção narrativa, e definimos o prazo de uma

semana, para recolhermos as produções. Na data marcada, conseguimos o retorno de 11 estudantes. Uma narrativa nos foi enviada por email, neste mesmo período. Encerramos, assim, o contato no oitavo período com doze narrativas autobiográficas. Com os demais participantes do terceiro e sexto períodos, conseguimos o total de 20 narrativas sobre a formação inicial no CEFD/UFES.

Souza (2006a) e Josso (2004) explicam que a escrita da narrativa permite a reflexão, a interiorização e a ressignificação de momentos que o sujeito vivenciou, e que muitas vezes, não receberam a devida importância no tempo de acontecimento. Desta maneira, o movimento de olhar para o que foi a sua trajetória de formação, na busca por evidenciar suas particularidades, assume relevância para a construção de uma história que tenha sentido e significado para o narrador.

Assim, entendemos que a escolha das narrativas foi pertinente ao estudo, por possibilitar que o aluno reconstruísse, por meio do diálogo com a sua memória, as trajetórias de formação pelas quais passou, e atribuísse valor às experiências que viveu ou ressignificou. Concordamos com Molina e Molina Neto (2010), que afirmam que pesquisar com narrativas aumenta as chances de compartilhar experiências sobre nossas vidas, e, no entendimento dos autores, “a narrativa é a forma lingüística que melhor se adapta à compreensão da historicidade da experiência humana como uma ação contextualizada” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 169). Assim como os autores, acreditamos que trabalhar com narrativas é um dispositivo privilegiado de construção do conhecimento sobre a constituição da docência em Educação Física.

A escrita da narrativa permitiu uma compreensão mais aprofundada do fenômeno que procuramos investigar, pois escrever é um ato disciplinador, que exige reflexão e diálogo com a memória. Assim, segundo Molina e Molina Neto (2010), há na escrita da narrativa um esforço de elaboração do material e uma preocupação geralmente não presentes na oralidade, relacionada à compreensão, aos limites e à ênfase das situações narradas.

Ao final da produção escrita, procedemos à realização de uma roda de discussão com os narradores, na intenção de esmiuçar as experiências do *tornar-se professor,* relatadas nas narrativas escritas, e aprofundar a compreensão do que nos foi narrado. Foram convidados a participar desta fase todos os narradores que concluíram a etapa da produção escrita, e tivemos o retorno de cinco alunos interessados, sendo dois deles do terceiro período, um aluno do sexto período e dois

alunos do oitavo período. A roda de discussão aconteceu no CEFD/UFES, e foi direcionada pelas informações que os pesquisadores consideraram como relevantes, mas que não foram completamente compreendidas por meio da escrita narrativa. Na ocasião, à medida que os questionamentos surgiram, os narradores ficaram à vontade para participarem livremente das discussões, complementando agora de forma oral as informações sobre a sua própria narrativa escrita, ou sobre a narrativa de outro participante. As narrativas orais foram registradas em forma de vídeo e posteriormente foram transcritas, a fim de procedermos à análise dos dados.

Para a análise das experiências significativas da formação inicial, levamos em consideração o que nos foi narrado de forma escrita e de forma oral. As narrativas foram agrupadas em categorias, de acordo com as experiências relatadas, e foram devidamente interpretadas. Para tanto, baseamo-nos em Souza (2006a; 2006b; 2006c) e Josso (2004; 2006), cujos estudos revelam os usos e as especificidades das narrativas de vida, e ressaltam as suas possibilidades e limitações como metodologia das histórias de vida e formação. Sendo assim, os autores fornecem informações indispensáveis ao desenvolvimento de nossa metodologia, abrangendo elementos que nos permitem progredir da construção narrativa à sua interpretação.

Seguimos, ainda, as recomendações de Molina e Molina Neto (2010), e focalizamos a análise das informações nos aspectos que os participantes destacaram ou deram centralidade. Assim, não foi levada em consideração a quantidade de eventos relatados, mas sim, as significações atribuídas ao que foi narrado.

Cada participante foi ainda convidado a produzir, caso tivesse interesse, um texto contendo sua opinião sobre a participação no estudo e o significado do que foi produzir a escrita de si, bem como sugestões, elogios ou reclamações sobre os procedimentos metodológicos.

Finalizando, foi proposto aos estudantes a apreciação do estudo final para que tivessem conhecimento de como suas narrativas foram utilizadas na investigação, bem como as conclusões que puderam ser tiradas para o campo da formação inicial em Educação Física.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo possui dois diferentes objetivos. O primeiro é o de analisar a produção científica sobre a formação inicial de professores nos últimos dez anos, tanto em Educação, quanto em Educação Física. Tal análise se dará por meio dos anais de dois eventos importantes destas duas áreas, e com ela procuramos compreender as questões que têm norteado a investigação sobre a formação docente nesta última década.

Em segundo lugar, procuramos situar os percursos da formação docente no Brasil, indicando elementos que permitam compreender a formação inicial de professores na área da Educação e da Educação Física, foco deste estudo. Por meio do diálogo com produções que abordam especificamente esta temática, buscamos evidenciar as principais discussões travadas na literatura das respectivas áreas, apontando as concepções de formação docente, identidade e formação inicial de professores.

3.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRODUÇÕES DA ANPED E DO CONBRACE (2000 – 2010)

Neste momento do texto, procuramos realizar uma análise em dois eventos de grande porte da área da Educação e da Educação Física, a fim de mapear a pesquisa na formação inicial de professores e a utilização das narrativas autobiográficas. Escolhemos realizar o exame nas produções acadêmicas das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), por ser um evento de destaque na área da Educação, e nos encontros do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento cientifico que congrega estudantes, professores e pesquisadores da Educação Física. Mapeamos especificamente os trabalhos produzidos e apresentados no GT08[9] - Formação de Professores, da ANPED, e no GTT06[10] - Formação Profissional e Mundo do

[9] Grupo de Trabalho.
[10] Grupo de Trabalho Temático.

Trabalho, do CONBRACE, que discutem a formação docente nas duas áreas, durante o período compreendido entre 2000 e 2010.

O exame destas produções revela que foi apresentado o total de 401 trabalhos nos dois grupos temáticos, sendo 237 trabalhos na ANPED, e 164 trabalhos no CONBRACE. Essa diferença deve-se ao maior número de reuniões da ANPED, que aconteceram em todos os anos da década que analisamos, ao passo que o CONBRACE realizou-se a cada dois anos. O total de produção foi distribuído ao longo dos 10 anos, com um maior número de trabalhos apresentados no ano de 2005, nos dois eventos. O gráfico 1 ilustra essa distribuição para a ANPED e para o CONBRACE.

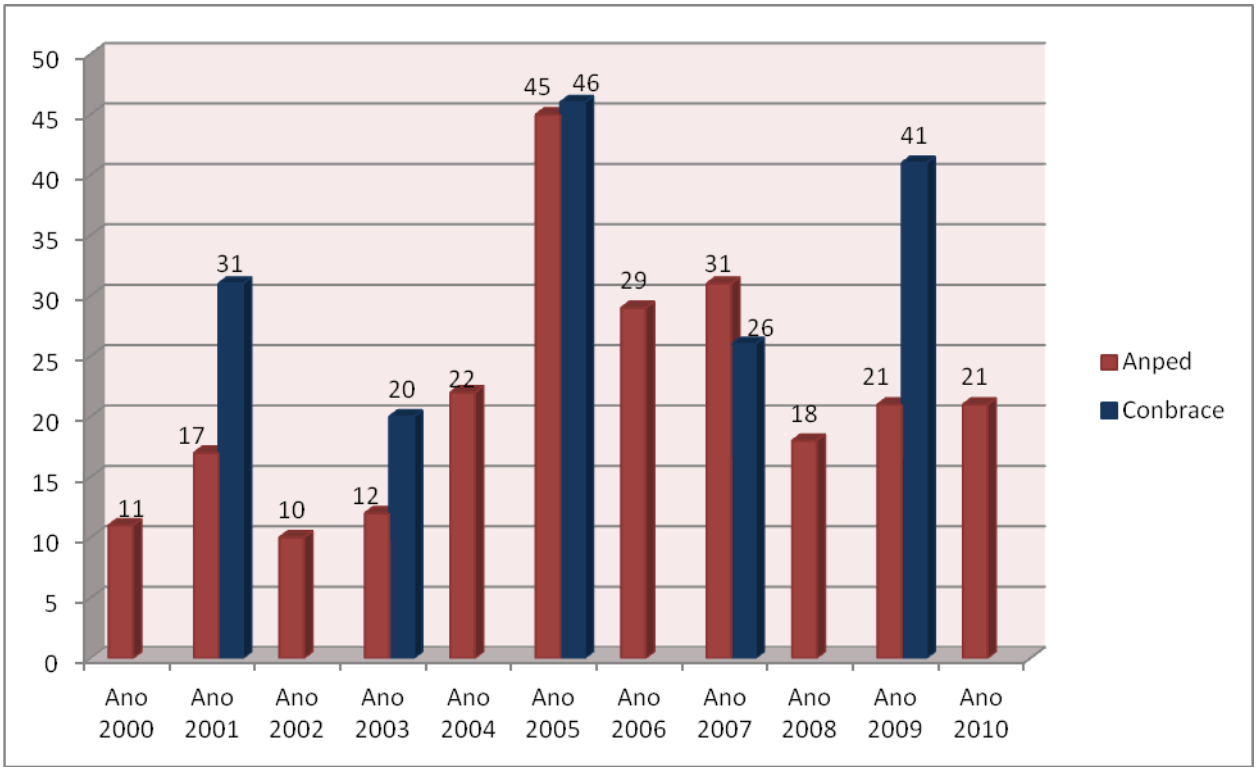

Gráfico 1 – total de trabalhos no GT08 da ANPED e GTT06 do CONBRACE, de 2000 a 2010.

O próximo passo foi analisar o que tem sido principalmente pesquisado nessas produções, ou seja, quais foram os principais objetos de investigação na formação de professores, a partir dos dois eventos. Encontramos como principais categorias a prática pedagógica ou prática docente, a formação inicial, a formação continuada, o estágio supervisionado, as políticas educacionais e a carreira docente.

Nas reuniões da ANPED, a prática pedagógica constituiu-se no principal objeto de pesquisa, seguida pelas pesquisas sobre a formação continuada. Ou seja, na área da Educação, pesquisou-se a formação de professores buscando compreendê-la principalmente por meio da atuação dos docentes já formados, que se encontram no âmbito profissional. Especificamente na ANPED, encontramos um estudo que investigou a formação de professores a partir da formação continuada e das políticas educacionais ao mesmo tempo, e outro trabalho que se propôs a fazê-la por meio da formação inicial e também da formação continuada. Este fato explica o total de dois trabalhos a mais no contexto geral de produção da ANPED.

Já no CONBRACE, verificamos que o principal contexto investigado nos últimos dez anos foi a formação inicial, seguido pela pesquisa sobre a prática docente. Estabelecemos ainda a categoria “Outros”, na qual agrupamos os estudos que não realizaram pesquisas de campo, mas objetivaram relacionar e produzir reflexões teóricas sobre a formação de professores a partir de temas diversos, tais como mídia, cinema, memória, entre outros. Os contextos de investigação dos dois eventos seguem no gráfico 2, abaixo:

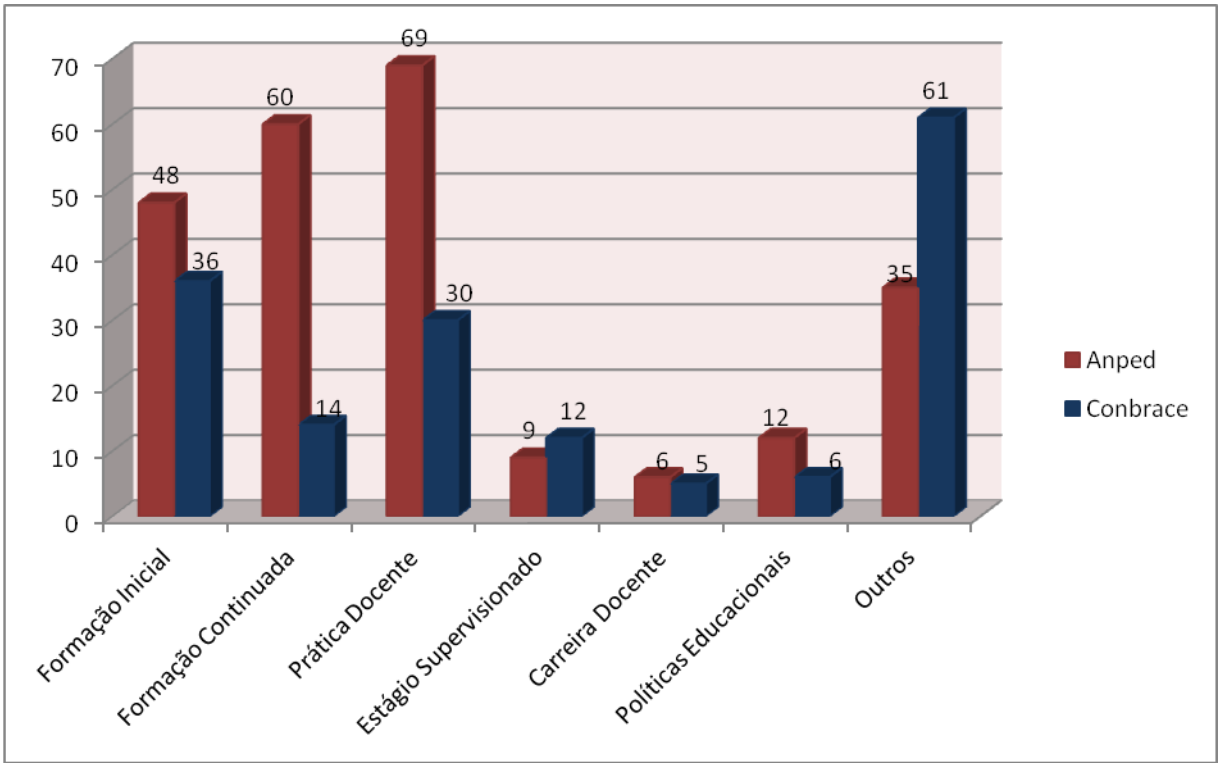

Gráfico 2 – principais contextos investigados no GT08 da ANPED e no GTT06 do CONBRACE.

Após a distribuição dos estudos em seus principais contextos, procuramos centrar nossa atenção na categoria que se refere às pesquisas sobre a formação inicial de professores, principal centro de interesse desta dissertação. Como nossa intenção era analisar a produção acadêmica na Educação e na Educação Física que fizeram uso das narrativas autobiográficas, na última década, procuramos, antes, mapear as escolhas metodológicas mais relevantes nas pesquisas sobre formação inicial na ANPED e no CONBRACE, e que poderiam se relacionar com a utilização das narrativas. Dispusemos as informações em 10 categorias, conforme mostra o gráfico 3:

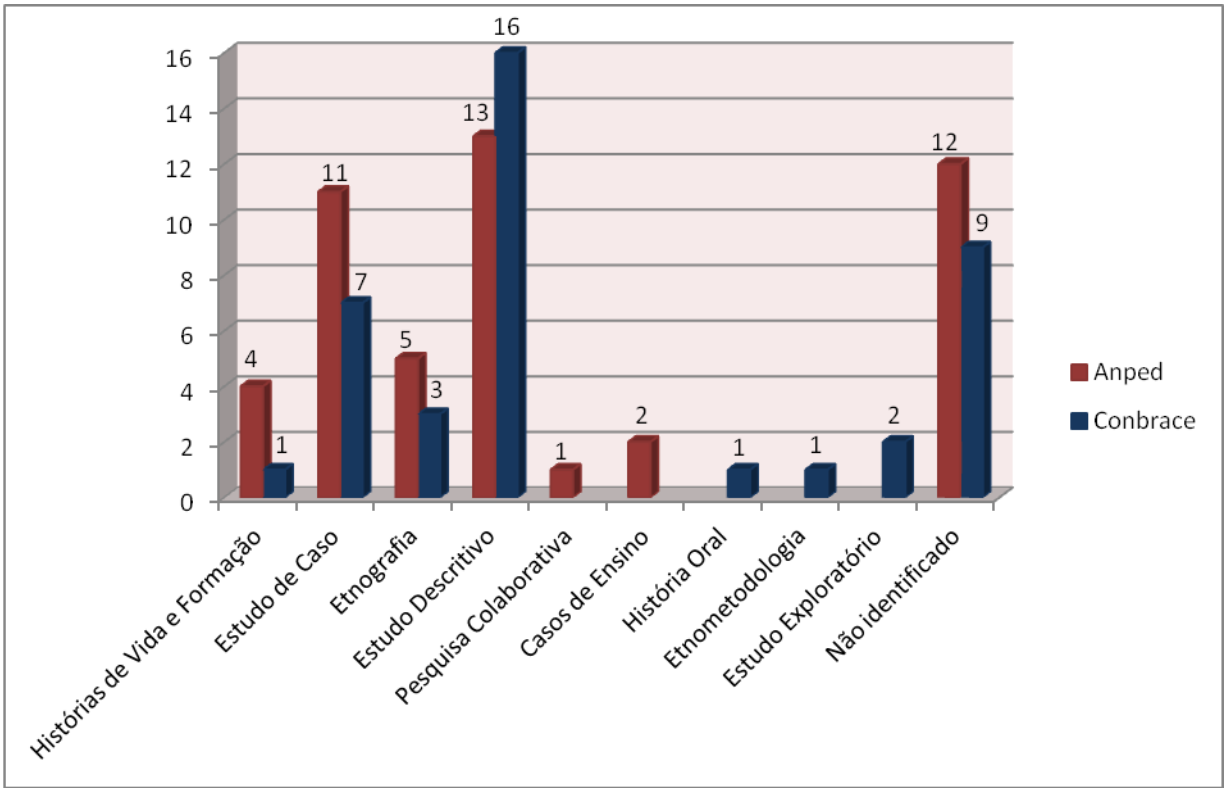

Gráfico 3 – Metodologia dos estudos sobre Formação Inicial na ANPED e no CONBRACE.

Os dados nos indicam que, dentre os 48 trabalhos encontrados na ANPED, e os 36 trabalhos encontrados no CONBRACE, grande parte se classificou como estudo descritivo, sendo seguidos pelos estudos de caso. É visível, também, que a história oral e as histórias de vida e formação, metodologias que notadamente se aproximam dos objetivos de nossa dissertação, por se preocuparem especificamente em compreender a formação por meio das vozes dos sujeitos da pesquisa, e que possivelmente poderiam estar relacionadas à utilização das

narrativas autobiográficas, foram utilizadas em número reduzido na produção acadêmica em Educação e Educação Física dos últimos dez anos, revelando a insipiência destas perspectivas, ao menos ao nível dos eventos analisados. Por fim, agrupamos na categoria “Não identificado” os estudos cujas metodologias não foram especificadas.

A análise da metodologia evidenciou, também, os principais instrumentos de investigação utilizados nos estudos sobre formação inicial de professores na ANPED e no CONBRACE. O gráfico 4, abaixo, ilustra como as informações destas produções têm sido coletadas:

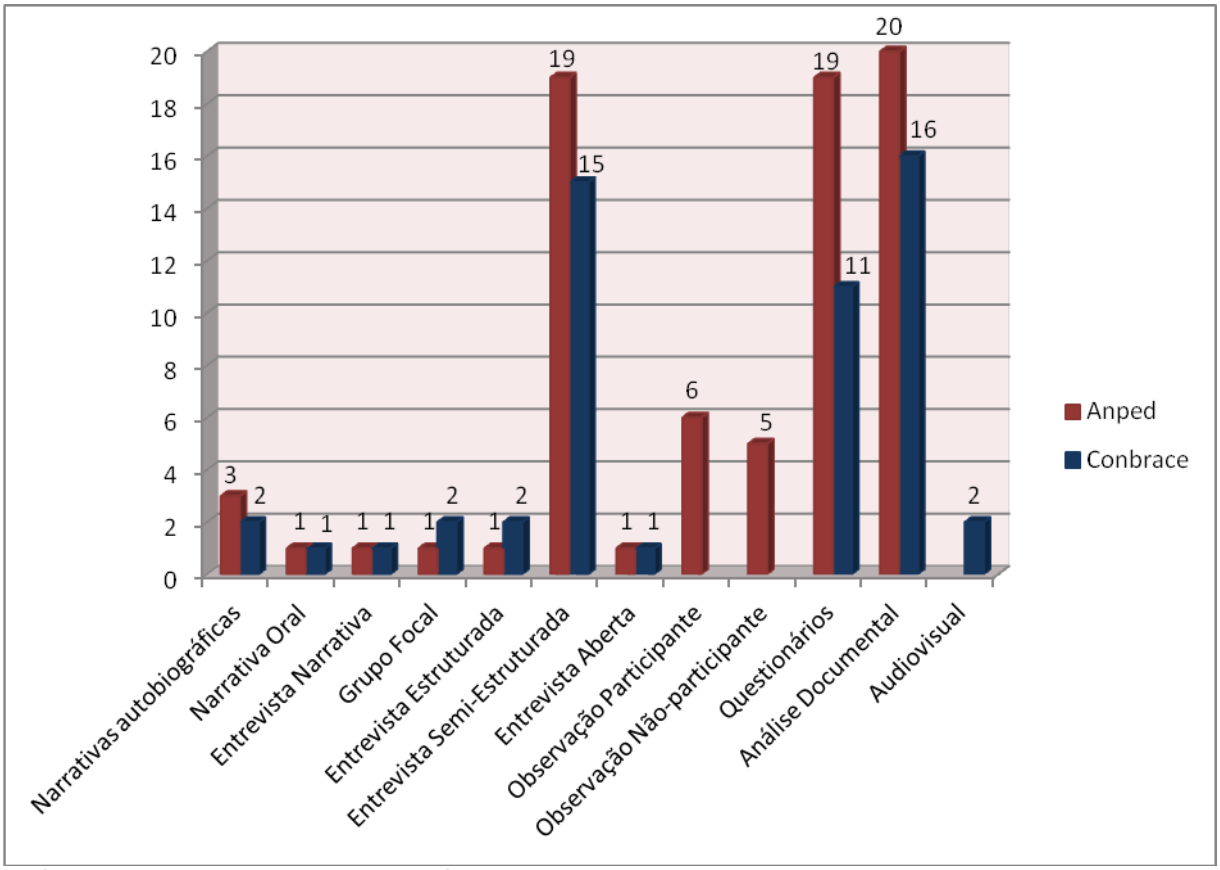

Gráfico 4 – Instrumentos metodológicos nos estudos sobre Formação Inicial na ANPED e no CONBRACE.

É possível observar que o número de instrumentos das investigações é maior que o número de trabalhos totais sobre formação inicial, nos dois congressos, devido ao fato de vários estudos utilizarem mais de um instrumento metodológico para a coleta de suas informações. O gráfico aponta que a formação inicial têm sido investigada principalmente por meio de instrumentos mais diretos, como entrevistas,

questionários e análises documentais, em comparação com instrumentos que permitem processos mais profundos de reflexão.

Em se tratanto das narrativas autobiográficas, principal interesse deste mapeamento, encontramos 5 trabalhos, em um universo de 84, referente à ANPED e ao CONBRACE, que utilizaram as narrativas autobiográficas como *instrumento de pesquisa.* Cabe destacar que, nestes trabalhos, a utilização das narrativas autobiográficas restringiu-se à coleta de informações, não tendo sido observada a sua utilização também na *perspectiva teórica*, como propomos nesta dissertação, e conforme já discutido no item 2.1. Ainda assim, decidimos manter estes trabalhos na categoria, e continuar a nossa análise, pelo fato de terem vislumbrado a utilização das narrativas nas pesquisas sobre formação de professores, mesmo que em apenas uma de suas perspectivas.

Fica evidente, nestes eventos, a carência de estudos que buscam investigar a formação inicial docente por meio da perspectiva da investigação e da reflexão formativa que as narrativas autobiográficas propõem.

Para a continuidade da análise, procuramos observar dentre os trabalhos que fizeram uso das narrativas autobiográficas como *instrumento de pesquisa*, o nível de ensino em que as investigações ocorreram, cujo resultado está no gráfico a seguir:

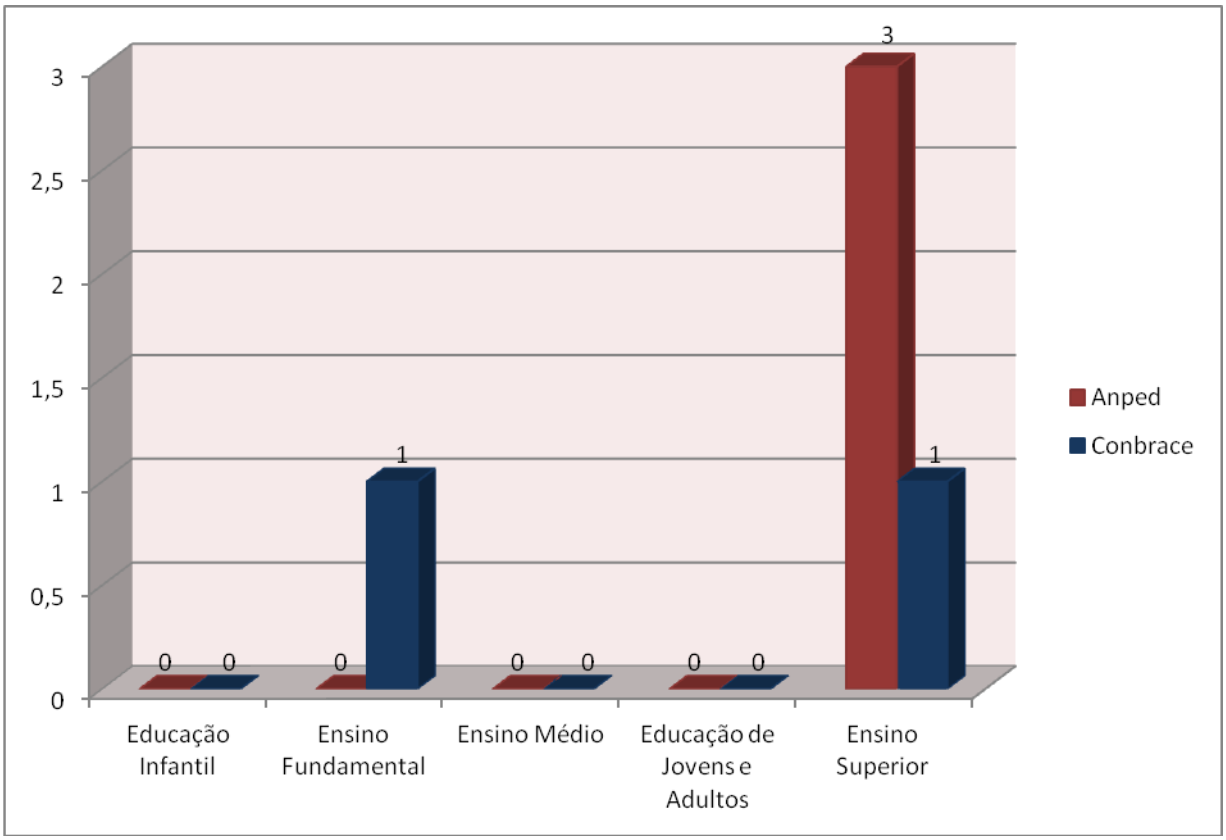

Gráfico 5 – Nível de ensino dos estudos com narrativas autobiográficas na ANPED e no CONBRACE.

Observamos que a maioria dos estudos utilizou as narrativas autobiográficas para pesquisar a formação inicial a partir do ensino superior, caminho também percorrido por nós neste trabalho. Preocupamos, então, no passo seguinte, em analisar qual foi o sujeito investigado nas produções da ANPED e do CONBRACE, dentre os estudos que fizeram uso das narrativas autobiográficas no ensino superior. Assim como esta dissertação se propôs a dar voz aos estudantes da formação inicial, buscando compreender este percurso do ponto de vista dos aprendentes, procuramos verificar em que medida a pesquisa sobre formação inicial de professores nestes eventos também tem se preocupado em ouvir os professores em formação, por meio das narrativas autobiográficas. Encontramos apenas um trabalho em cada evento, conforme o gráfico que segue:

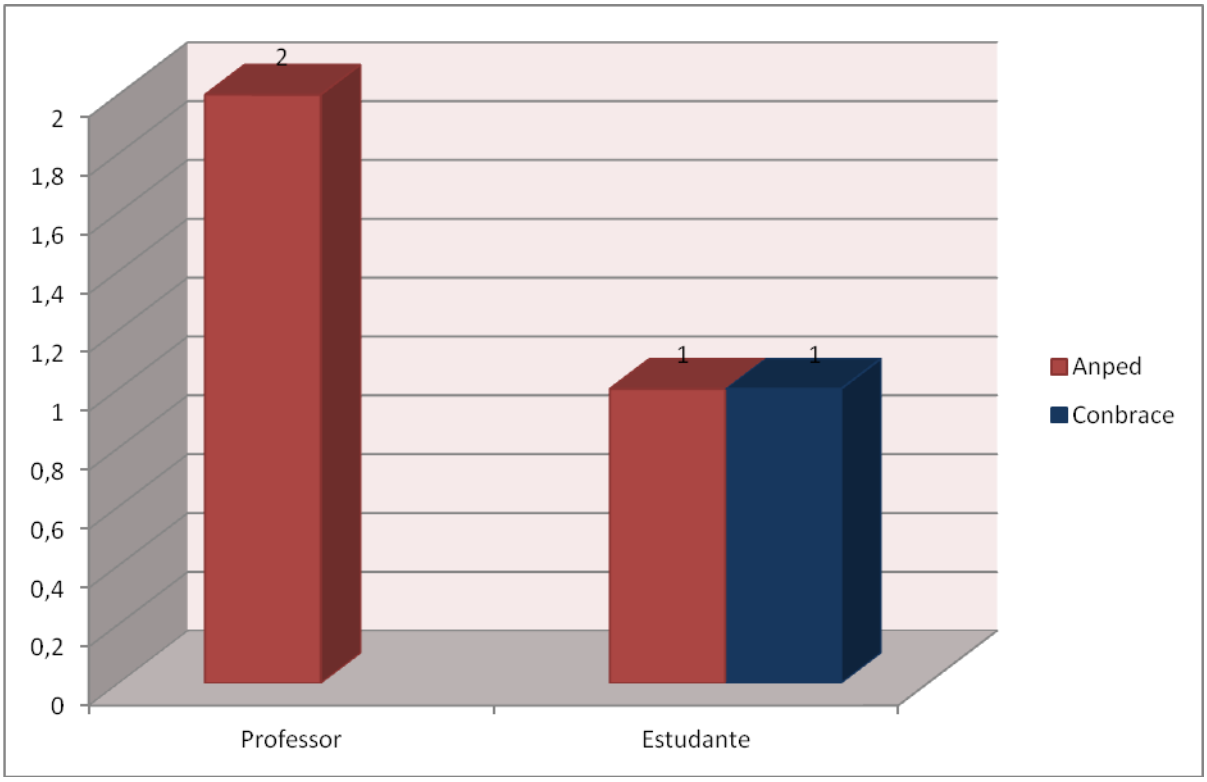

Gráfico 6 – Sujeito pesquisado nos estudos com narrativas autobiográficas na ANPED e no CONBRACE.

Observamos, assim, que dentre os poucos trabalhos encontrados, há o interesse em se compreender a formação inicial a partir de professores formados, e de professores em formação, estes em menor número.

O mapeamento final das produções da ANPED e do CONBRACE sobre os estudos da formação inicial de professores e a utilização de narrativas autobiográficas nos revelou duas situações: a pequena quantidade de estudos que procuraram utilizar as narrativas autobiográficas em suas vertentes de pesquisa e de formação, e a carência de trabalhos que dão voz aos aprendentes da formação. Dos 401 trabalhos apresentados nos grupos temáticos dos dois eventos ao longo dos últimos dez anos, apenas dois deles pesquisaram a formação inicial a partir dos sujeitos aprendentes, e por meio das narrativas autobiográficas como *instrumento de pesquisa*, sendo um estudo pertencente à ANPED, e o outro ao CONBRACE:

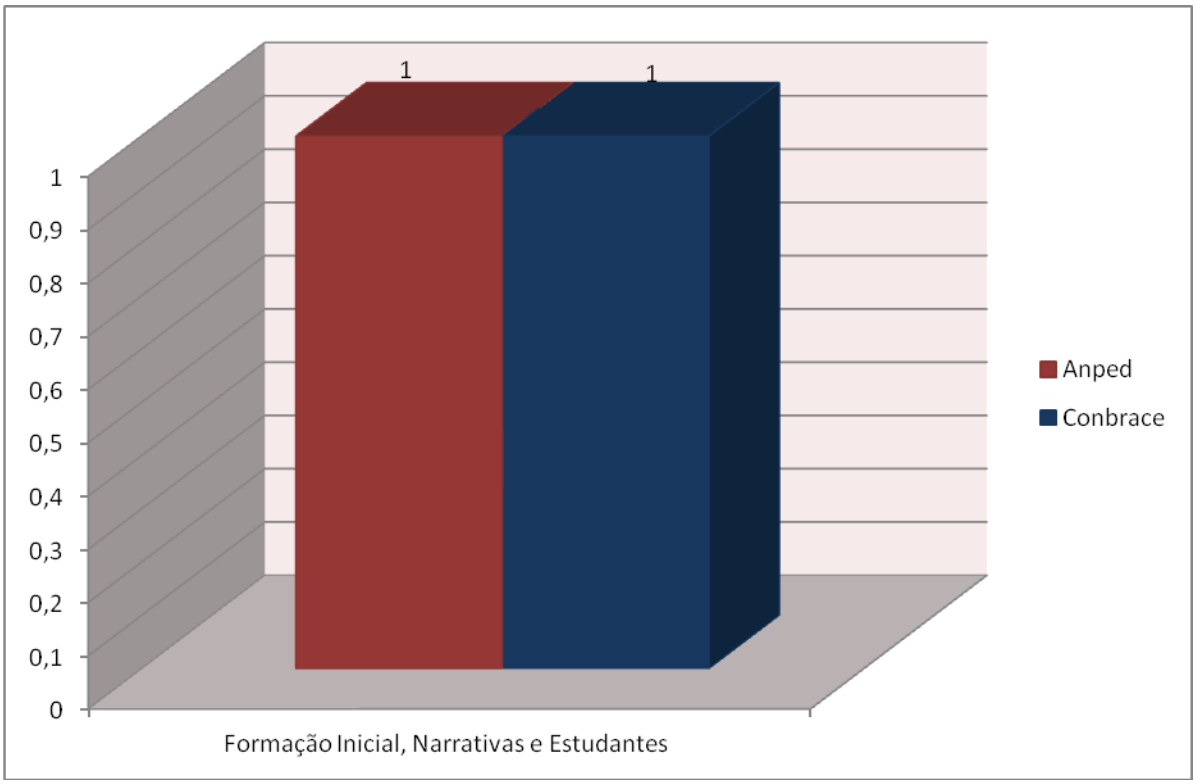

Gráfico 7 – Mapeamento final: pesquisas sobre formação inicial, narrativas autobiográficas e estudantes da formação nas produções da ANPED e CONBRACE (2000 – 2010).

Os dois estudos encontrados buscaram investigar e compreender a formação inicial de professores a partir do sujeito da formação, dando voz a este importante protagonista por meio das narrativas autobiográficas. O mapeamento final a que chegamos nos mostra que este é um contexto pouco explorado, e portanto, necessário em termos de pesquisas acadêmicas, tanto na área da Educação, quanto da Educação Física. No entanto, segundo as discussões que realizamos no capítulo anterior, a produção acadêmica aponta que a utilização das narrativas orais ou escritas tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas educacionais, o que parece ser uma incoerência, quando comparada com o mapeamento aqui apresentado.

Acreditamos que tanto para as duas áreas analisadas, a demarcação de nosso mapeamento pode ter representado uma limitação para que encontrássemos uma maior quantidade de trabalhos preocupados em utilizar as narrativas autobiográficas como instrumento de pesquisa e de formação na formação inicial de professores. Ou seja, talvez a escolha de apenas um evento de cada área não foi suficiente para apontar a frequencia com que as narrativas autobiográficas têm aparecido nas pesquisas acadêmicas. Além disso, a limitação pode se expressar na escolha dos

trabalhos de apenas um grupo temático, o específico da formação de professores. Ainda que este seja destinado aos estudos próprios da formação docente, possivelmente o número de estudos teria sido maior se tivéssemos mapeado outros grupos temáticos, bem como a produção de livros e periódicos. Porém, entendemos que a delimitação do estado da arte fez-se necessária, pois são muitos os eventos, livros e periódicos que abordam a formação inicial de professores, e assim, seria impossível mapear toda esta produção no tempo que dispomos.

Portanto, ainda que aparentemente nossa análise tenha apresentado restrições, acreditamos que são limitações coerentes com o que nos propusemos a fazer – examinar a produção acadêmica dos anais da ANPED e do CONBRACE, na última década. Por meio deste mapeamento, foi possível vislumbrar como a produção acadêmica da formação de professores vem se desdobrando na Educação e na Educação Física nos últimos anos, já que estes eventos são representativos nessas áreas.

Por este motivo, entendemos que, embora a utilização das narrativas orais ou escritas tenha crescido nos últimos tempos, esta ainda é uma área na qual as pesquisas acadêmicas são necessárias. Reafirmamos, assim, o interesse e a relevância da investigação que aqui descrevemos, pois, além de tentar compreender a formação inicial em Educação Física por meio das narrativas autobiográficas, em sua perspectiva teórica e investigativa, busca fazê-la a partir de quem a vive, sente e dá significado às experiências vividas nesta fase.

3.2 CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Após a análise de como se processou a formação inicial de professores em Educação e em Educação Física na questão da produção científica, procuramos, agora, compreender a constituição da formação docente no Brasil, principalmente nas no âmbito acadêmico.

Segundo Menezes (2001), a formação inicial de professores refere-se ao primeiro momento da preparação profissional daquele que irá realizar o trabalho de orientação e condução do desenvolvimento humano nas instituições educativas, e que atuará nas diferentes etapas da educação, áreas do conhecimento, especificidades e finalidades da escola. Os processos para que essa formação

docente aconteça encontram-se inseridos em um contexto complexo, marcado por influências diversas e advindas das evoluções tecnológicas e científicas da contemporaneidade. As modificações socioculturais têm levado a implicações no âmbito educacional, o que faz necessária a compreensão da formação de professores a partir da dimensão político-social, por meio da análise da realidade na qual ela se insere.

Esta realidade dinâmica tem gerado desafios constantes ao processo educacional e impactado diretamente sobre os professores, que, ao enfrentarem as circunstâncias de mudança, são muitas vezes considerados como os principais responsáveis pelas falhas do sistema de ensino. Entretanto, Leite *et al* (2008) esclarecem que:

> Os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Tal como os alunos, eles são também vitimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional, e vítimas da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional [...] (LEITE *et al,* 2008, p. 28).

Os autores explicam ainda que "[...] a escola para poucos de ontem cedeu lugar, hoje, à escola pública para muitos" (LEITE *et al*, 2008, p. 26), ou seja, em nosso país, a democratização da educação cresceu significativamente nos últimos anos. No entanto, Alvarenga e Tavares (2008) postulam que a escola pública ainda não conseguiu garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, já que a ampliação de vagas não tem sido acompanhada de ações efetivas que garantam a melhoria qualitativa do ensino. Nesse sentido,

> [...] o acesso das crianças e jovens de famílias pobres a uma escola sem condições de lhes proporcionar de forma generosa o direito aos saberes produzidos socialmente pela humanidade produz uma nova desigualdade social, dessa vez, a partir de processos de inclusão precária e subalterna (ALVARENGA; TAVARES, 2008, p. 154).

A escola passa a apresentar uma nova complexidade e a exigir a aquisição de diferentes competências dos professores para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Souza (2007) esclarece que o argumento da incompetência na formação de professores tem contribuído para fundamentar a realização de convênios entre Secretarias de Educação e universidades, públicas e particulares, visando a oferta de cursos para professores da Educação Básica. Especialmente as Secretarias de

Educação têm se preocupado em oferecer atividades que objetivam "'capacitar', 'reciclar', 'melhorar a competência' de professores, diretores e coordenadores" (SOUZA, 2007, p. 45, grifos da autora). Deste modo, constrói-se um argumento no qual o fracasso escolar é justificado pela incapacidade dos professores em realizar o seu trabalho. Neste entendimento, a alternativa passa a ser o oferecimento de ações que supram as deficiências da formação inicial.

Para Leite (2008), os cursos de formação de professores devem se reestruturar, a fim de analisar e ressignificar os valores inerentes ao processo ensino-aprendizagem, na busca por compreender o sentido da escola e o papel do professor nos dias atuais. É o que Garcia (1995) já apontava, ao esclarecer que o modelo de ensino e de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade, deve permear todas as atividades da formação inicial, a fim de que, ao invés de fornecer conteúdos acabados, esta fase contribua para o início do desenvolvimento profissional docente.

Mais do que fornecer atividades de capacitação docente, o principal desafio da escola e da educação hoje é o de abranger a realidade social, e para tanto, Ferreira e Caldeira (2007), explicam que:

> [...] é preciso pensar a formação de um novo professor para esta realidade. Ou seja, é imprescindível formar um professor que conheça esses novos alunos, que foram socializados por outros valores e de acordo com outras regras (FERREIRA; CALDEIRA, 2007, p. 15).

Leite *et al* (2008) também assinalam este entendimento, ao afirmarem que:

> *É preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho*, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades *que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem* (LEITE *et al,* 2008, p. 32, grifo nosso).

Portanto, espera-se que a formação inicial de professores, hoje, leve em consideração os diversos fatores que influenciam o fazer docente na escola, a fim de evitar que o discurso da incompetência docente seja hegemônico e justifique os problemas enfrentados pela educação. Espera-se que a formação dê bases para que os recém-formados estejam preparados para defrontar com possíveis

problemas no momento de sua atuação profissional, tais como o choque com a realidade, a alienação de seu trabalho e o desinvestimento na profissão.

Ao procurarmos compreender as consequências da expansão do sistema educativo sobre a formação de professores, encontramos em Nóvoa[11] (1995a) que na década de 1970 fundou-se um profícuo debate sobre a formação docente, período em que datam as principais referências teóricas e metodológicas que inspiraram a estruturação de programas de formação de professores, com especial impulso à formação inicial.

Nóvoa (1995b) explica que o aumento das exigências da escola e dos professores, decorrente da expansão de sistemas educacionais no século XX, contribuiu para o aparecimento de situações novas, marcadas por alguns problemas e questões imprevisíveis. Como resposta a este movimento, houve a introdução de modelos racionalistas na formação de professores, na tentativa de formar um profissional capaz de controlar as situações incertas e tornar o cotidiano escolar livre de problemas que até então não se tinha conhecimento.

Gómez (1995) esclarece que o entendimento do professor como técnico tem suas raízes na racionalidade técnica, concepção epistemológica de cunho positivista que serviu de modelo para a educação e para a formação dos docentes ao longo do século XX. Conforme o autor explica,

> Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (GÓMEZ, 1995, p. 96, grifo do autor).

Esta concepção técnica permeou o campo educacional, favorecendo o entendimento de que a formação de professores deve acontecer a partir do desenvolvimento de competências, conforme já discutido neste texto. Segundo Gómez (1995), a formação docente foi absorvida por esta simplista visão do ensino, que se preocupou basicamente em oferecer o conhecimento do conteúdo a ensinar e a aprendizagem de como atuar eficazmente na sala de aula.

---

[11] Embora Antônio Nóvoa seja um autor português, optamos por inseri-lo em nosso estudo pela repercussão de suas produções e pela sua relevante contribuição aos estudos da formação de professores no Brasil.

No Brasil, Pereira (2000) também discute a influência do modelo do racionalismo técnico na educação ao abordar a evolução da formação docente da década de 1970 aos anos de 1990. Segundo este autor, na primeira metade de 1970, os cursos de formação inicial de professores preocupavam-se principalmente com a instrumentalização técnica do professor. Predominava nesta época uma visão funcionalista da educação, e o professor em formação era treinado para que desenvolvesse as funções de selecionar e organizar criteriosamente os conteúdos, métodos e estratégias de ensino, a fim de garantir uma educação eficiente. Vale ressaltar ainda que o modelo da racionalidade técnica encontrava-se em sintonia com o modelo de estruturação das licenciaturas, as quais, segundo Pereira (1999), constituíam-se de acordo com a fórmula “3 + 1” – três anos da formação docente eram dedicados às disciplinas de conteúdo, enquanto apenas um ano dedicava-se às disciplinas de cunho pedagógico. Segundo o autor:

> Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Ao fim dos anos de 1970, surgem as primeiras manifestações contrárias a este modelo técnico predominante, resultado da aproximação com estudos da área da Sociologia. A educação passa a ser entendida como uma prática de caráter social e político, o que modificou a visão do professor como um agente neutro no processo de formação e ensino. Neste sentido, os problemas educacionais passam a ser situados em função dos condicionantes sociais e políticos da realidade, amenizando a parcela de culpa que estava direcionada aos professores no início desta década.

Este período foi sobreposto por uma mudança fundamental nos anos de 1980. Nesta época, passam a adentrar na literatura educacional estudos que tinham como ênfase o docente, seus percursos pessoais e profissionais. A emergência destes trabalhos permitiu colocar o sujeito professor no centro de debates voltados para a problemática da formação inicial docente.

Neste momento, a produção na área da educação se preocupa em discutir e questionar os problemas da formação de professores, vinculados agora à situação geral do sistema educacional brasileiro. Coloca-se em evidência a situação a que

estavam submetidos os professores, e defende-se a busca de melhores salários e condições de trabalho, como esclarece Pereira, ressaltando ainda a atualidade da questão:

> A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos aparece com freqüência nos textos sobre a formação de professores. Essa questão está entre os temas consensuais do debate e, infelizmente, continua sendo um problema bastante presente nas discussões atuais (PEREIRA, 2000, p. 18-19).

Desta maneira, a formação de professores amplia seu eixo de debate, englobando a falta de recursos para a atuação profissional de qualidade, o contexto da escola, a participação cada vez menor do professor na execução de seu próprio trabalho e a condição de assalariado a que estava submetido. Tem-se ainda uma ênfase na discussão sobre a dimensão política do professor, buscando conscientizá-lo do seu papel e da função da escola na transformação da realidade social dos alunos.

Outro tema que foi colocado em pauta no debate, e que ainda hoje encontra-se atual, é a questão da relação teoria e prática (PEREIRA, 2000). A maneira mais comum de se referir a este assunto neste período era abordando-o do ponto de vista da separação, ou seja, teoria e prática eram consideradas como elementos separados, na qual à prática caberia a aplicação dos conhecimentos teóricos, não sendo ela capaz de também produzir conhecimento.

Pereira (2000) pontua que ao fim dos anos de 1980, entra na discussão da formação docente o papel atribuído à pesquisa e à ciência, frente às atividades pedagógicas. As produções denunciam que o modelo universitário brasileiro deixa para segundo plano a formação inicial de professores nas diferentes licenciaturas, preocupando-se principalmente com a pesquisa e a produção do conhecimento científico. Nas palavras do autor, nessas produções,

> O que se ouve, então, é um grito indignado de parte da comunidade acadêmica em relação ao descaso das universidades brasileiras com as questões que envolvem o ensino de graduação e, especialmente, os cursos de formação docente. Ressalta-se nessas falas a situação de menor prestígio acadêmico das licenciaturas em relação aos cursos de formação de pesquisadores (PEREIRA, 2000, p. 40).

Essa discussão prosseguirá até a década de 1990, onde será abordada de modo mais enfático a relação do ensino e pesquisa na formação docente da universidade. Segundo Pereira (1999), será também durante esta década que haverá o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil.

Neste sentido, algumas produções passam a abordar a importância de existir, durante a formação inicial de professores, a interação entre produção e socialização do conhecimento – entre pesquisa e ensino. Ou seja, a década de 1990 defende a formação do professor investigador, ou professor-pesquisador, a fim de articular teoria e prática, pesquisa e ensino. Pimenta (2000) defende que a pesquisa deve constituir-se como princípio formativo da docência, a fim de que os futuros professores desenvolvam durante a formação inicial pesquisas sobre a realidade escolar, favorecendo a possibilidade de executar esta tarefa em suas futuras atividades docentes.

Por meio deste entendimento, buscou-se, portanto, romper com a idéia de que, cabe ao pesquisador produzir o conhecimento, e ao professor a função de transmitir o resultado das pesquisas. No entanto, Pereira (2000) alerta que, na prática universitária, a valorização da pesquisa em detrimento do ensino acadêmico é responsável por trazer prejuízos à formação de professores.

Barros (2005) nos diz que o fim do século XX foi marcado pelo aumento de debates no campo educacional, onde o aspecto que adquiriu importância principal foram as reformas implementadas no Brasil, direcionadas a temas variados, tais como a crise da educação, novas tecnologias educacionais, congelamento e redução dos salários dos professores e a ênfase na dimensão instrumental e técnica da formação de docente.

Pereira (2010) esclarece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.9394, de 1996 – LDB/1996) foi a grande responsável por essa onda de discussões sobre a formação docente no Brasil, pois, ainda que a temática já tivesse forte presença em debates na área da Educação, esta lei trouxe modificações quanto ao entendimento e estruturação da formação de professores no Brasil. Por exemplo, a questão da pesquisa na formação inicial, a partir de então, tornou-se fundamental. Assim:

> A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho nesta atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula (PEREIRA, 2010, p. 537).

Isto implica que o licenciando, futuro professor, além de vivenciar a pesquisa como processo de sua formação, incorpore uma postura investigativa em seu cotidiano.

Por meio da LDB/1996, a universidade ganhou autonomia para a elaboração dos currículos de seus cursos e programas de formação docente, o que extinguiu a figura do currículo mínimo que vigorava na legislação educacional brasileira até então. O motivo para esta decisão foi a excessiva rigidez que o currículo mínimo impunha, o que limitava as instituições formadoras na busca de inovações para suas propostas curriculares.

A LDB/1996 promoveu grandes avanços no quadro da formação docente no país, mas Leite *et al* (2008) nos mostram que após sua promulgação, novas legislações foram se estabelecendo por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre elas, podem-se citar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, instituídas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002. Segundo os autores, estes documentos apresentam princípios que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial de professores, tendo sido apresentados como uma possibilidade de superar os problemas verificados no cotidiano escolar e em estudos acadêmicos.

Estas diretrizes destinaram especificidade própria à licenciatura, que passa a contar com um currículo próprio, em relação ao bacharelado. Ou seja, “a formação de professores passa a ser realizada em um processo autônomo, com curso próprio e identidade própria” (LEITE *et al,* 2008, p.40). Seus postulados devem, portanto, integrar todos os cursos de formação inicial de professores, estabelecidos por meio do projeto pedagógico.

O parecer CNE 28/2001 e a resolução CNE/CP 02/2002 foram responsáveis pela definição da carga horária mínima da formação de professores da educação básica, indicando que esta deve ter 2880 horas/aula, a serem realizadas em no mínimo três anos de formação. De acordo com os documentos, da carga horária

total, 1800 horas devem se destinar a conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural; 400 horas à prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado, e 200 horas para atividades complementares. Além disso, a prática não deve se restringir aos momentos finais do curso, mas deve permear toda a formação do professor, contribuindo para aproximar o futuro docente do cotidiano escolar, favorecendo a formação da identidade do professor como educador (LEITE *et al,* 2008).

Por meio do que foi exposto, percebemos que a formação docente no Brasil passou, e ainda vem passando, por mudanças significativas, que muitas vezes refletiram as maneiras de se conceber o papel do professor e dos centros de formação ao longo do tempo. De uma posição de "técnico em educação", o professor hoje é visto como um profissional que pode atuar politicamente e que possui um papel relevante na construção do conhecimento durante sua ação. Ou seja, a prática docente no cotidiano escolar também é entendida como um momento formativo, onde "[...] se aprende a ser professor sendo professor" (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 9). Estamos, portanto, falando de um "modelo da racionalidade prática" (PEREIRA, 1999), que se opõe à racionalidade técnica e concebe o professor como um profissional autônomo.

Pimenta (2000) esclarece que do curso de formação inicial docente, espera-se a contribuição para o exercício da atividade docente, ou seja,

> [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2000, p. 18).

Espera-se, portanto, que o contexto da formação inicial de professores esteja intimamente relacionado à realidade de atuação docente, a fim de que os estudantes possam se utilizar de suas experiências de formação na construção do seu fazer docente*. (e a utilização de narrativas autobiográficas pode auxiliar neste processo)*

De acordo com Gatti (2010), considerar o aluno das licenciaturas e suas especificidades se faz importante para uma atuação formativa mais eficaz nos cursos de formação docente, e seria interessante que a instituição e os professores formadores considerassem este aspecto para o seu planejamento pedagógico e para as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da formação. No entanto, em

estudo empreendido por Romanowski e Martins (2010), os autores verificaram que a produção sobre a formação inicial de professores tem abordado principalmente as práticas dos docentes formadores do curso, os próprios processos da formação de professores e as aprendizagens dos estudantes frente às propostas estabelecidas pelos cursos de licenciatura. Este aspecto parece indicar a necessidade de se acrescentar outros referenciais na formação docente, abordando-a do ponto de vista dos futuros professores.

Assim, faz-se importante que os cursos de formação docente reconheçam as experiências e saberes dos estudantes durante a elaboração e implementação de suas propostas, a fim de valorizá-los, buscando aproximar suas trajetórias de vida e formação ao contexto da formação inicial.

Este aspecto é discutido por Tardif (2008), que, ao propor princípios que orientem a estruturação dos programas de formação inicial docente, pondera que estes não devem ser deduzidos de uma teoria científica, mas construídos em função de determinada situação. De acordo com o autor, faz-se necessária a escolha de algumas medidas educativas, que poderão ser guiadas por questões relacionadas ao tipo de docente que se pretende formar, aos valores e compromissos pedagógicos que se deseja transmitir, e à base de conhecimentos que se espera fornecer ao futuro docente ao longo de sua formação.

Tardif (2008) considera ainda que tais questões poderão ser supridas mediante a definição de princípios que devem nortear a formação inicial docente. Dentre os princípios mencionados pelo autor, destacamos aquele que aborda os estudantes da formação. O autor explica que os futuros professores devem assumir a função de atores responsáveis por sua formação, o que significa que é preciso reconhecer a capacidade e a responsabilidade destes em intervir no próprio programa de formação, para que seus conceitos, expectativas e necessidades sejam levadas em consideração. Deste modo, argumenta o autor que:

> Representantes oficiais dos estudantes deveriam, portanto, participar de diferentes maneiras da equipe programa e da gestão do programa. Além disso, os formadores devem estabelecer dispositivos e práticas que permitam levar em conta os pontos de vista, as necessidades e os interesses dos estudantes no desenrolar do projeto de formação profissional. Afinal de contas, este projeto existe em primeiro lugar para eles (TARDIF, 2008, p. 26).

Para Tardif (2008), o ensino deve se organizar de maneira que esteja à disposição do aprendizado dos futuros docentes, a fim de que eles apreendam os principais elementos que possivelmente farão parte de sua intervenção profissional. Conceitos e crenças anteriores dos estudantes devem servir como ponto de partida para os programas formativos, pois,

> [...] o aprendizado do ensino passa obrigatoriamente pelo fato de levar em conta a subjetividade dos futuros docentes e seus conceitos sobre o ensino. Ensinar futuros docentes, é, obrigatoriamente, partir dessas crenças e submetê-las a um trabalho de transformação, principalmente por uma prática dita reflexiva (TARDIF, 2008, p. 27).

Concordamos com o autor, e desta maneira, a formação inicial de professores deve construir práticas que visem à qualidade do ensino, bem como a experimentação de vivências que sejam significativas, no intuito de aproximar os conhecimentos da formação com a atuação como professor. Para tanto, torna-se fundamental reconhecer os estudantes, futuros docentes, como sujeitos deste processo, produtores de conhecimentos e saberes, a fim de valorizar as suas subjetividades e legitimar um processo de formação que tenha como ponto de partida o comprometimento com estes atores sociais.

Em outro texto, Tardif (2000) já indicava a importância de se focalizar, nos estudos da formação docente, a questão da subjetividade do professor. Segundo o autor, o professor não é um mero aplicador de conhecimentos técnicos, mas um sujeito que assume sua prática por meio da significação que ele mesmo lhe dá. Com base nisso, Tardif (2000) considera que

> [...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (TARDIF, 2000, p. 115).

Ainda que o autor tenha feito referência à subjetividade dos professores já em atuação, em nosso ponto de vista, este entendimento pode ser dirigido aos professores em formação, a fim de considerar a subjetividade que permeia as

histórias de vida e formação do futuro professor. Além disso, o estudante em formação encontra-se no cerne do processo formativo, e, ainda pelas palavras de Tardif (2000),

> [...] é imprescindível levar em consideração o ponto de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2000, p. 118).

Acreditamos que reconhecer os futuros docentes como sujeitos do processo de formação, implica compreender que eles têm o direito de dizer algo sobre a sua preparação docente, e que podem, portanto, ser sujeitos produtores do conhecimento, assumindo um espaço autônomo na lógica da formação de professores.

Nóvoa (1995a) já dizia que a formação de professores tem se preocupado em excesso com a questão profissional, e não tem contemplado o desenvolvimento pessoal do futuro professor, pois a preparação docente vem "[...] confundindo o 'formar' com o 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação" (NÓVOA, 1995a, p. 24).

Para o autor, a formação precisa olhar com atenção para o engajamento pessoal, onde se possa trabalhar sobre os percursos próprios, em busca da construção de uma identidade, que também é profissional. Assim, é preciso

> [...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995A, p. 25).

Neste contexto, emerge a importância da experiência reflexiva, já que o pensar sobre o que foi seu percurso de vida também se constitui em um momento "[...] em que cada um *produz a 'sua' vida,* o que no caso dos professores é também *produzir a 'sua' profissão"* (NÓVOA, 1995a, p. 26, grifo do autor).

Garcia (1995) também discute esta questão, ressaltando o princípio que designa por "indagação-reflexão" (p. 55). Segundo o autor, a reflexão é um conceito

muito utilizado na formação de professores, onde, juntamente com a indagação, pode se constituir em uma estratégia a ser utilizada com os professores em formação. O indagar-se de modo reflexivo pode contribuir para que os futuros docentes tomem consciência do processo em que estão inseridos, e analisem as possibilidades e limitações da formação em questão.

O conceito de reflexão trazido pelo autor respalda-se na teoria do ensino reflexivo proposta por Donald Schön, que, segundo Rangel e Soares (2002), começa a aparecer nos textos sobre formação e prática profissional nos anos de 1980, e especialmente em 1990. Esta proposta teve grande repercussão na área da formação de professores, e sua principal justificativa apoiou-se no entendimento de que a formação não dava bases suficientes para que os recém-formados solucionassem os problemas encontrados na prática.

Segundo análise empreendida por Pimenta (2008), Schön propõe que a formação profissional supere os moldes da racionalidade técnica, pois esta apresenta-se desarticulada ao momento de intervenção profissional. A formação profissional neste modelo é, portanto, limitada, pois não se tem preparação para solucionar problemas que emergem no momento da atuação.

Como alternativa, Pimenta (2008) exprime que Schön propõe a formação pautada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como possibilidade de construção de conhecimento. Assim, a formação "deveria combinar *o ensino da ciência aplicada* com a *instrução e a aprendizagem por meio do fazer*, que se dariam em espaços de *ensino prático reflexivo*" (RANGEL; SOARES, 2002, p. 82, grifos dos autores). Desta forma, por meio da experiência e da reflexão na experiência, seria possível chegar ao conhecimento tácito – aquele implícito, pertencente à ação, e que é mobilizado pelos profissionais de acordo com as situações que aparecem no dia-a-dia.

No entanto, frente à novas situações, os profissionais devem construir novas soluções, o que pode ocorrer mediante a *reflexão na ação.* O conhecimento então produzido configura um repertório de experiências, a serem mobilizadas em situações semelhantes. Porém Schön também se atenta para o fato de que, quando surgem novos problemas que superam o repertório criado, faz-se necessária a *reflexão sobre a reflexão na ação.* Ou seja, uma reflexão sobre a análise empreendida em momento anterior, buscando problematizar a situação e produzir um conhecimento que contenha novas explicações e possíveis soluções para o

problema encontrado. Desta maneira, o profissional investiga sua própria prática, e configura-se como um *professor pesquisador.*

No entanto, ainda que a prática reflexiva possa se constituir em uma estratégia a ser utilizada na formação de professores, a ênfase dada a alguns aspectos desta teoria tem sido alvo de críticas por diferentes autores, como nos mostra Pimenta (2008). Assim, o entendimento da prática como o momento exclusivo para a construção do saber docente pode se caracterizar como um *praticismo*, que relega a segundo plano o papel das teorias da educação na formação de professores. Além disso, pode-se incorrer em um individualismo, já que a reflexão é proposta de modo isolado, realizada pelo professor que se centra em suas práticas individuais, e não se preocupa com a influência do contexto no qual ele está inserido, sobre suas ações. E ainda, tem-se relacionado o conceito de *professor reflexivo* ou *professor pesquisador* da sua prática a um fazer técnico, pois, a utilização indiscriminada do termo tem sido entendida como um treinamento para que o professor se torne reflexivo, o que se assemelha mais a uma prática acrítica do que a uma estratégia inovadora no ensino.

Desta maneira, a utilização da perspectiva da reflexão na formação de professores deve considerar as questões e críticas apresentadas, a fim de evitar os reducionismos que podem dela surgir. Além disso, faz-se também importante examinar, do ponto de vista do aluno, o significado desta prática para sua vida pessoal, e para o contexto profissional no qual irá se inserir.

Voltando em Garcia (1995), o autor elucida que, na formação de professores, as necessidades formativas também devem ser levadas em consideração. Segundo o autor, “o diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo o centro de professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada [...]” (GARCIA, 1995, p. 67). Neste sentido, entende-se que os anseios, carências e problemas que os estudantes encontram durante sua formação inicial merecem a atenção da instituição formativa, a fim de aproximá-los do futuro campo de atuação docente.

Em estudo mais recente, Santos (2002) indica que práticas formativas vêm se constituindo em objeto de pesquisa nos estudos sobre formação de professores, que buscam, entre outros objetivos, compreender os diferentes aspectos, pessoais ou profissionais, que influenciam a formação inicial. Afirma a autora que:

> No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e sua trajetória profissional se cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica. Nesse cenário, multiplicam-se os estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação, constituição dos saberes docentes [...] (SANTOS, 2002, p. 91).

Nesta perspectiva, encontramos o estudo de Guimarães (2004), que objetivou investigar as práticas formativas que se destacaram como relevantes para a formação docente na opinião dos futuros professores, ou seja, as práticas que compõem o currículo de um curso de licenciatura e que são dotadas de significação. Analisando, portanto, a formação inicial, o autor procurou verificar também a identidade profissional que era desenvolvida entre os alunos por meio de tais práticas.

Apesar das poucas referências encontradas, que buscam compreender a formação inicial por meio dos saberes e experiência indicados pelos estudantes da formação, o estudo de Guimarães (2004) vai ao encontro das questões aqui discutidas, que referem-se à necessidade de dar voz aos futuros professores, a fim de permitir que reflitam sobre os processos a que estão submetidos, e possam enfim, almejar e desfrutar de uma condição autônoma no processo de formação docente. Desta maneira, reafirma-se que a pesquisa sobre a formação de professores precisa contemplar a subjetividade dos principais envolvidos, e assim, escutar o que os futuros docentes têm a dizer sobre as trajetórias de sua formação, torna-se uma necessidade. É nesta perspectiva, portanto, que o nosso estudo se situa.

3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em se tratando especificamente da estruturação da Educação Física nas universidades, sua trajetória foi marcada por diferentes leis e decretos, que buscaram a sua regulamentação. Os pareceres n° 292/1962 e n° 627/1969, e a resolução n° 69/1969 exigiram um currículo mínimo para a formação do professor de Educação Física, além do diploma de graduação para a atuação profissional, e o

estabelecimento da carga horária mínima de 1800 horas/aulas, a serem cursadas em três anos de formação (SOUZA NETO *et al,* 2004).

Em 1987, por meio do Parecer nº 215/1987 e da Resolução nº 03/1987, ambos do Conselho Nacional de Educação, a formação inicial em Educação Física passa a contar com duas habilitações – a Licenciatura e o Bacharelado, e com isso, os conhecimentos curriculares também se dividem em duas áreas: formação geral e aprofundamento de conhecimento (AZEVEDO; MALINA, 2004). Outras mudanças incluíram a flexibilidade dos currículos, a autonomia das universidades e instituições de ensino superior na elaboração de suas estruturas curriculares, e o aumento da carga horária para 2880 horas/aulas, cumpridas em quatro anos de formação.

O que verificou-se, porém, ao nível da prática, foi uma interpretação distorcida da legislação, na qual os currículos acabaram por estabelecer uma espécie de formação "3+1" na Educação Física, ou seja, a obtenção do título de licenciatura plena, que permitiria ao egresso, por meio de uma única formação, a atuação em ambos segmentos do bacharelado e da licenciatura.

Esta habilitação, portanto, foi motivo de críticas, pois entendeu-se que a formação inicial voltada para uma ampla possibilidade de atuação profissional não preparava de modo satisfatório para atuação em contextos tão distintos. Assim, o Conselho Nacional de Educação decidiu aprovar a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que definiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura (ILHA, 2010). Desta forma, a licenciatura ganhou especificidade em relação ao bacharelado, o que significou a definição de currículos próprios.

Por fim, especificamente para a Educação Física, a resolução do CNE/CES nº 7/2004 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, estabelecendo orientações específicas para o bacharelado, e para a licenciatura.

Especificamente no CEFD/UFES, foi em consonância às orientações legais que o currículo da formação inicial em Educação Física para atuação na educação básica, antes voltado para a formação do licenciado pleno, foi reformulado, e implementado no ano de 2006. Segundo Paiva *et al*[12] (2006), o novo projeto

[12] Os autores do texto também compuseram a comissão de reestruturação curricular do centro.

curricular resultou do trabalho empreendido pela comissão de reestruturação curricular do CEFD/UFES, e a sua elaboração também respaldou-se no diálogo com a literatura e com os estudos que já vinham sendo realizados sobre a formação inicial deste centro pelos membros desta comissão. Assim, foram tarefas deste projeto curricular:

> a) estudar e sistematizar a legislação que fornece as diretrizes curriculares para os cursos de educação física e para a formação de professores para atuar na educação básica; b) sistematizar o debate sobre formação profissional docente e currículo; c) examinar as iniciativas de reformulação curricular ocorridas no CEFD apoiadas na Resolução 03/87; d) elaborar proposta curricular com respaldo das ações anteriores (PAIVA *et al,* 2006, p. 1 - 2).

Os autores esclarecem ainda que a proposta apresentada à comunidade do CEFD/UFES foi discutida em fóruns, nos quais recebeu críticas e sugestões, que culminaram, por fim, no projeto oficial do curso. Assim, em concordância às diretrizes legais, o currículo de licenciatura em Educação Física foi organizado por eixos, e englobam, a saber: 1- Formação Comum (conhecimento cultural, político, econômico e pedagógico da Educação e da Educação Física); 2- Cultura Geral e Profissional (atividades acadêmico-culturais desenvolvidas em seminários, congressos e projetos de pesquisa); 3- Conhecimento da Área (estudo da Educação Física como área do conhecimento e dos objetos de ensino na educação básica); 4- Conhecimento Advindo da Experiência (práticas pertencentes às atividades docentes); 5- Estágio Supervisionado (PAIVA *et al,* 2006). A estruturação de um currículo próprio de licenciatura para o CEFD/UFES pretendeu abordar a Educação Física em sua relação com a escola, a Educação e a Pedagogia, bem como articular estas questões às disciplinas curriculares, o que para os autores, impõe aos professores-formadores que assumam a perspectiva de realizar este diálogo.

Voltando à nossa discussão, a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura, no âmbito da formação inicial em Educação Física, deveria assegurar a identidade profissional dos futuros professores. No entanto, acreditamos que esta identidade não depende apenas da habilitação que se escolhe como formação. As experiências curriculares, bem como as extracurriculares, vividas no momento da formação inicial, podem exercer grande influência neste processo, ao se configurarem, ou não, como momentos formativos, e, portanto, relevantes para a constituição da identidade profissional.

No caso da licenciatura em Educação Física, nem sempre a opção por este curso significa a opção pelo magistério. É o que demonstrou Fraga (2008) em sua dissertação de mestrado, quando buscou compreender a constituição da docência de professores de Educação Física do Ensino Municipal de Vitória/ES. A autora observou que experiências sociocorporais da infância ou da adolescência conformaram-se como a principal influência dos participantes na escolha da Educação Física como profissão. Ao mesmo tempo, dentre os doze professores do estudo, sete afirmaram que esta escolha pela Educação Física não representou a escolha pela atuação no espaço escolar. No entanto, outras situações, vividas no momento do curso, ou em outras épocas, influenciaram alguns sujeitos a se reconhecerem, mais adiante, como professores.

Assim, ao abordar a influência das experiências da formação inicial para a constituição da docência, Fraga (2008) notou que, para a maioria dos participantes da pesquisa, a formação inicial pouco contribuiu para a construção da identidade docente. Cabe destacar que dos doze professores pesquisados, onze formaram-se pelo CEFD/UFES, mesmo contexto de investigação do nosso estudo. As críticas recaíram sobre o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade do trabalho docente, bem como sobre a articulação problemática entre teoria/prática durante a formação inicial. Desta forma, ganharam importância experiências construídas em outros contextos sociais, tanto aquelas que antecederam a formação inicial, quanto as que se referem à atuação profissional e à formação continuada.

Um estudo que abordou especificamente a formação inicial do CEFD/UFES foi o elaborado por Campos (1993), no qual a autora objetivou levantar contradições existentes no discurso do corpo docente e discente deste centro, em relação à proposta curricular que norteava a formação inicial naquele período, pautadas pelas já citadas resoluções 69/69 e 03/87.

Neste estudo, duas questões levantadas aos participantes entrevistados se mostram de interesse para nós. A primeira delas refere-se ao interesse pelo curso, ou seja, a autora buscou compreender o que levou os professores e alunos a optar pela Educação Física. Em ambos os casos, a opção pelo curso convergiu no interesse pelo meio esportivo, demonstrando a influência de experiências anteriores à formação inicial na escolha da profissão, assim como observado por Fraga (2008).

A outra questão fez alusão à formação desenvolvida no âmbito do CEFD/UFES, e objetivou compreender se o currículo do curso garantia ou não uma formação de qualidade. Na maior parte dos casos, para professores e alunos a resposta foi negativa, evidenciando que, sem o empenho individual do estudante, o currículo por si só não era suficiente para assegurar uma boa formação.

Cabe destacar que, quando da realização do estudo de Campos (1993), o CEFD/UFES encontrava-se em um momento de implantação da nova estrutura curricular, exigida pelo CFE por meio da resolução nº 03/87. Assim, é pertinente ponderar que os informantes do estudo encontravam-se em meio à esta transição, adaptando-se também às modificações curriculares, o que pode ter acarretado em uma análise precipitada da formação inicial a qual estavam vinculados.

Outro estudo realizado no tempo e espaço do CEFD/UFES foi aquele empreendido por Figueiredo (2004), resultado de sua tese de doutoramento. Centrando sua atenção no contexto da formação inicial, a autora buscou compreender como as experiências sociocorporais dos estudantes de Educação Física orientam escolhas e definem interesses durante a sua formação, e influenciam, portanto, a trajetória acadêmica destes alunos.

Neste trabalho, a autora considera que a escolha pelo curso de Educação Física ainda relaciona-se, na maior parte dos casos, com a busca por uma formação voltada para a área da saúde e dos esportes, o que muitas vezes resulta na rejeição ao conhecimento pedagógico da Educação Física.

Tomando como sujeitos da pesquisa os futuros professores de Educação Física, Figueiredo (2004) observou que, em alguns casos, as experiências sociocorporais influenciaram a aquisição de saberes da formação inicial, na medida em que estes foram considerados insuficientes para acrescentar “algo a mais” ao conhecimento que alguns alunos já dispunham, fruto de suas experiências anteriores. Além disso, a autora constatou, em alguns depoimentos orais, que as experiências mais significativas para a formação como professor de Educação Física foram aquelas construídas fora do curso, no momento da atuação pedagógica concomitante à formação. Notou-se, portanto, a sobreposição das experiências sociocorporais em relação às experiências da formação inicial. No entanto, vivências relevantes da formação também foram mencionadas, como por exemplo a participação em atividades do âmbito extracurricular, em grupos de estudo e de pesquisa, além da vivência de alguns conteúdos propriamente curriculares.

Um último estudo encontrado, realizado no CEFD/UFES, e que se situa em meio às discussões da formação inicial e das experiências que a compõem, é o trabalho de conclusão de curso de Barcellos e Castelano (2009), cujo objeto de estudo é muito semelhante ao nosso. As autoras tinham como interesse compreender o que os discentes da formação inicial narram como experiências importantes para a sua formação como professor, por meio da análise de relatos autobiográficos, produzidos a partir de imagens da formação inicial. Para isso, os participantes do estudo, alunos do sexto período do curso de Educação Física, selecionaram imagens fotográficas que contemplavam o que foi considerado por eles como significativo, para então, produzir as narrativas autobiográficas da formação inicial.

Dentre os relatos, as autoras encontraram experiências significativas pertencentes ao currículo, como disciplinas curriculares, e a vivência prática de conteúdos curriculares, em que assumiu importância o estágio supervisionado. Também foram relatadas experiências extracurriculares, relacionadas à participação em grupos de pesquisa, em que os discentes mencionaram a possibilidade de produção científica, e em projetos de extensão, que estariam diretamente relacionados à futura intervenção pedagógica. Por fim, encontraram referências às aprendizagens construídas durante a atuação profissional, simultânea à formação; à participação em movimentos estudantis, e às relações sociais construídas ao longo do curso.

Por meio desta investigação, as autoras constataram que experiências corporais, vividas anteriormente, influenciaram a entrada no curso de Educação Física, mas não a permanência nele, já que as narrativas evidenciaram que os conhecimentos da formação inicial se sobrepuseram aqueles adquiridos outrora. Para a maioria dos participantes, ainda que no momento do ingresso na graduação o curso não tenha correspondido às suas expectativas, esta visão se modificou ao longo do tempo, o que os permitiu considerar como significativas para a sua formação docente, as experiências vividas neste percurso.

Especificamente para nossa pesquisa, o conhecimento sobre os estudos realizados no CEFD/UFES foi importante e necessário, pois, por meio deles, nos foi possível conhecer, ainda que de forma superficial, devido às opções metodológicas e aos diferentes momentos vividos pelo centro durante a realização destes estudos, algumas características do nosso próprio campo de investigação. Tivemos, portanto,

uma primeira impressão de como a formação inicial do CEFD/UFES tem sido vivida e significada, principalmente pelos aprendentes, caminho que também nos propusemos a realizar.

Entendemos, portanto, que embora a formação inicial do CEFD/UFES já venha se constituindo em objeto de investigação por alguns autores, ainda não se conseguiu conhecer por completo suas particularidades, e a influência destas na formação de seus futuros professores de Educação Física. Cabe destacar que as diferentes conclusões a que chegaram estes estudos relacionam-se aos objetivos de cada pesquisa, e aos percursos metodológicos adotados. Desta forma, ao tomar como objeto de investigação as experiências da formação docente deste mesmo centro, nosso estudo não buscou se constituir em uma repetição do que outros autores já realizaram, bem como não teve a pretensão de desvendar todos os questionamentos e singularidades que envolvem a formação em Educação Física do CEFD/UFES. Tentou, antes, dar continuidade aos estudos sobre a formação docente em Educação Física, por meio de trajetórias metodológicas que valorizem o conhecimento que vem dos estudantes. Além disso, novos estudos, realizados em novas épocas e com novos questionamentos, produzem novos conhecimentos. Buscamos, assim, contribuir às investigações que já vêm sendo feitas no CEFD/UFES, e que se inserem no âmbito geral da produção do conhecimento sobre formação de professores.

Ainda que a literatura em geral tenha apontado o aumento de estudos sobre a formação inicial docente que se utilizam de narrativas autobiográficas, nos últimos anos, o mapeamento que realizamos na área da Educação Física, apresentado no item 3.1 desta dissertação, apontou uma pequena quantidade de trabalhos que se aproximam desta opção, na última década. Especificamente, encontramos apenas o estudo de Silva (2005), que, além de investigar a formação inicial em Educação Física, procurou fazê-la por meio das narrativas dos professores em formação. O autor pretendeu compreender como as experiências da formação em Educação Física contribuem para a construção dos saberes e da profissionalização docente, e para isso, optou por ouvir os estudantes da formação, por meio de relatos orais e narrativas escritas sobre as suas trajetórias. Silva (2005) concluiu que as experiências vividas na formação inicial, especialmente aquelas relacionadas à prática, contribuíram para a construção de alguns saberes da profissão, bem como para a constituição inicial da identidade docente.

Acreditamos que o pequeno número de trabalhos encontrado na área da Educação Física pode estar relacionado com a situação que também observamos para a área da Educação. Ou seja, é possível que o limite que estabelecemos para o nosso mapeamento tenha omitido trabalhos que dialogam com a temática que ora pesquisamos. Desta forma, a escolha de apenas um grupo de trabalho temático, ainda que específico da formação docente; o período de tempo abrangido, bem como a seleção por trabalhos publicados nos anais de apenas um congresso, podem ter contribuído para que o número de estudos não fosse tão expressivo. Talvez, se tivéssemos ampliado a abrangência do mapeamento, incluindo outros grupos temáticos, além da produção de livros, periódicos e de outros eventos, teríamos chegado a um resultado consoante com a literatura específica. Ainda assim, pelo Conbrace se constituir na principal reunião científica na área da Educação Física, e por destinar um grupo de discussão específico para a formação docente, entendemos que existe uma carência neste tipo de conhecimento, o que reafirma a importância do estudo aqui realizado.

Trata-se, portanto, segundo Molina Neto e Molina (2002), de um dos desafios a serem superados na formação inicial em Educação Física. Para os autores, há a necessidade de desenvolver a escuta no processo de formação, o que no âmbito da pesquisa e da pós-graduação "[...] se traduz em procedimentos metodológicos centrados nas histórias de vida, etnografias educativas e estudos de caso" (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 63). Ou seja, significa dar vez e voz a quem normalmente não tem. Assim, ao

> [...] invés da proposição e da explicação, deve-se buscar a compreensão. No âmbito das relações interpessoais, essa capacidade se traduz em diálogo com outros coletivos docentes; no âmbito da produção de conhecimento, a capacidade de escuta se traduz na pesquisa participante, sócio-cultural, metodologias que integrem a pesquisa com o conhecimento de sala de aula (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 64).

Assim, o trabalho com a perspectiva da escuta significa compreender que "[...] o conhecimento subjetivo que emerge do significado que os diferentes atores dão à sua ação quando se comunicam nas aulas de Educação Física precisam ser explicitados, e, sobretudo, escutados" (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 64).

Ainda que os autores tenham feito referência ao professor já em atuação, acreditamos que esta proposta também pode contemplar os estudantes das

licenciaturas. Para Rangel e Soares (2002), os programas e processos de formação de professores têm tratado as questões teórico-práticas com excessivo academicismo, e com isso:

> As experiências e toda a historicidade que traz o futuro professor são descartadas ou ignoradas em nome de um suposto saber cientifico que é superior, mais verdadeiro e do qual depende a sobrevivência da ação docente (RANGEL; SOARES, 2001, p. 97).

Propomos, assim, pensar uma formação de professores de Educação Física que compreenda o tempo e a cultura do estudante como fonte de conhecimento, pois "a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade" (SANTOS, 2008). Assim, as diferentes experiências que compõem as trajetórias dos futuros professores, bem como os saberes que delas emergem, precisam ser contempladas durante a formação, já que a vivência de momentos dotados de significação podem interferir na "condição docente" (TEIXEIRA, 2007), ou seja, a situação na qual o sujeito se torna professor.

Desta forma, sinalizamos a importância da produção acadêmica que coloque em evidência não só as circunstâncias do *ser professor,* mas também do *ser futuro professor* no processo de formação inicial, em especial na Educação Física. Esperamos, portanto, que a presente dissertação de mestrado contribua com as discussões que vêm sendo realizadas na área, principalmente aquelas que procuram apontar possibilidades de se compreender a formação inicial a partir de outro caminho, aquele relacionado aos aprendentes da formação. Esperamos, ainda, dar continuidade aos estudos que procuram demonstrar a fertilidade do uso das narrativas autobiográficas nas pesquisas sobre a formação docente, especialmente em Educação Física.

4 NARRATIVAS DE IMAGENS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DO CEFD/ UFES

A análise dos questionários e das narrativas nos revela que os aprendentes do CEFD/UFES questionam momentos vivenciados ao longo do curso, mas de forma geral, consideram que têm vivido diferentes experiências durante a formação inicial em Educação Física, proporcionadas pela estrutura curricular e por momentos extracurriculares. Inicialmente nos aproximaremos das informações dos questionários, para posteriormente procedermos à discussão das narrativas de imagens.

A utilização do questionário na fase inicial do estudo foi importante para conhecer os participantes, pois, por meio deste instrumento, conseguimos informações acerca da escolha da profissão, expectativas quanto à formação inicial, a avaliação que fazem do curso de Educação Física, bem como a percepção que possuem a respeito dos momentos vivenciados durante a formação e a influência destes na constituição da docência em Educação Física.

O instrumento foi distribuído aos alunos do terceiro, sexto e oitavo períodos, e tivemos o retorno de 47 questionários respondidos, no total. Por meio da análise, identificamos que o principal motivo pelo qual os alunos escolheram a Educação Física como profissão foi a experiência anterior com a área esportiva. Este representou 63,8% das respostas (30 alunos). Outros motivos apareceram em menor proporção, como a afinidade com a área e a influência da Educação Física dos anos de escolarização; o fácil ingresso na universidade, devido à nota de corte exigida no vestibular; influência de amigos e/ou familiares, e ainda a vontade de ser professor, o gosto pelo ensinar. Este último motivo apareceu em 14,8% das respostas (7 alunos), e merece destaque, pois demonstra que alguns alunos desenvolvem uma identidade docente antes mesmo do ingresso no curso, já na escolha pela profissão. Ou seja, esses alunos optaram pela Educação Física já determinados a atuar como professores.

A escolha pela Educação Física como profissão baseada na afinidade com o esporte já havia sido discutida por Figueiredo (2004), quando a autora nos diz que a vinculação entre essas duas áreas tem se constituído na principal referência dos

alunos ingressantes em um curso de Educação Física, ao longo dos anos. Já a escolha da profissão baseada na afinidade com a área escolar, com a vontade de ensinar, também foi observada em alguns participantes do estudo desenvolvido por Fraga (2008). Em outros, esta afinidade foi se desenvolvendo ao longo da formação, característica esta também evidenciada em nosso estudo, especialmente nas narrativas autobiográficas.

Com relação às expectativas, 70,2% das respostas (33 alunos) responderam que o curso não atende às expectativas de escolha da profissão. Dentre os argumentos, encontramos a falta de ciência no momento da escolha do curso quanto à divisão do currículo em licenciatura e bacharelado; a pequena quantidade de aulas práticas frente às aulas teóricas; a pouca importância que as disciplinas biológicas possuem frente às disciplinas pedagógicas, entre outros. Verificamos ser recorrente entre os aprendentes o entendimento de que “falta o ‘físico’ da Educação Física” no currículo do CEFD/UFES. Apenas uma resposta abordou esta questão de forma positiva, ao mencionar que o curso superou as expectativas de escolha da profissão, por não se caracterizar de maneira tecnicista como imaginado.

Sobre o modo como avaliam a formação, foi possível observar que 53,1% das respostas (25 alunos) consideram o curso como “Bom”, e argumentam que, por ser um curso cuja preocupação é a de formar professores, há a necessidade de uma sólida formação na área pedagógica. No entanto, ponderam ser necessária maior interação entre a teoria e a prática, além de uma melhor organização do currículo, no que se refere às disciplinas curriculares. Entre as demais respostas, encontramos 15 alunos (31,9%) que avaliam o curso como “Regular”, e 7 alunos (14,8%) que entendem o curso como “Ruim”. Dentre estes, os questionamentos referem-se ao excesso de disciplinas teóricas e o reduzido número de disciplinas e/ou vivências práticas; à pouca importância atribuída às disciplinas de cunho biológico, e mais uma vez, à divisão do currículo em licenciatura e bacharelado, o que para alguns discentes reduziu as possibilidades de atuação profissional.

Com relação à percepção profissional que terão de si mesmos quando da conclusão do curso, 42,5% (20 alunos) acreditam que se perceberão como professores do âmbito escolar, enquanto outros 36,1% (17 alunos) entendem que serão professores, independente do âmbito de atuação, o que em nosso ponto de vista parece indicar uma afinidade maior com a docência, por não restringirem-na

apenas ao espaço escolar, ainda que este seja o espaço por excelência onde a docência se manifesta.

O último tópico do questionário que aqui discutimos refere-se à participação do discente em atividades extracurriculares, oferecidas pelo próprio CEFD/UFES, tais como projetos de pesquisa, projetos de extensão, monitorias, entre outros. 30 alunos (63,8%) responderam que participam ou já participaram de tais atividades, e dentre estes, todos afirmaram que estas atividades são importantes para a formação como professor de Educação Física, à medida em que aproximam o aprendente da produção acadêmica, bem como do ensino e da futura intervenção profissional.

Tais informações nos mostraram de forma preliminar como a formação inicial em Educação Física do CEFD/UFES tem sido entendida e vivenciada pelos aprendentes. Buscando aprofundar esta compreensão, e objetivando conhecer especificamente as experiências significativas que marcaram a formação dos licenciandos, procedemos à análise das narrativas de imagens, produzidas por aqueles que deram continuidade ao nosso estudo. Após o contato realizado em sala de aula, em cada período selecionado, nos debruçamos sobre as fotografias e suas respectivas narrativas. É importante ressaltar que algumas narrativas autobiográficas nos foram entregues sem a imagem fotográfica; logo, não foram produzidas a partir de uma imagem que estivesse retratando a experiência significativa, como havíamos proposto. Ainda assim, estas narrativas trouxeram informações valiosas acerca das experiências do CEFD/UFES, e por isso, achamos pertinente não dispensar nenhuma de nossas fontes.

As autobiografias trouxeram à tona diferentes experiências da formação inicial, narradas pelos aprendentes como significativas para a constituição da identidade docente, mas também evidenciaram momentos de incertezas e questionamentos vividos por alguns licenciandos. Por diversas vezes, encontramos nos relatos críticas contundentes à formação inicial do CEFD/UFES, seja com relação à estrutura curricular, divisão de aulas teóricas e práticas, professores, entre outros. No entanto, objetivamos neste capítulo focalizar aquilo que o licenciando tem vivenciado em sua formação, e que tem sido relevante para sua constituição como professor de Educação Física, desvelando as experiências significativas por meio das imagens e narrativas. Para interpretação e discussão das informações, criamos algumas categorias, ou eixos de análise, de acordo com a importância atribuída pelos narradores àquilo que nos foi narrado, tanto nas autobiografias, quanto na roda de

discussão oral. Para tanto, tentamos seguir as indicações de Souza (2006c), pois estas categorias não foram definidas *a priori*, mas surgiram a partir das próprias narrativas.

Evidenciamos, assim, quatro eixos de análise: Experiências Corporais anteriores à formação; Experiências Curriculares; Experiências Extracurriculares e Experiências Sociais, descritos a seguir.

4.1 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS ANTERIORES À FORMAÇÃO

Antes mesmo de ingressarem na formação inicial, muitos licenciandos têm contato com atividades corporais, que se tornam referência para a entrada no curso de Educação Física, bem como para as escolhas que são feitas após o ingresso. Encontramos em muitas narrativas que a experiência prática com o esporte foi influenciadora da escolha pela profissão dos discentes, como vemos na Imagem I e sua respectiva narrativa autobiográfica, bem como nos relatos a seguir:

Imagem 1 – Ingresso no CEFD/UFES

[...] Falando um pouco da minha formação pré-universitária, que consequentemente influenciou na minha escolha pelo curso de Educação Física, estudei em uma escola durante dez anos em que tive uma Educação Física esportivizada, tendo só futebol e vôlei como conteúdo durante esses dez anos [...]. Ingressei no curso de Educação Física da UFES em 2010/1, e uns dos motivos por ter escolhido a área foi por ter vínculo com esporte [...]. Logo no começo, no primeiro período, as aulas me fizeram pensar muito durante e após elas, e fez também que alguns colegas repensassem a opção que

fizeram, porque me deparei com uma formação em licenciatura, onde os discursos são voltados somente para a área escolar, obviamente, o que deixou tudo muito limitado em meu pensamento [...]. Os conflitos com a formação se perpetuaram, porque ao entrar com um pensamento de Educação Física o curso te mostra outra visão, outra perspectiva. Podia estar dizendo de uma forma negativa, mas não, esses conflitos me fizeram gostar mais do curso e perceber suas diversidades e como a Educação Física é ampla em sua área de atuação. (ROCHA)

> [...] no começo não sabia qual curso seguir, mas com vivências esportivas no basquete, na natação e futsal, a idéia de fazer Educação Física foi amadurecendo. (GUILHERME)

> As influências que me fizeram escolher pelo curso de Educação Física foram principalmente o contato com alguns esportes, quando tentei o vestibular ainda não tinha certeza do curso que pretendia fazer, então optei pela Educação Física, acreditando que poderia me identificar com o curso [...] (LUCIANA)

Em alguns relatos, encontramos que o ingresso no curso foi marcado por surpresas. Para uns, estas surpresas foram positivas, para outros, se configuraram como decepções, já que esperavam por uma formação e uma organização curricular baseadas na prática esportiva:

> Quando entrei no curso de Educação Física, achava que conhecia bem o curso e que entendia sobre tudo que iria estudar no decorrer dos quatro anos, mas enganei, reparei que era leigo como várias pessoas, as quais entendem o curso como um ensino da prática para alunos que irão trabalhar com as quatro mais conhecidas modalidades esportivas nas aulas escolares, futebol, vôlei, handebol, basquete. Logo no primeiro período, vários questionamentos me vieram à cabeça [...]. Fui tendo outro olhar do curso, entendendo que ele estava muito além do “quarteto fantástico” citado anteriormente [...] (MIGUEL)

> [...] no começo achava que seria bastante prático, contudo gostei muito quando vi que não era somente disso que se tratava o curso, o que me animou a prosseguir. (LUCIANA)

> Antes de ingressar no curso de educação física percebia-o como algo em que a prática estivesse constantemente sendo realizada, com o aprendizado de várias modalidades esportivas, mas ao ingressar no mesmo fiquei decepcionado, pois percebi que a proposta do curso de educação física se baseava em outras metodologias voltadas para conhecer o meio escolar [...] Com o decorrer do período fui descobrindo a importância das metodologias utilizadas, mas sempre criticando a falta de prática no currículo. (RHAY)

> [...] o que mais pesou para a escolha foi o contato anteriormente com esportes e academia. As aulas de Educação Física na escola também colaboraram, pelo fato de participar do time da escola. Entrei no curso não sabendo da divisão do currículo em licenciatura e bacharelado, pois minha idéia inicial seria a de também trabalhar em academia, o que quase me fez desistir do curso logo de início, mas com o passar do tempo fui gostando da área de atuação (RICARDO).

A falta de ciência quanto à divisão curricular em Licenciatura e Bacharelado representou um choque para muitos discentes, quando se depararam com uma formação diferente da almejada. Este fato apareceu nas narrativas como o principal motivo pelo qual muitos alunos se decepcionaram após o ingresso no CEFD/UFES, o que parece demonstrar que para estes a escolha pelo curso não significou a escolha pelo *ser professor.* Este, porém, não parece ter sido o caso da aluna Lourdes, pois, assim como outros alunos, a discente descobriu que o curso era somente Licenciatura após seu ingresso, mas isto parece não tê-la incomodado tanto, já que a aluna narra que entrou na universidade pensando em ser professora.

> Eu achei que eu poderia ir para as duas áreas [...] porque desde os 9 anos de idade eu praticava handebol e vôlei, handebol e vôlei, sempre os dois juntos. [...] Mas eu sempre tive mais uma queda pela licenciatura do que pelo bacharelado, eu me vejo mais como uma professora de educação física na escola, do que indo pra uma academia, ensinando tudo mais, eu vejo que os dois são professores, os dois tem aquele conhecimento, aquela capacidade, mas eu acho assim, que na escola é muito mais amplo, exige mais da gente, porque com o exercício físico é assim: oh, você agacha, toma cuidado com o joelho, faz assim, assim, assado, você ta cuidando do psicológico da pessoa e não é só um tipo de pessoa, são várias faixas etárias né, e o fato de ser mais próximo, o aluno é mais próximo da gente do que um aluno de uma academia, o aluno da escola tem mais intimidade com você, você tem uma proximidade maior do que na academia, pode-se ter uma intimidade na academia também, mas tem uma separação ali né, tipo, você é um prestador de serviço para aquele cara, na escola o aluno ele te admira, vocês fazem trocas, o aluno te irrita as vezes, não é só maravilhas e você aprende com isso também, então essa relação, essa tensão entre uma coisa e outra que me instiga mais do que na academia, eu acho que é mais instigante do que trabalhar com esporte em si. (LOURDES – relato oral)

Outros alunos, porém, entraram no curso cientes da divisão curricular, e argumentam que, além das experiências corporais anteriores à formação, a identificação com a profissão “professor” foi determinante para a escolha da Educação Física.

> Quando eu estava no 3º ano do ensino médio ainda não sabia bem para que prestar vestibular, mas mesmo sem perceber minhas preferências me indicavam para apenas um caminho, ser professora. Como gostava muito de biologia fiquei em dúvida entre ciências biológicas e educação física, esta última por que sempre gostei de praticar esportes, já tinha feito dança, futebol, handebol e futsal. (CAROLINA)

> [...] as professoras sempre falavam assim: “nossa, você tem uma letra tão bonitinha” e ficavam assim elogiando, e parece que eu ficava pensando naquelas coisas, aí, tinha uma professora acho que da quarta série, quinta série, não me lembro, que ela sempre pedia pra eu passar matéria no

> quadro, eu achava o máximo, eu adorava passar matéria no quadro. [...] eu acho que vem de antes mesmo essa idéia de ser professor, eu gostava de falar, sempre fui muito conversadeira, muito faladeira, entendeu, eu acho que o professor tem que ter um pouco essa postura de liderança, eu gosto de liderar, eu gosto de organizar as coisas, gosto de ser organizada também, eu me imagino até dando aula de outra coisa assim, não só de Educação Física. Dando aula de história, de biologia, de qualquer coisa. (CAROLINA – relato oral)

> [...] durante minha vida até o momento de escolha do curso superior, vinha em mim uma vontade grande de ensinar, de passar determinado conteúdo a um grupo de pessoas que precisam adquirir um conhecimento que, eu estudando, teria capacidade de passar. A partir desse instante eu liguei todas as minhas experiências com o esporte, até então, com essa vontade de me tornar professor, e prestei o vestibular para Educação Física. (NILTON)

No caso do aluno Nilton, esta identidade com a profissão vem de antes da graduação e foi influenciada pelo contato esportivo. O mesmo reafirma este sentimento pela área na roda de discussão oral:

> [...] esse sentimento que eu tive quando criança e até hoje com o esporte, foi um dos motivos de eu escolher o curso, porque através do curso de Educação Física, eu to num lado que, eu sou professor, e posso passar pra criança aquilo que eu recebi. [...] Quando um professor pega um determinado aluno, um grupo, e ele trabalha bem, se você consegue instigar no aluno a questão do respeito, os valores que são embutidos ali no esporte... esse sentimento que eu tive chegou num nível de escolher o curso, aí eu optei pela Educação Física. (NILTON – relato oral)

Os discursos nos mostram que as experiências corporais vividas antes da formação inicial influenciaram a escolha pelo curso, moldaram representações e criaram expectativas sobre a formação. É possível afirmar que as aprendizagens individuais marcaram a trajetória de formação destes alunos, que se iniciou na escolha da profissão. Em alguns discentes, percebemos que a identidade relacionada ao ser e tornar-se professor já se manifestava antes do ingresso no curso, o que pode ter determinado as escolhas e experiências vividas durante a graduação. Para outros, esta identidade foi ou vem sendo construída ao longo da formação, como fica claro na fala de Rocha:

> [...] parece que os dois (Nilton e Carolina) nasceram pra ser professor, que é diferente do meu caso né, que eu estou no processo de me tornar um. (ROCHA – relato oral)

4.2 EXPERIÊNCIAS CURRICULARES

Consideramos neste eixo as experiências oferecidas pelo currículo do CEFD/UFES, e que são vividas pelos discentes no percurso da formação inicial. Verificamos que esta categoria concentra a maior parte das experiências relevantes para a formação como professor de Educação Física, ou seja, a maioria dos nossos aprendentes, ao relatar aquilo que se tornou significativo para a constituição da sua identidade docente, elencou as experiências advindas especificamente das disciplinas curriculares obrigatórias, bem dos Projetos de Extensão, Oficinas e das Atividades Interativas de Formação (ATIFs), os últimos oferecidos pelo CEFD/UFES em caráter optativo. Estes se enquadram no Conhecimento Advindo da Experiência, no qual o aluno deve contabilizar 400 horas para cumprir a carga horária mínima exigida pelo curso.

Partindo do exposto, tomamos algumas narrativas que nos trazem a importância das disciplinas obrigatórias, principalmente quando se articulam com a prática e possibilitam a aproximação com a intervenção profissional.

Imagem 2 – Experiência com ATIF

Este período foi bastante interessante, pois as experiências com a prática escolar foram realizadas. Os professores pediram para irmos a escola intervir e a partir da intervenção produzir um relato de

experiência e apresentar para a turma. A ATIF que participei ministrando aula para crianças foi experiência razoável, pois percebia autonomia na disciplina, realizar as aulas. As discussões realizadas em sala de aula foram relacionadas a pratica na educação escolar, o que possibilitou um entendimento mais amplo do ambiente escolar. Este semestre produzimos planos de aula e colocamos em prática, praticamos a escrita através do relato de experiência e da produção de textos acadêmicos para as disciplinas. (RHAY)

A narradora Juliana nos diz que por meio da vivência teórica e prática das disciplinas curriculares, pôde perceber o quão complexa é a prática pedagógica, e afirma que o saber proveniente destas experiências foi válido para a sua formação como professora de Educação Física.

Imagem 3 – Oficina prática

Imagem 4 – Oficina prática: atividade 1

Imagem 5 - Oficina prática: atividade 2

Nas fotos acima vemos apresentações e discussões de uma oficina [...], se não me engano ela se chamava Teoria e Prática do jogo. Posso dizer que muito me acrescentou essa disciplina, já que me passou como seria a idéia de perceber um ou mais alunos, e preparar algo que pudesse chamar a atenção deles e ao mesmo tempo ensinar algo. Para mim, foi um bocado difícil, já que na minha

cabeça era só preparar uma aula, ou um jogo, ensinar e pronto, eles fazem. NADA disso! Temos que perceber que aluno é aquele, a idade, a capacidade de compreensão ou não das regras entre outras coisas, tal como crianças com deficiências. Enfim, posso dizer que o ensino e aprendizado foi válido. (JULIANA)

Imagem 6 – Ensino dos esportes individuais

Ensino do esportes individuais. [...] Foi muito interessante e pude assimilar muitas coisas e até mesmo fazer coisas que jamais me imaginava fazendo, como por exemplo salto com vara. E aqui aprendi uma coisa que eu já sabia, mas pude constatar, que é: não adianta eu saber a teoria, ficar atrás de uma mesa estudando como ensinar, por exemplo, o salto com vara, se eu não tiver o mínimo de vivência, para ao menos tentar demonstrar, fica difícil o ensino e a aprendizagem. (JULIANA)

As vivências da prática pedagógica e da situação de ensino-aprendizagem também aparecem como momentos relevantes na narrativa de Rocha, e assim o aprendente destaca a experiência de dar aulas, seja para a própria turma, ou no espaço escolar.

Imagem 7 – Dançando forró

Dar aula para própria turma começou a se tornar frequente, como por exemplo, na disciplina de Psicologia um grupo deu aula de dança ensinando o *forró.* [...] Interessante destacar que dávamos a aula de uma forma completamente técnica, reproduzíamos o que tinha aprendido em algum lugar ou em alguma oficina, ainda sem fundamentos pedagógicos. (ROCHA)

Imagem 8 - Aula no Anatômico

Este terceiro período foi de bastante crescimento e novidades na formação, um exemplo foi ir ao anatômico em Maruípe[13] e vivenciar o espaço escolar em trabalho juntando quatro disciplinas: *Conhecimento e Metodologia da Dança, Corpo, Movimento e Escolarização, Pensamento Pedagógico e Pesquisa e Docência,* foi bem dinâmico e proporcionou a quem está num curso de licenciatura viver o ambiente escolar, bem antes dos estágios supervisionados. Observamos o campo de intervenção, planejamos a aula, intervimos e fizemos uma análise de como foi o processo. Querer estar em campo atuando, tomar a frente de algumas situações, fez a intervenção na escola ser muito boa, independente se foi um fracasso ou um sucesso. A possibilidade de vivenciar a aula mostrou o quanto tenho capacidade de dar uma aula diferenciada, ou mesmo como se deve dar uma aula de Educação Física. Os bons professores contribuíram para isso acontecer, sempre querendo o melhor da gente. [...] Na disciplina de *Pensamento pedagógico,* o professor adotou uma metodologia de darmos aula para a própria turma através de algumas abordagens de ensino (desenvolvimentista, crítico emancipatória, concepção de aulas abertas, critico superadora) foi bem legal, divertido e formativo. Tínhamos feito esse tipo de exercício nos períodos anteriores, mas com essas abordagens ficou bem diferente, aprendemos a fazer plano de aula, foi bem dinâmico. Essa disciplina contribuiu muito para uma nova perspectiva de dar aula de Educação Física na escola.[...] No curso quando se articula a teoria com a prática tudo fica melhor, e penso que isso se deve aos novos professores, que querem a mudança e formar bons professores. (ROCHA)

Miguel nos mostra por meio de suas imagens fotográficas, aquelas situações que experimentou e vem experimentando no curso, e que para ele adquirem grande

[13] Campus da UFES localizado no bairro Maruípe, em Vitória, que abriga o Centro de Ciências da Saúde (CCS), e é onde se localiza o centro anatômico.

importância para a formação. Mais uma vez, vemos que as disciplinas curriculares e suas práticas recebem destaque.

Imagem 9 - Ginástica

Imagem 10 - Dança

Imagem 11 – Basquete adaptado

Imagem 12 – Atividade aquática

[...] Fui tendo experiências com a ginástica, que até então não tinha nem noção de que podia ser ensinada na Educação Física; experiência com a Dança, a qual sempre achei que não podia ser inserida na Educação Física, e vi que mesmo não sabendo dançar poderia muito bem ensinar a dança na escola. Tive ensino em relação à adaptação de jogos para crianças com necessidades especiais, que foram passadas muito bem para nós alunos e são bastante relevantes, pois a inserção destes alunos na minha opinião no cotidiano escolar é uma das situações mais importantes na vida de um professor. [...] Também tive várias experiências praticas essenciais. (MIGUEL)

Os momentos de intervenção assumem importância formativa para o aluno Nilton, pois, para ele, permitem conhecer os alunos e a maneira de intervir, além de possibilitar a superação de desafios.

Imagem 13 – Observação da aula

A observação é algo que precisamos a cada dia aperfeiçoar. Observando, podemos corrigir e agir em determinada situação. Assim a foto retrata para mim esse momento de observação e intervenção. É o ponto que ocorre o estímulo no aluno, pois corrigimos falhas e assim o desenvolvimento vai acontecendo. (NILTON)

Imagem 14 - Inclusão

Um momento muito marcante para mim! Muitos alunos no curso entram imaginando uma forma muito limitada de trabalhar com a Educação Física, comento isso devido a experiência própria. Através de uma disciplina envolvendo o tema Inclusão, pude me identificar muito com o trabalho feito com

crianças autistas. A imagem retrata um momento dentre tantos que tive em contato com crianças que precisam de uma atenção em dobro, muita dedicação e paciência. Para isso devemos amar o que fazemos, e passei por essa prova nesses momentos. (NILTON)

Alguns narradores mencionam a disciplina de Seminário Articulador de Conhecimentos (SAC) como fundamental para o discente “se descobrir” na formação. Esta disciplina faz parte da grade curricular obrigatória desde o primeiro período do curso, e nela, o aluno elabora um portfólio, onde deixa registrado por meio da escrita, as experiências que vive ao longo da formação, bem como expectativas, frustrações, anseios. Luana e Lourdes entendem a importância da disciplina tanto para o crescimento pessoal, quanto profissional, como por exemplo, o desenvolvimento da escrita.

> [...] no início eu tive dificuldade de escrita porque eu não escrevia muito antes de entrar na UFES, então foi muita marretada que eu tive que dar antes de entrar. [...] pra mim o portfólio ajudou muito nisso porque na época eu escrevia e a professora me cutucava: Lourdes, porque você não fala mais disso, fala mais dessa forma, ela não me dava um resultado, um caminho, tipo, já mastigado pra eu fazer, ela falava, ficava me cutucando, dando sugestões. (LOURDES – relato oral)

Imagem 15 - SAC

Aulas de SAC - pra muitas pessoas não tiveram quase nenhuma utilidade, no final pra mim, me desocupei também, mas afirmo que o portfólio e as aulas de SAC são muito importantes para o aluno perceber seu crescimento no curso. (LUANA)

Aprofundando esta narrativa, Luana explica em seu relato oral que no início do curso, assim como outros alunos, não via utilidade na disciplina, no entanto, quando começou a escrever em seu portfólio, percebeu que este recurso poderia ser utilizado para trabalhar com as situações do dia-a-dia de sua formação, além de ajudá-la a lidar com suas emoções.

> [...] eu comecei a escrever e isso me ajudou muito assim [...] eu comecei a escrever bastante. Aí eu percebi que escrevendo eu conseguia descarregar bastante coisa que eu sentia, e isso me ajudou muito no meu crescimento, tudo que eu sentia eu ia escrevendo... eu acho que isso faz ele (o aluno) crescer bastante, porque no primeiro período eu via o que o professor escrevia pra mim [...] o primeiro comentário que ele deixou, que eu lembro na época: ah Luana, você precisa melhorar seu portfólio, você escreve como fala, você tem que melhorar sua escrita. [...] quando eu cheguei no terceiro período, eu recebi quase uma página inteira só de coisas boas, ele falando só coisas boas: parabéns Luana, seu portfólio me surpreendeu muito... e foi um crescimento assim, meu portfólio foi um crescimento pra mim mesma, foi uma grande surpresa, eu acho que eu li ele umas três vezes e quase chorei né, quando eu vi. Eu fiquei muito feliz, é um crescimento... e ele pode ser utilizado até no final do seu curso, eu achei muito legal... (LUANA – relato oral)

Luana atribui importância singular à escrita de si e de suas experiências por meio do portfólio, e isso coincide com o que Souza (2006c) já havia nos falado, ao pontuar que a narrativa autobiográfica configura-se como um instrumento de formação. Esta característica da narrativa pode ser facilmente percebida no fragmento acima, quando a aluna percebe seu próprio crescimento, por meio da escrita de sua vida.

Ainda que considere a disciplina de SAC como uma experiência relevante para sua formação, Luana pondera que a mesma exige dedicação do aluno em reservar um momento para refletir e escrever sobre suas trajetórias formativas. Este é o motivo pelo qual a aluna menciona em sua narrativa autobiográfica que em um determinado momento “também se desocupou”, e talvez seja por isso que alguns discentes não têm interesse pela disciplina, e com isso nem todos conseguem perceber seu crescimento pessoal/profissional por meio desta escrita. Isto também coincide com o argumento de Souza (2006c), quando nos explica que para a narrativa contemplar sua dimensão formadora, é preciso que o narrador sinta-se à vontade e queira escrever sobre si.

Ainda em relação às disciplinas curriculares, assumem grande importância, do ponto de vista dos aprendentes, os estágios supervisionados. É recorrente entre os relatos que este é o momento por excelência no qual se pratica a docência, antes de

ser professor. As narrativas autobiográficas trazem os estágios supervisionados como momentos relevantes, que proporcionam experiências valiosas para a formação como professor de Educação Física.

Imagem 16 – Estágio na Educação Infantil

Imagem 17 – Estágio no Ensino Fundamental

Um dos processos que mais me ajudou durante o curso foram os estágios supervisionados. Desde o primeiro período me sentia ansiosa quando pensava que no quarto período estaria tomando conta de uma turma e que um professor estaria me observando durante essa fase, era um pouco assustador,

mas foi uma experiência fantástica. Na minha vida, tudo que eu tenho uma dificuldade maior em aprender, são as que eu faço melhor posteriormente, não que hoje eu seja a melhor professora, ou que resolva qualquer situação da melhor forma possível, mas tenho consciência que o processo de estágio foi fundamental na minha formação. Todas as vivências foram aos poucos fazendo com que eu perdesse o medo e fui ganhando confiança com o tempo, me esforçando para fazer o máximo em todas as aulas. (AMANDA)

Imagem 18 – Prática com crianças

No decorrer do curso fui questionando qual a melhor forma de ensinar, ou melhor, o que ensinar. Como minhas experiências iriam ajudar tanto na minha formação, como na formação dos meus alunos. Hoje vejo que não sou apenas uma aluna, mas uma professora em formação. Com isso me deparo constantemente fazendo relações do meu tempo de escola com os dias atuais. Com o tratamento que a educação física e os professores recebem e com nossas experiências nos estágios supervisionados. Ao ensinar, estamos aprendendo também e no estágio é uma ótima oportunidade para nos depararmos com a realidade, com a práxis e assim adquirir conhecimentos, refletir sobre o mesmo e criar a nossa própria prática. Percebo que no decorrer do curso e logo nos estágios, minhas dúvidas começam a ser sanadas, e cada experiência é única. (VANESSA)

> Quando começou o estágio supervisionado, no quarto período, eu achava que seria muito difícil para mim porque pensava que não tinha muito jeito para dar aula, mas posso dizer que me surpreendi, me vi dando aula juntamente com as meninas sem muitas dificuldades e só fui aprimorando durante o estágio supervisionado no ensino fundamental I e isso se refletia no meu estágio extracurricular porque conseguia me expressar melhor, ensinar melhor [...]. (FABIANA)

Imagem 19 – Estágio Supervisionado

Outro ponto marcante para a nossa formação e acho que onde pudemos perceber como seria a nossa realidade, foram os estágios supervisionados. Com eles vivenciamos desde experiências maravilhosas como na educação infantil, problemas burocráticos e até mesmo a resistência dos alunos para fazer as aulas. O estágio nos proporciona a vivência da realidade, pois com ele elaboramos nossos planos de ensino e aplicamos os nossos planos de aula, pensando sempre nas características presentes em cada turma. À medida que a série vai aumentando, é maior também o desafio e as estratégias de intervenção e aproximação com os alunos. É no estágio que colocamos em práticas as teorias aprendidas durante o curso, nas intervenções podemos usar conteúdos de disciplinas como metodologia do ensino, jogos e brincadeiras, didática, etc. (MARÍLIA)

> No ano seguinte, continuei trabalhando no mesmo lugar e com a mesma turma, mas havia uma grande diferença, começavam os estágios supervisionados, que me ajudaram muito na estruturação de minhas aulas, ainda contei com a sorte de o estágio na educação infantil ter sido ministrado por um professor que considero um dos melhores com que tive oportunidade de trabalhar. Portanto, foram três períodos onde aprendi a me reconhecer como professor em formação, não apenas por estar trabalhando, e sim por todo o processo envolvido, tanto no CEFD, nos conteúdos aprendidos em sala de aula em conjunto com as orientações que busquei com outros professores. (LUAN)

> De maneira geral, acho que professor trabalha muito com a sensibilidade, algo que para mim é difícil de ensinar e aprender, adquirimos com o tempo (ou não). Digo sensibilidade para reconhecer as diferenças, comportamentos, dificuldades e talentos... Acho que isso o curso propicia a partir das experiências nas disciplinas e nos estágios nas escolas. Todas estas experiências contribuíram para minha formação profissional [...] (CAROLINA)

Imagem 20 – Estágio com crianças

Estágio... este foi EXCELENTE! [...] Aprendi muito principalmente pela capacidade de acompanhamento e auxílio do professor da disciplina. Ele nos deu todo, ou quase todo, o embasamento teórico para iniciarmos em uma turma do ensino infantil, e como se não fosse somente isso nos acompanhou em praticamente todas intervenções, nos auxiliando quando achava necessário. Ao final fizemos apresentações sobre a experiência, e pudemos ver as demais dos outros grupos da turma, e assim compartilhar os conhecimentos e experiências adquiridas. (JULIANA)

Por meio dos relatos, percebemos que, para os aprendentes, o estágio supervisionado representa a iniciação à docência, o momento no qual os discentes se aproximam da realidade da profissão, enfrentam desafios, superam medos. Entendem-se como professores em formação. Conforme Souza (2006c), o estágio supervisionado configura-se como uma prática formativa, capaz de preparar o professor para exercer sua profissão de forma crítica, contextualizada e transformadora. Esta dimensão formativa do estágio supervisionado pôde ser percebida nas narrativas de formação, quando os aprendentes relatam o quão significativa foi esta experiência para a constituição da identidade docente.

Ainda pertencendo às experiências oferecidas pelo currículo do CEFD/UFES, encontramos nas narrativas autobiográficas referências quanto às atividades curriculares optativas, como os projetos de extensão, as oficinas e ATIFs. Os narradores afirmam que, assim como os estágios supervisionados, estas atividades aproximam o licenciando de sua futura prática pedagógica, tornam a realidade profissional visível, e permitem ao discente refletir sobre as estratégias de

intervenção. Enfim, possibilita-lhe o experimentar da docência, ainda durante a formação.

Imagem 21 – Experiência no CAJUN

Intervenção no CAJUN[14]. Para mim, intervir foi a melhor experiência até agora do curso e para a profissão, percebo como é gratificante quando seu aluno se interessa pela sua aula e quando eles participam muito, e também quando eles não gostam, a conversa é muito interessante, pois conseguimos perceber a opinião do aluno, foi ótimo. (LUANA)

Em seu relato oral, Luana esclarece este ponto, e afirma que o melhor momento da formação inicial é quando o discente tem contato com a prática, com a ação, pois além de vivenciar a docência, ele tem a oportunidade de refletir se realmente é isto que deseja como formação profissional. A discente detalha com entusiasmo a intervenção retratada na fotografia acima, e reafirma a importância do contato com a prática profissional.

> quando a gente foi no CAJUN [...]foi um projeto interdisciplinar que pra mim já foi uma coisa assim, muito legal, foi um projeto com várias disciplinas: pesquisa e docência, pensamento pedagógico, dança, conhecimento e metodologia da dança, e corpo, movimento e escolarização, as quatro

[14] CAJUN é a sigla do *Projeto Caminhando Juntos*, promovido pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Vitória. O CAJUN objetiva a promoção da cultura, arte, esporte e inclusão social para crianças e adolescentes de 07 a 17 anos, moradores da cidade de Vitória/ES, por meio de atividades como capoeira, dança, arte, informática, música, circo, entre outros.

> disciplinas se envolveram e fizeram um projeto. Cada um foi pra um lugar, e o meu foi pro CAJUN, [...] e a gente teve que fazer um projeto de dança, a gente fez hip hop [...] e a gente não tinha muita experiência com hip hop, só tinha uma colega que tinha experiência e ela fazia dança de rua há muito tempo, mas ela tava parada fazia um tempinho e o resto do grupo não fazia ideia de hip hop e a gente pesquisou um pouco assim, a gente fez o plano de aula tudo certinho, mas não tinha muita ideia assim, e aí quando a gente começou a fazer as meninas começaram meio acanhadas e a gente tentando puxar elas [...]. Eu lembro que eu virei e falei pra minha colega: "chega, chega, vamos parar agora", aí ela: "então ta gente, vamos recolher os colchões" e as meninas: "não, não tia, vamos tentar mais"! Eu falei "meu Deus, não acredito que elas estão gostando"... [...] Eu falei "minha nossa...". Aí elas falando que queriam e elas foram inventando os passos delas, como essa parte do colchão (imagem XXI) e elas foram inventando e a gente achou muito legal. Aí a gente parou uma delas, que foi até nessa foto que tá mostrando, ela foi inventando os passos dela e as outras tentando copiar, então foi muito legal mesmo assim, foi uma experiência muito boa, que eles gostaram muito da aula e além de fazer o que a gente tava ensinando eles foram trazendo os passos deles [...] Então a gente achou assim, muito, muito legal mesmo, quando a gente explicou pra turma, a gente ficou muito empolgada, a gente queria falar o tempo todo, foi muito, muito legal mesmo, foi uma experiência muito boa, foi aí que a gente falou, "nossa, a gente quer voltar" e elas falavam no final assim: "vocês vão dar aula pra gente o mês todo, vocês vão vir toda segunda-feira?" [...] A gente ficou muito feliz, foi muito bom. E aí eu percebi que realmente eu gosto de ser professora, quero ser professora mesmo, eu acho que dá certo, então pra mim isso é o mais legal de tudo, quando o aluno gosta da sua aula assim sabe... e o fato de ele não gostar também e quando chegou no final, assim ela (a aluna) falou: "ah tia, podia ter tido isso assim", dele virar pra você e falar, ter essa cumplicidade, de poder virar pra você e falar: "ah professora podia ter tido isso, você podia ter feito isso", numa boa assim, sem brigar, sem nada disso, ter essa cumplicidade [...] realmente eu acho isso muito legal, a conversa assim com eles foi muito interessante, foi ótimo. (LUANA – relato oral)

O relato da discente deixa claro o quanto a experiência no projeto social foi importante para despertar o sentimento do *ser professor.* Pela sua fala, é possível certificarmos que esta experiência foi significativa do ponto de vista da aprendente, e contribuiu para afirmar o seu gosto pela docência, a vontade de realmente tornar-se professora de Educação Física. Diferentemente de Carolina e Nilton, que já ingressaram no curso de Educação Física determinados a seguirem a carreira docente, Luana relatou de forma oral que está neste processo de construir a sua identidade. Ao mesmo tempo, afirmou que tem vivenciado momentos ímpares em sua formação, que têm auxiliado-a a se reconhecer como futura professora.

Assim como Luana, Rocha também relatou de forma oral que está no processo de se entender como professor em formação, e pela narrativa de imagem afirma que as experiências do CEFD/UFES têm contribuído neste processo. Uma destas

experiências foi a sua participação no LAEFA[15], como professor do projeto de extensão, por meio da ATIF Programas Sociais II.

Imagem 22 - LAEFA

Imagem 23 – ATIF/ LAEFA

O LAEFA em seu contexto me fez gostar muito do "ser professor", a experiência de dar aula para crianças de três anos da Criarte[16] (escolinha infantil da UFES) e adultos deficientes intelectuais (da PESTALOSE e APAE de Vitória), vinculado a um projeto de extensão da universidade, foi muito rica, me senti muito importante trabalhando com eles e cresci muito na minha formação e também como pessoa. [...] A ATIF proporciona dois momentos que são raros na formação, que é fazer a relação teoria-prática. Fazemos isso em dois momentos, fazemos a intervenção e depois fazemos relatos sobre a aula, discutindo textos que têm ligações com o que intervimos, possibilitando a minha compreensão da prática através da teoria. (ROCHA)

Rocha prossegue em sua narrativa, descrevendo a importância das experiências do LAEFA não só para sua formação profissional, mas também para seu enriquecimento pessoal.

Imagem 24 – LAEFA: natação 1

Imagem 25 - LAEFA: natação 2

[15] Laboratório de Educação Física Adaptada, pertencente ao CEFD/UFES.
[16] Centro de Educação Infantil, ligado ao Centro de Educação da UFES.

Imagem 26 - LAEFA: natação 3

Imagem 27 - LAEFA: natação 4

> Tentando continuar com um foco no LAEFA, me matriculei de novo na ATIF veiculada ao laboratório, dando prosseguimento ao trabalho e minha formação com crianças e deficientes. [...] A ATIF atende crianças de três, quatro e cinco anos, fiquei com a turma de três anos na natação, na turma tem a presença de uma criança com autismo da comunidade. O que me ajuda para este semestre é a experiência do semestre passado também com crianças de três anos. Planejar aula e intervir já começa a ser uma prática constante. [...] Passar pelo LAEFA me enriqueceu muito como pessoa e como professor também. (ROCHA)

Baseados em Josso (2004), podemos afirmar que a experiência pela qual o discente passou no LAEFA atingiu a condição de *experiência formadora,* que segundo a autora, é aquela vivência particular que se torna referência para outras situações semelhantes. Ao mencionar em sua narrativa que a experiência anterior o auxiliou em suas atividades no projeto, torna-se visível a dimensão formadora desta experiência. O discente também esclarece em seu relato oral que passou a se entender como professor de Educação Física a partir do momento em que começou a trabalhar no projeto de extensão do LAEFA. Para o aprendente, esta experiência o permitiu relacionar as aprendizagens de sala de aula com o que ele vivenciava no projeto, favorecendo a relação teoria-prática.

> [...] o LAEFA foi a experiência que deu uma força na formação, de querer ser professor, quantas vezes eu saí de uma atividade com as crianças, ou com os deficientes adultos, assim, inspirado e querendo, “pô, é muito legal ser professor”, e já vivendo esse momento, muitas aulas eu saí motivado na questão do ser professor. [...] O inicio da formação foi assim, eu queria muito estar aqui né, e tinha criado muitas expectativas aqui no curso né, mas o *ser professor* ainda não tinha amadurecido muito a idéia, porque eu estava ainda me adaptando do aluno da escola e aqui depois um outro discurso de que você é um professor em formação, e sendo aluno ao mesmo tempo aqui dentro. [...] Tentei fazer o melhor possível, na extensão. E depois aí, a motivação de ser professor aí era até engraçado porque, aí aquele entusiasmo, aquela euforia toda, aí você acaba pegando uma camisa que tem o nome professor, você já se sente importante, e isso pra minha formação ajudou, e no LAEFA ainda não ligava muito com o que eu estava vendo dentro de sala de aula, não conseguia ver isso muito [...], a

> ATIF me ajudou fazer esse link com a teoria e a prática, que é muito comentada aqui dentro do curso de formação. Né, então a ATIF foi mesmo, foi um complemento pra poder ligar, né, essa teoria, essa sala de aula com a prática, que no caso no LAEFA eu fazia na piscina, né, eu dou aula de natação. (ROCHA – relato oral)

Além do projeto de extensão, Rocha também afirma que buscou outros meios para aperfeiçoar sua formação no CEFD/UFES, além do ambiente de sala de aula, e assim, ressalta a importância das oficinas práticas.

Imagem 28 – Oficina de Ginástica Geral 1

Imagem 29 – Oficina de Ginástica Geral 2

Imagem 30 – Oficina de Ginástica Geral 3

Na disciplina de *Corpo e Movimento,* guardei uma fala do professor que disse [...] que se alguém não estivesse satisfeito com o curso, saísse ou se envolvesse com o mesmo, através dos laboratórios, oficinas, ATIFs, ele disse também para não criar uma resistência logo de cara, pois tínhamos acabado de chegar. Seguindo essa chamada de atenção, preferi me envolver, buscar as coisas dentro do centro além das disciplinas de sala, busquei procurar o que o curso tem a oferecer. Nisso, estando no primeiro período me matriculei na oficina de ginástica geral (era a que tinha vaga no momento), para de fato buscar as aulas práticas e começar a encarar o curso como um crescimento

profissional. A oficina levou um ar de integração com os colegas, não me via ainda ali como um professor em formação, mas como um aluno de faculdade (ao mesmo tempo que sou aluno, sou um professor em formação), porque as oficinas tem como caráter, “aprender para ensinar”, e não com uma finalidade de criar atletas. Encarar essa premissa foi um tanto quanto começar a cair na real dentro da formação. (ROCHA)

Percebemos pela narrativa que houve um engajamento pessoal do aluno em procurar as experiências que, do seu ponto de vista, são importantes para sua formação. Podemos ainda afirmar que, para os discentes, o curso possui uma gama de possibilidades que permitem o experimentar da docência, mas também é necessário o interesse do aprendente em buscar o que o curso tem a oferecer. É o que também entende a discente Luana.

> [...] O curso tem oferecido muitas coisas boas, quem fala que não tem, é porque realmente não busca também. Porque tem sim! Tem muita coisa boa, se você procurar, é o que o Rocha falou, você tem que ter interesse, as pessoas têm que buscar, os professores veem aqueles que têm interesse, eles apontam aqueles que têm interesse, a gente tem que buscar, é um casamento dos dois eu acho assim, o curso tem muita coisa, é aberto, não só o bacharel, a licenciatura também tem muita coisa que você pode fazer assim, procurar pra desenvolver de manhã, você tem muita coisa, e o seu interesse conta muito também assim, eu acho que os dois (o curso e o interesse próprio) estão me ajudando muito. (LUANA – relato oral)

Por meio deste eixo de análise, foi possível considerar que para os aprendentes, as experiências vividas por meio do currículo do CEFD/UFES contribuem para a sua formação como professores de Educação Física. Seja por meio das disciplinas teóricas ou pelas oficinas e projetos práticos, os discentes têm conseguido alcançar o entendimento de que são professores em formação, e que as experiências singulares pelas quais estão passando têm grande contribuição neste processo. Importante destacar que em alguns casos, este entendimento foi ou tem sido construído ao longo das trajetórias de formação, à medida em que há uma aproximação com as experiências oferecidas pelo curso, pois a escolha pela Educação Física não significou a escolha pela profissão professor para todos os aprendentes. Isto também foi constatado no estudo de Barcellos e Castelano (2009), já mencionado aqui, no qual as narrativas mostraram que as experiências vividas pelos discentes no percurso da formação inicial foram relevantes para a constituição da identidade docente, modificando a pré-concepção que tinham sobre a profissão.

4.3 EXPERIÊNCIAS EXTRACURRICULARES

Neste eixo de análise, agrupamos aquelas experiências que fazem parte da formação inicial em Educação Física, mas que não são exigidas como componentes obrigatórios da grade curricular. O discente envolve-se com estas atividades por interesse próprio, ou como consequência da participação nos elementos curriculares. Consideramos aqui, portanto, o envolvimento em congressos, laboratórios, as experiências com conhecimento científico, entre outros.

Juliana e Rocha narram a participação em congressos fora do CEFD/UFES como momentos significativos para sua formação.

Imagem 31 – Congresso: brincadeiras aquáticas

Imagem 32 – Atividade do EAFERJ

Primeiro congresso fora do CEFD, em Cabo Frio, o EAFERJ, onde fiz um curso de jogos e brincadeiras aquáticas. Foi muito interessante e me acrescentou muita coisa, coisas para além do que já havia assimilado nas aulas [...] no 1º Período, já que o ambiente era bem diferente e a didática, assim como o cuidado, devem ser outros. (JULIANA)

Imagem 33 - CBEE

Imagem 34 – Grupo participante do CBEE

Estar no LAEFA me proporcionou a participar do CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial) que ocorreu em São Carlos – SP. Meu primeiro congresso fora do estado, porque estando no primeiro período, participei do X Congresso Espírito-Santense (2010/1). Foi muito bom, fomos em oito do laboratório, contando com o professor coordenador. (ROCHA)

No caso do aluno Rocha, a participação no CBEE resultou do seu envolvimento com a pesquisa, por meio das atividades desenvolvidas no LAEFA. Em muitas narrativas, encontramos referências ao conhecimento científico como um componente importante para a formação como professor de Educação Física. Lourdes afirma esta relevância em sua narrativa autobiográfica, destacando seu crescimento profissional e pessoal, após a entrada em um grupo de pesquisa.

Imagem 35 - PROTEORIA

[...] Participar de um grupo de pesquisa foi a constituição de parte desses caminhos. O PROTEORIA foi para mim mais do que um lugar ou uma estrutura, lá, além do suporte tecnológico e dos impressos, tive a amizade e a orientação de colegas e professores sobre as estratégias de escrita e sobre conceitos implícitos nas fontes de estudo. Este companheirismo oferecido também me ensinou a doar um pouco mais de mim também [...]. (LOURDES)

A discente complementa em seu relato oral que o *doar um pouco mais de* si refere-se ao fato de aprender a trabalhar em grupo, aceitar sugestões, desenvolver o sentimento de cooperação, e que tudo isto foi possível após sua inserção no grupo de pesquisa, já que antes disso, sempre agia de forma individual. Considera que esta doação contribuiu para sua formação como professora e principalmente como pessoa.

[...] outro ponto também que eu coloco que eu sempre fui muito egoísta nesse sentido, porque eu sou filha única, porque eu tive uma trajetória de

> vida assim bem isolada mesmo... então me dedicar a outras pessoas sem receber nada em troca pra mim era extremamente doloroso, ainda é, mas bem menos do que era no início. E eu ver assim a dedicação dos professores, do Felipe né, Felipe eu acho que foi o maior exemplo de companheirismo que eu tive ali dentro do PROTEORIA, foi ele, porque eu via, cara tinha dia que ele não conseguia estudar, porque toda hora ele estava ajudando alguém, e o que que isso colaborou pra formação dele? Colaborava pra pessoa dele e também pelo fato de ele estar ali em grupo, de fortalecer o grupo em si, mas eu achava que era mais pra pessoa dele do que pra formação dele, aí no final das contas eu pensei não, mas é pra formação dele também, porque ele ta vendo coisas junto com aquela pessoa, e está dando mais ênfase, está repetindo, ele sabe aquilo, mas ele vai saber cada vez mais, às vezes a pessoa está pesquisando alguma coisa que ela já sabe, mas ela não sabe tão profundamente quanto aquilo que está apresentando ali naquele material pra ela estar revendo aquilo cada vez mais. Então, além de ele colaborar pra formação de outra pessoa estava colaborando também pra formação dele e pra pessoa dele né, do Felipe assim. Então eu acho que foi isso mas, pra mim o que fez mais sentido não foi tanto da formação, mais pra questão do humano mesmo. (LOURDES – relato oral)

Lourdes também destaca o envolvimento no grupo de pesquisa como um “divisor de águas” em sua formação inicial, no que diz respeito à capacidade de escrita. Narra a discente que o desenvolvimento desta habilidade foi importante para sua formação, e para torná-la uma aluna mais independente.

> [...] E tanto que no início eu tive dificuldade de escrita porque eu não escrevia muito antes de entrar na UFES, então foi muita marretada que eu tive que dar antes de entrar, quer dizer foram dois semestres sem entrar no PROTEORIA, foram dois semestres sem ter orientação, então foram dois semestres quebrando a cabeça mesmo. [...] Aí quando eu entrei no PROTEORIA eu comecei a desenvolver a escrita, [...] então eu vi que não era de sentar igual eu sentava pra escrever no portfólio: e “ah hoje foi assim, assim, assim”, ficar só no superficial, é essa a questão, era muito superficial (a escrita), meu conhecimento ou minha busca pelo conhecimento, e eu não tinha esse mecanismo de reconhecer outros caminhos, de ir pra uma biblioteca e saber que tem N coisas, sites de busca, congressos, congresso da área da educação, congresso da área da educação física, livros on-line. Então quer dizer hoje eu me sinto mais independente depois do PROTEORIA, depois de uma orientação [...]. (LOURDES – relato oral)

Menciona, ainda, como entende a importância da pesquisa na formação de professores.

> [...] hoje eu vejo que eu posso não ter aquele determinado conhecimento, mas a pesquisa em si, a relação com os alunos com o que eles sabem ou o que eles não sabem é que vai me dar essa orientação para ser professora, então a pesquisa me ajuda nesse sentido. [...] Mas hoje enquanto professora ainda não atuante, eu acho que a pesquisa seria assim, de suma importância nesse sentido, de me ajudar a deslocar, me ajudar a sair do lugar, porque eu acho assim, igual a minha pesquisa passada, o choque de realidade que a gente tem no início da profissão te deixa muito endurecido do que fazer, aí você acaba imitando, tendo um momento de imitação,

> imitando aquele que é mais experiente, e não é aquilo muitas das vezes que você acredita que seja, a tua profissão a sua relação com os alunos [...] você pensa assim, eu Lourdes não faria isso, nem enquanto Lourdes nem enquanto professora, mas acaba fazendo porque você não vê outro caminho, não vê outra solução, agora quando você tem uma experiência maior, igual as pesquisas aqui da universidade, saber que você não é refém daquele conhecimento [...] pode ser um negócio mais interessante pro aluno, as vezes até pra você, então eu acho que ajuda nesse sentido, de ajudar os alunos e me ajudar também no cotidiano. (LOURDES – relato oral)

Tal como Lourdes, vemos em outras narrativas a importância que os aprendentes atribuem à participação em grupos de pesquisa, como uma possibilidade de engrandecer a formação.

> Outra parte importante na minha formação foi a iniciação cientifica, pois me tornei mais responsável, mais segura, recebi mais cobranças, pude vivenciar o mundo das produções e tenho certeza que o aluno que passa por esse processo de ser bolsista de iniciação cientifica tem grandes chances de ter um desenvolvimento melhor no curso, acredito que seja pelo maior envolvimento com a área, o aluno não passa somente pelo curso, mas ele vivencia de uma forma mais intensa. (AMANDA)

> [...] eu consegui uma bolsa de estudos em um dos laboratórios de pesquisa do CEFD e foi isso que me fez ficar de fato no curso, pois comecei a estudar, pesquisar e o curso para mim começou a se tornar mais interessante, a fazer mais sentido. (FABIANA)

Imagem 36 – grupo PROTEORIA

No 3º período comecei a frequentar o grupo PROTEORIA para desenvolver um projeto de iniciação científica, no qual sou bolsista até hoje. Essa formação foi importante para que eu tivesse uma

aproximação maior com a pesquisa. [...] A partir deste projeto, participei de congressos da educação e educação física apresentando trabalhos, os professores e estudantes do grupo sempre estiveram dispostos a me orientar quando precisei. Essas experiências com a pesquisa foram importantes principalmente para que eu desenvolvesse uma capacidade de leitura, interpretação, escrita e até fala, quando era preciso expor os trabalhos. Essa foto retrata alguns membros do PROTEORIA, grupo que mencionei na narrativa. [...] Algumas pessoas tornaram-se importantes para minha formação, a partir do momento que me acolheram, me aconselharam e me incentivaram nos estudos. (CAROLINA)

Imagem 37 – integrantes do PROTEORIA

PROTEORIA. Nem preciso falar o quanto é importante né? Tem me transformado em uma pessoa mais responsável e culta, além de me fazer ter um interesse maior pela pesquisa e pelo ensino infantil e fundamental I. Minha maior conquista com toda certeza! (LUANA)

Em seu relato oral, Luana esclarece porque considera o ingresso no grupo de pesquisa uma conquista, à medida em que a tornou uma pessoa mais responsável e comprometida com sua formação.

> [...] eu falo que foi minha maior... que eu me tornei muito responsável e eu comecei a adquirir uma cultura maior [...] porque eu acho que também foi quando o professor começou impor assim, um pouco que eu começasse a ler mais, que eu começasse a pesquisar mais sozinha, que eu começasse a escrever mais, escrever mais de forma culta e formal [...] que eu pegasse vários textos pra ler e começasse a escrever mesmo, que eu fizesse fichamento de tudo que eu lesse e aí eu comecei a perceber assim, um interesse maior meu pela pesquisa, um interesse maior meu pelos estudos e aí eu fui ficando mais responsável, eu percebi isso, que eu cresci mais. E eu percebi isso até dentro de sala, que eu fui ficando mais responsável até com meus colegas, fui ficando um pouco mais chata com eles também, dentro de sala eu pegava muito no pé deles também, quando eles falavam errado, quando eles escreviam errado ou quando tinha trabalho em grupo que eles não faziam, eu pegava muito no pé deles: "pô vocês não leram? Pô lê e tal, a gente tem que fazer pra amanhã, amanhã todo mundo tem que ter lido isso", então eu comecei a ficar assim... (LUANA – relato oral)

Por meio das narrativas, percebemos que a pesquisa e o conhecimento científico possuem grande relevância para a formação como professor de Educação Física no CEFD/UFES, dentre aqueles aprendentes que se envolveram com esta experiência. Nas demais narrativas de imagens, encontramos referências à outras experiências extracurriculares, tidas como importantes pelos discentes, conforme apresentamos a seguir.

Imagem 38 – Grupo Andora no Festival de Joinville

[...] também comecei a me envolver no projeto [...] que hoje é conhecido como o Grupo Andora de Dança [...]. Esta foi uma viagem feita para Joinville com parte do Grupo Andora, para o festival de dança, que é reconhecido no mundo inteiro. (JULIANA)

Imagem 39 – Grupo de Dança Andora

Um fato marcante na minha formação foi quando eu estava no quinto período, cinco amigas e o professor [...] resolveram criar um horário para dançar, mas com o passar do tempo isso foi tomando certa proporção e transformou-se no grupo de dança da UFES. Novas integrantes passaram a fazer parte do grupo e hoje temos até homens! Nestes dois anos fizemos inúmeras apresentações inclusive em outros estados. Estas experiências contribuíram para nossa formação como professores, pois pudemos vivenciar e descobrir diferentes maneiras de ensinar dança seja na escola ou em outros espaços. Considero uma experiência importante, porque se fala tanto na necessidade de formação cultural, conhecimento de diversas manifestações culturais. Com o grupo pude ter conhecimento a partir das danças (principalmente populares) maneiras de ser, crenças de diferentes grupos e tradições. Essa foto é do grupo de dança, onde passei boa parte da minha graduação, onde conheci outras pessoas para além da minha turma. Terei boas lembranças destas pessoas, desta sala... (CAROLINA)

Além da prática da Dança, outros aprendentes nos relatam como experiências significativas a participação em laboratórios, bem como em programas que permitem a iniciação à docência, antes mesmo da conclusão do curso e dos estágios supervisionados.

> [...] no processo ao qual faço parte (PIBID), aprendi e venho aprendendo bastante com a experiência no cotidiano escolar, tendo experiências valiosas com situações que só iria vivenciar quando me formasse. Lá, aprendo sobre elaboração de plano de ensino, plano de aula, avaliação e o mais importante, escuto outras experiências de meus colegas, de nossos professores, coordenadores e de visitantes, como a de um professor argentino, que conversou com a gente sobre como é o cotidiano da educação física escolar em seu país. (MIGUEL)

> No final do segundo período, tive a experiência de ser voluntaria no PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), e hoje no terceiro período como bolsista; quando era voluntária, trabalhei com ensino infantil e foi uma experiência maravilhosa, pois as crianças eram bem receptivas, quase sempre aceitando o que era novo. Quando entrei como bolsista, agora no terceiro período fui para outra escola trabalhar com um grupo no ensino fundamental, pude perceber a diferença e começar a perceber dificuldades presentes na pratica docente. Os alunos estavam acostumados ao quarteto fantástico, sendo ele: futebol, voleibol, handebol e basquete, ou muitas vezes se resumindo ao futebol, então muitas vezes nos deparamos com essa cobrança de trabalhar com esses esportes. A Educação Física na escola que eu tive [...] foi trabalhada somente visando o esporte, o que me fez acreditar que a Educação Física se tratava somente disso. Hoje posso entender que existem varias formas de se trabalhar a Educação Física na escola, e por meio do PIBID, eu e meu grupo de colegas tentamos contornar essas situações que surgem na escola, trazendo coisas novas que os façam mudar um pouco essa visão de E.F. O curso tem me proporcionado várias experiências que sem dúvida têm contribuído para minha formação, tenho certeza que esta vivência já no terceiro período na escola irá me ajudar a ter uma base para trabalhar de uma forma diferente na escola, mudando assim a visão de Educação Física, fazendo com que os alunos percebam sua importância, assim como eu tenho tido oportunidade de conhecer através da graduação. (LUCIANA)

Imagem 40 - LABGIN

Apresentação do LABGIN (laboratório de ginástica) no teatro. O Labgin em si foi importante, me fez ter maior contato com uma parte da Educação Física que sempre fui apaixonada, a ginástica, além de ser uma distração que forma na minha opinião. (LUANA)

Sobre esta “distração que forma”, Luana esclarece que o LABGIN significou um momento de lazer formativo, pois a discente tinha a possibilidade de aprender sobre Ginástica, ao mesmo tempo em que a praticava, como atividade de lazer.

> [...] eu gosto muito de ginástica. Eu fiz ginástica fora da UFES, aliás, eu fiz aqui na UFES, mas antes de entrar na Educação Física, e eu sempre gostei muito, eu fiz ginástica artística, eu sempre gostei muito, então, pra mim, o Labgin era uma distração também. Porque a gente fazia as aulas de manhã, e tudo o mais, estudava, aí chegava a tarde, tinha uma coisa que eu gostava muito, que era a ginástica, aí era fazer ginástica, era o Labgin. Então, me distraía muito, e além de me distrair, eu estava aprendendo coisa nova sobre ginástica, que era uma coisa que eu gostava muito, então eu distraía aprendendo que, não existe coisa melhor! Você distrair aprendendo, fazer um lazer que você aprende. Então, isso ajudou muito assim, a aprender ginástica. Ajudou, facilitou, é isso que eu quis dizer [...]. (LUANA – relato oral)

Já Vanessa narra o aprendizado do Programa de Educação Tutorial (PET) para a sua formação, e relata de que forma esta experiência contribuiu para sua trajetória profissional.

Imagem 41 – Feira de Cursos - PET

Entrei para o PET (Programa de Educação Tutorial). Uma das filosofias do programa é trabalhar com ensino, pesquisa e extensão, que trouxe a oportunidade de me aproximar da prática docente e ali conhecer conteúdos novos, como: metodologia de iniciação esportiva, em especial a metodologia inovadora do IEU (Iniciação Esportiva Universal) e Escola da Bola, onde tivemos oportunidade de ter estreitas relações com o autor, Juan Pablo Greco. Estudamos e pesquisamos a Educação Física no EJA (Ensino de Jovens e Adultos), organizamos e atuamos como oficineiros na colônia de férias, criamos o programa "*Educação Física no Ar*" em parceria com a Rádio Universitária, onde escrevemos textos sobre a área e gravamos os mesmos. Realizamos também atividades em conjunto com os outros 11 PET'S existentes na UFES, mais uma forma de conhecer e aprender para além da nossa área. Essa interdisciplinaridade proporciona trocas de experiências, ampliando assim nossos olhares sobre outras áreas e proporcionando novos saberes. Esses fatos que narrei marcaram minha

trajetória até aqui e com certeza marcará a minha vida. Eles abriram oportunidades e eu as aproveitei, adquiri experiências para minha autoformação. (VANESSA)

As narrativas nos mostraram que as experiências extracurriculares vieram a agregar valor à formação do CEFD/UFES, na medida em que forneceram aos aprendentes informações úteis ao cotidiano da formação e à vivência da docência. Podemos afirmar com Josso (2004) que se configuraram como experiências formadoras, pois dada a sua abordagem do ponto de vista da aprendizagem, simbolizaram condutas e modos de agir, caracterizando a identidade docente. Por meio delas, os aprendentes adquiriram o saber da experiência, aquele saber "particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal" (LARROSA, 2002, p.27), construído à medida que respondemos aos acontecimentos da vida, e à maneira como damos significados a eles.

4.4 EXPERIÊNCIAS SOCIAIS

Nesta última categoria, consideramos as experiências vividas pelos discentes quanto às relações sociais construídas no percurso da formação inicial. Para alguns aprendentes, estas relações se tornaram importantes, na medida em que contribuíram para a formação de valores e atitudes para com o outro, características consideradas relevantes para o trabalho docente e para a vida pessoal.

Imagem 42 – Colegas da formação

Um outro fator importante na minha formação foi a relação com as pessoas do curso. Aprendi, principalmente com minha turma, fatores que hoje são essenciais, tanto na minha profissão quanto na minha vida. Ser proativa, paciente, aceitar as diferenças entre os pensamentos, ser dedicada. Não estou dizendo que tenho todas essas qualidades, mas minha turma me fez abrir os olhos para fatores que hoje julgo serem importantíssimos para minha vida. (AMANDA)

Assim como Amanda, outros discentes afirmam que, além de representar um suporte afetivo na formação, o convívio com os amigos foi fundamental para aprender a lidar e respeitar o outro nas suas diferenças e particularidades, características estas indispensáveis à atuação profissional docente.

Imagem 43 – Amizade construída no CEFD/UFES

Fazer parte de um curso superior mudou algumas coisas na minha vida, não só no que diz respeito ao conhecimento sistematizado que associei no decorrer do caminho acadêmico, mas também no que aprendi com a convivência com pessoas que pensam diferente de mim e com perspectivas também diferentes. (MAÍRA)

Imagem 44 – A importância dos amigos na formação

Os amigos com certeza me mantêm muito tranquila na faculdade, eles me dão bastante coragem e me ajudam em muitas coisas que preciso, além de como eu, terem muito interesse em crescer na profissão. (LUANA)

Imagem 45 – Festa

Essa foto representa momentos de “socialização” com a turma e o CEFD, afinal de contas é nesse momento que a gente começa a perceber as pessoas e até mesmo com quem você terá afinidade ou não... (JULIANA)

As narrativas de imagens evidenciaram que, assim como as experiências diretamente ligadas às aprendizagens da profissão, o convívio social ao longo da formação representou um fator importante e significativo para a construção do *ser professor*, ao delinear maneiras de ser e de agir no ambiente pessoal e profissional.

Podemos afirmar que as narrativas autobiográficas trouxeram à tona a formação do ponto de vista dos aprendentes, e tornaram visíveis as experiências significativas vividas no tempo/espaço do CEFD/UFES. Por meio dos eixos de análise do nosso estudo, é possível afirmar que os momentos relevantes vivenciados pelos narradores influenciaram a sua formação, e contribuíram para que se entendam, desde a graduação, como futuros professores de Educação Física.

As narrativas de formação revelaram as singularidades, saberes e experiências de cada narrador, adquiridos ao longo da trajetória de formação, e que se traduziram em um conhecimento sobre si próprio e sobre os outros. É possível que os aprendentes tenham alcançado o "conhecimento de si" (SOUZA, 2006c), ao realizarem o procedimento de reflexão e tomada de consciência sobre os percursos e aprendizagens pelos quais passaram.

Refletir sobre o que foi a trajetória de formação possibilita o diálogo com o interior e a conscientização sobre o que se passou, e por isso ressaltamos a importância de estudos que evidenciem a voz dos licenciandos em processo de formação, por meio das narrativas escritas. Compreendendo como os aprendentes percebem a sua formação, é possível compreender como estão *se tornando professores*, fato este que, ao ser percebido pelos próprios aprendentes, pode transformar e enriquecer a história da formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de compreender as experiências relevantes vividas por licenciandos de Educação Física no percurso da formação inicial, e que possibilitam a constituição da identidade docente. Buscamos enfocar as vivências significativas do ponto de vista dos sujeitos aprendentes, atores da formação, no intuito de entender como se tornam e se sentem professores de Educação Física por meio das experiências da formação inicial.

O estudo foi realizado na perspectiva de dar voz aos futuros professores de Educação Física, pois entendemos que tratando-se de uma pesquisa no âmbito da formação inicial, torna-se importante abordá-la a partir de quem vive o seu cotidiano, os aprendentes da formação. Tentamos com isso, compreendê-la por um olhar de dentro, legitimando os saberes e experiências singulares do professor em formação. Além disso, tivemos a intenção de contribuir aos estudos da formação inicial que têm se preocupado em ouvir os licenciandos durante o processo de formação docente, fornecendo pistas para compreender como os licenciandos se tornam professores a partir de suas experiências da formação.

Tomando como atores e colaboradores da pesquisa os estudantes do CEFD/UFES, nos preocupamos em apreender o que foi vivido na formação e que teve singular importância para a constituição da identidade docente. Tal intenção significou a necessidade de considerar aspectos particulares e únicos de cada aprendente, e por este motivo escolhemos utilizar as narrativas autobiográficas de imagens, na perspectiva de investigação-formação neste estudo. Por meio das *escritas de si*, tentamos evidenciar o sentido atribuído àquilo que foi experimentado ao longo da formação, e as aprendizagens particulares decorrentes das experiências vividas.

Consideramos que o objetivo do nosso estudo foi alcançado a partir do momento em que encontramos nas imagens e nas narrativas diferentes experiências da formação inicial, e entendemos que tais experiências contribuíram para a constituição da identidade docente dos narradores, pois ao serem evocadas na memória e narradas a partir de um processo reflexivo, entendemos que estas experiências foram significativas e marcaram o processo de se tornarem e se entenderem como professores de Educação Física.

Pudemos identificar que os licenciandos dedicaram-se a relembrar as trajetórias vividas na formação e a escrever sobre elas, pois as imagens fotográficas e as narrativas mostraram-se ricas de informações, revelando expectativas, angústias, certezas e incertezas que acompanharam ou têm acompanhado a formação inicial. Ou seja, deixaram transparecer a importância dos momentos vividos no CEFD/UFES, e o que sentiram no momento de relembrar e escrever sobre si e sobre seus percursos formativos.

As experiências corporais vividas anteriormente à formação influenciaram a escolha pelo curso de Educação Física como profissão para a maioria dos nossos narradores. Por meio das narrativas, percebemos que para alguns discentes, as experiências anteriores foram relevantes para afirmar o sentimento de *ser professor.* Para outros, as experiências corporais determinaram a escolha do curso, mas não da profissão professor, e esse sentimento foi sendo construído no percurso da formação, à medida que foram vivenciando o cotidiano do CEFD/UFES. Isso nos mostra que, para estes discentes, a trajetória vivida na formação inicial influenciou e contribuiu para a constituição da identidade docente.

As experiências pertencentes ao currículo do CEFD/UFES também foram relembradas e narradas como significativas pelos aprendentes, que destacaram diferentes atividades que têm contribuído para a sua formação docente, especialmente por possibilitarem as aprendizagens da profissão. São estas experiências curriculares que parecem apresentar maior importância para a formação como professor, do ponto de vista dos discentes, por permitirem a aproximação com a futura realidade de intervenção e possibilitar o saber da experiência. Para os aprendentes, as disciplinas curriculares, bem como as atividades de pesquisa e extensão têm grande contribuição para a futura prática pedagógica.

Os licenciandos entendem que a formação também se completa com os saberes adquiridos nos momentos extracurriculares e no conhecimento científico, e relatam como experiências significativas a participação em congressos, grupos de pesquisa e laboratórios do CEFD/UFES. Por meio dos relatos, podemos considerar que tais atividades contribuem para a constituição da identidade docente, ao terem sido relembradas e narradas como experiências formativas.

A partir destas considerações, podemos aqui destacar a potencialidade das narrativas de imagens como instrumento de investigação-formação na pesquisa

sobre formação inicial de professores. Por meio dos relatos, foi possível compreender as experiências da formação inicial que influenciaram o entendimento do *ser futuro professor,* e que conformaram, portanto, a identidade docente. Além disso, falar de si para si possibilita o *conhecimento de si* (SOUZA, 2006c), a partir da tomada de consciência sobre os percursos pelos quais o aprendente passou, o que compreende a dimensão formadora do uso da narrativa. Encontramos esta dimensão formadora em nosso estudo, e exemplificamos por meio da narrativa abaixo:

> Como as escritas de si e as narrativas são gêneros textuais que nos permitem transpor nossas emoções e narrar nossas histórias, penso que toda tentativa é valida e independente dos limites eu aceitei o desafio de escrever. O que vou narrar é o princípio para a construção e reflexão da minha prática docente, a fim de fazer um diálogo com o que venho aprendendo e construindo no decorrer do curso. [...] cada experiência é única. Para que ela se efetive precisamos nos expor e dar sentido àquilo que fazemos. Pois, além de educadores temos que ser pesquisadores e reflexivos e ouso dizer: não há meio melhor para que se efetivem algumas transformações em nossa formação do que as escritas de si. Escritas estas que narram experiências tão peculiares da pessoa que escreve, e que podem contribuir para a formação de todos aqueles que a escutam. (VANESSA)

O relato da aluna Vanessa é ímpar e nos faz reafirmar a importância da utilização das narrativas autobiográficas na pesquisa sobre formação docente. Ao mencionar que a narrativa pode contribuir para a formação da pessoa que escreve, bem como daquela que escuta, nos recordamos de Benjamim (1994), que já havia nos estabelecido a relação formativa existente entre narrador e ouvinte, quando as experiências narradas podem se transformar nas experiências de quem as ouve. Também percebemos pela narrativa da aluna que a escrita de si permitiu a reflexão sobre as práticas de formação e a sua transformação, ratificando os dizeres de Souza (2006c):

> Em tese, a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a escrita de si e sobre si exige. Significa entender que a narrativa escrita objetiva trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas (SOUZA, 2006c; p. 60).

Já afirmamos em Larrosa (2002) que experiência é o que *nos* transforma, e baseados no autor, podemos considerar que as narrativas de imagens trouxeram à tona as vivências singulares da formação inicial, que adquiriram a condição de experiências, devido a capacidade de transformação que operaram nos narradores.

Ressaltamos aqui a importância da utilização de estratégias que permitam escutar o que os envolvidos no processo de formação de professores têm a dizer. As narrativas de imagens nos revelaram de forma escrita e visual as experiências relevantes da formação inicial, e permitiram a sua compreensão a partir dos aprendentes, que vivem e vivenciam o cotidiano da formação.

Esperamos que este estudo não se encerre aqui. Pretendemos que o mesmo venha a contribuir às políticas e programas de formação de professores, no que diz respeito à incorporação das experiências dos aprendentes aos currículos de formação, buscando legitimar os saberes decorrentes das suas histórias de vida. Aproveitamos para indicar a realização de novos estudos sobre o tema, na intenção de ampliar a compreensão sobre como os licenciandos *se tornam* professores de Educação Física por meio das experiências da formação inicial. Estudos estes que também podem colocar em evidência a voz dos futuros professores por meio das narrativas autobiográficas, a fim de ressaltarem como ocorre a construção da identidade docente durante a formação, e permitir-lhes o despertar para o processo formativo ao qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T. G. Cotidiano escolar e as redes de conhecimento na escola: notas sobre processos de escolarização de crianças de periferias urbanas. In: FERRAÇO, C. E; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: _____ (Org.). **Formação de professores:** possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.129-142. Campinas, 2004.

BARCELLOS, N; CASTELANO, D. **Narrativas de imagens da formação inicial de professores de educação física**. 2009. Monografia. (Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2009.

BARROS, M. E. B. de. Formação de professores/as e os desafios da (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (Org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

BENJAMIM, W. O narrador. In_____. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASILEIRO, T. S. A. Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional. **In: XXXI Reunião Anual da Anped.** Anais... Caxambu, 2008.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago, 2006.

CASTANHO, M. E. L. M. Prática docente no ensino superior e história oral temática. **In: XXIII Reunião Anual da Anped.** Anais... Caxambu, 2000.

CATROGA, F. **Memória, História e Historiografia.** Editora Quarteto, 2001.

CIAVATTA, M. Educando o trabalhador da grande "família da fábrica": a fotografia como fonte histórica. In:_____; ALVES, N. (Org). **A leitura de imagens na pesquisa social:** história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. **In: XXVIII Reunião Anual da Anped.** Anais... Caxambu, 2005.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, n. 1-2. São Paulo, Jan./Dez, 1997.

FERREIRA, M. C.; CALDEIRA, A. M. S. **A dimensão identitária da relação com o aprender a ser educador social.** Anais da XXX Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação. Caxambu: ANPED, 2007.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação). 2004. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M; ALVES, N. (Org). **A leitura de imagens na pesquisa social:** história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FRAGA, R. D. **Os/As professores/as de Educação Física e sua condição docente:** aprendizagens e sentidos da profissão. Dissertação (Mestrado em Educação Física). 2008. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote, Lisboa, 1995.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In:_____; DINIZ, J. E.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, A. P. A formação do pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote, Lisboa, 1995.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores:** saberes, identidades e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ILHA, F. R. S. **O curso de licenciatura em educação física e os desafios da formação profissional:** o processo de ensinar e aprender a docência. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação.

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

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.

(Org). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (Org). **O fotográfico.** São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Senac São Paulo, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n 19, p.20-28. Rio de Janeiro, 2002.

LARROSA, J. Experiência e paixão. In:_____. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Y. U. F. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____ (Org); GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M; ALVES, N. (Org). **A leitura de imagens na pesquisa social:** história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES, L. C. Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MOLINA, R. M. K; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em educação física. **Movimento,** v.8, n.1, p.57-66. Porto Alegre, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:_____(Org). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote, Lisboa, 1995a.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In:_____(Org). **Vidas de professores.** Porto Editora, 1995b.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v.9, n.2. Goiânia, 2006.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

_____; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In:_____; DINIZ, J. E.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. **II Seminário Internacional As Redes de conhecimentos e a tecnologia: imagens e cidadania.** Anais... UERJ: Rio de Janeiro Impresso. 2003a.

_____. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. **XXVI Reunião Anual da**

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação. Anais... Poços de Caldas, 2003b.

PERRELLI, M. A. S; REBOLO, F.; NOGUEIRA, E. G. D.; SILVA, A. R. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. **In: XXXIII Reunião Anual da Anped.** Anais... Caxambu, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

RANGEL, I. S.; SOARES, SOARES, M. C. S. O professor reflexivo. In: CARVALHO, J. (Org). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade.** Vitória: EDUFES, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In:_____; DINIZ, J. E; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANCHOTENE, M. U.; SILVA, L. O. A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **In: CONBRACE,** 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, p.89-103, 2002.

SILVA, M. S. Um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. **In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte.** Anais... Porto Alegre, 2005.

SIMSON, O. R. M. V. Imagem e memória. In: SAMAIN, E. (Org). **O fotográfico.** São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Senac São Paulo, 2005.

SOUZA, D. T. R. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: SCHWARTZ, C. M.; CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S.; ARAÚJO, V. C. (Org**). Desafios da educação básica:** a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In:_____; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

_____. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006b.

_____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006c.

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4 – p. 37-50, jul-dez, 2008.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v.25, n.2, p.113-128. Campinas, 2004.

.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 17-46, 2008.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 112-128, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade,** Campinas, n.99, v.28, p.426-443, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física

Caro aluno (a),

Solicito sua colaboração respondendo a este questionário, um dos instrumentos da pesquisa de Mestrado em Educação Física que venho desenvolvendo no CEFD/UFES, sobre formação inicial em Educação Física. Saliento que a sua identificação é importante, para que eu possa entrar em contato, caso sejam necessários outros esclarecimentos. Comprometo-me, porém, em manter em sigilo as informações aqui prestadas e a utilizar um nome fictício escolhido por você, se houver necessidade de apresentá-las no estudo.

Agradeço sua participação.
Professora Dayane Graciele de Jesus Miranda

Nome: _____
Telefone:_____ e-mail:_____
Idade: _____
Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Separado ( ) Viúvo ( ) Vive com companheiro
Você tem filhos? ( ) Não ( ) Sim. Quantos e qual(is) a(s) idade(s)? _____
Em que ano ingressou no curso de Educação Física da UFES?_____
Em qual período do curso você se encontra?_____
Qual o ano previsto para a conclusão do curso?_____

Por que você escolheu ingressar em um curso de Educação Física? _____
_____

O curso corresponde às expectativas de sua escolha? ( ) Não ( ) Sim
Por quê?
_____
_____

De que modo você avalia o curso de Educação Física?
_____
_____

Ao concluir o curso, como acredita que se perceberá profissionalmente?
( ) Professor(a) do âmbito escolar
( ) Professor(a) do âmbito não-escolar
( ) Professor(a) independente do âmbito de atuação
( ) Outra percepção:_____

Como pretende trabalhar na área, quando concluir o curso?_____
_____

Você trabalha? ( ) Não ( ) Sim. Onde?_____

Você faz estágio extracurricular? ( ) Não ( ) Sim. Onde?_____

Em caso afirmativo nas duas respostas anteriores, seu trabalho ou estágio contribuem para a sua formação em Educação Física? ( ) Não ( ) Sim. Como?_____

Você participa de outras atividades curriculares, como grupos de pesquisa, projetos de extensão, monitorias, dentre outros?
( ) Nunca participei. ( ) Já participei. Quais?_____
( ) Participo atualmente. Quais? _____

Essas atividades contribuem para sua formação como professor de Educação Física?

( ) Não ( ) Sim. Como?_____

Você faz outra atividade em seu cotidiano (esportes, danças, música, academia, dentre outros)?

( ) Não. ( ) Sim. Qual (is)?_____

Essas atividades contribuem para sua formação como professor de Educação Física?

( ) Não ( ) Sim. Como?_____

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DA PRODUÇÃO DA NARRATIVA ESCRITA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Caro (a) aluno (a),

A fim de dar continuidade à esta pesquisa, conto, mais uma vez, com a sua colaboração. Sua participação é fundamental, pois busco compreender a formação inicial em Educação Física a partir de você, que a vive diariamente, como estudante e sujeito aprendente.

Solicito agora a sua contribuição na elaboração de uma narrativa escrita, na qual você possa escrever sobre as experiências que considera relevantes para sua constituição como professor de Educação Física. Para esta etapa, selecione a(s) imagem(s) fotográfica(s) que retrata(m) estas experiências da formação, e a partir delas, elabore a sua narrativa escrita.

Mais uma vez, agradeço a sua colaboração.

Professora Dayane Graciele de Jesus Miranda
day_gmiranda@yahoo.com.br

A **narrativa autobiográfica (escrita)** é um instrumento de pesquisa e de formação, que permite o registro de acontecimentos, experiências e sentimentos de um determinado momento da vida. Para que você fale especificamente sobre a sua formação inicial em Educação Física, tome como ponto de partida a seguinte frase:

Conte-me sobre a sua formação inicial em Educação Física no CEFD/UFES, ressaltando a importância das experiências por você escolhidas para a sua formação como professor de Educação Física.

Este é apenas um apontamento para que você relate a sua trajetória de formação, abordando a influência de pessoas e acontecimentos de sua vida pessoal na escolha da profissão e, principalmente, as experiências vividas por você na formação inicial e consideradas significativas para que se torne professor de Educação Física.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE IMAGENS

A pesquisa tem como objetivo compreender as experiências da formação inicial em Educação Física consideradas significativas para a constituição da identidade docente. Define como sujeitos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Serão selecionados os estudantes que demonstrarem interesse em participar da pesquisa, após contato inicial. Estabelece como instrumento de coleta de dados narrativa escrita e imagens fotográficas e, caso haja necessidade, narrativa oral. Justifica-se por buscar investigar a formação de professores a partir do ponto de vista dos estudantes da licenciatura, com isso, os resultados do estudo podem projetar como o sujeito se torna professor, e qual a contribuição das experiências vividas na formação inicial neste processo.

Diante deste contexto, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, de livre e espontânea vontade, na condição de narrador da pesquisa. A primeira narrativa será registrada em forma escrita, e será feita a partir de imagens fotográficas que você possui acerca das experiências da sua formação inicial. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos, a segunda narrativa será oral e deverá ser filmada. Contudo, é preciso ressaltar que manteremos a preservação da sua identidade, usando um nome fictício no trabalho e, que não divulgaremos as filmagens. Caso os dados da pesquisa venham a ser publicados, a confidencialidade das informações será mantida. Estaremos à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos em quaisquer fases do estudo, e você poderá retirar o seu consentimento ou se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalização. Estando de acordo com os esclarecimentos, favor assinar ao final deste documento.
Em caso de dúvida, procure os responsáveis pela pesquisa nos telefones ou emails abaixo:

Responsáveis: Prof^{o}. Dr. Amarílio Ferreira Neto (Professor efetivo do Centro de Educação Física e Desportos da UFES)
Tel: (27) 4009 7680 E-mail: amariliovix@gmail.com
Prof^{a}: Dayane Graciele de Jesus Miranda (Mestranda em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFES)
Tel: (27) 8876 8487. E-mail: day_gmiranda@yahoo.com.br

Endereço dos responsáveis: PROTEORIA – Centro de Educação Física e Desportos. Departamento de Ginástica. Av. Fernando Ferrari, n° 514. Campus Universitário Alaor Queiroz de Araújo. Goiabeiras. Vitória/ ES. CEP: 29075-910.

Solicitamos um telefone de contato caso seja necessário coletar informações adicionais.

CONSENTIMENTO DE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, aceito participar do estudo: EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE IMAGENS. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Autorizo também os pesquisadores a me telefonarem no número informado abaixo.

Assinatura: _____

Vitória - ES, _____/_____/_____

Telefone para contato: _____

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do pelos telefones (27)3335-7504/ (27)3335-7211, ou pelos e-mails cep@ccs.ufes.br/ CEP.ufes@hotmail.com/ www.ccs.ufes.br/cep