



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ALLAN RODRIGUES BATISTA

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
PROLICEN NA REGIÃO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

SÃO MATEUS-ES

2025

ALLAN RODRIGUES BATISTA

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
PROLICEN NA REGIÃO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) – UFES como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Básica, na área de concentração Ensino, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Brandão Locatelli

SÃO MATEUS-ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B333f Batista, Allan Rodrigues, 1987-
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROLICEN NA REGIÃO NORTE DO
ESPÍRITO SANTO / Allan Rodrigues Batista. - 2025.
138 f. : il.

Orientadora: ANDREA BRANDÃO LOCATELLI.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Formação docente. 2. PROLICEN. 3. Educação Física. 4.
Narrativas autobiográficas. 5. Práticas pedagógicas. I.
LOCATELLI, ANDREA BRANDÃO. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo.
III. Título.

CDU: 37


ALLAN RODRIGUES BATISTA

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROLICEN NA REGIÃO NORTE DO ESPÍRITO SANTO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 22 de maio de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANDREA BRANDAO LOCATELLI
Data: 22/05/2025 19:20:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 FRANKLIN NOEL DOS SANTOS
Data: 26/05/2025 12:52:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 MARIANA POZZATTI
Data: 26/05/2025 12:27:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mariana Pozzatti
Docêncis Desenvolvimento
Profissional LTDA

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por ter me sustentado e guiado os meus passos, por não permitir que eu fraquejasse diante do cansaço e por ser, em todos os momentos, o meu alívio e fortaleza.

À minha esposa e companheira de vida, Fabiana, por me fortalecer com suas orações, por ser a calma em meio aos momentos de tensão ao longo desta jornada, e por toda a parceria, compreensão e amor incondicional que sempre me ofereceu.

À minha mãe, Nair, por me ensinar valores fundamentais, entre eles o de nunca desistir, mesmo diante das dificuldades, sempre com garra, perseverança e determinação para fazer as coisas darem certo.

À minha pequena filha Alice, minha inspiração diária na busca por um futuro melhor. Aquela que, com sua doçura, me espera todos os dias no portão de casa, ansiosa para me dar o abraço mais reconfortante do mundo e me lembrar, com seu amor, do motivo pelo qual jamais devo desistir.

Aos colegas de curso, que, com suas singularidades, compartilharam momentos de intensa troca, aprendizado e colaboração, contribuindo para uma trajetória formativa rica e significativa na busca por uma educação de qualidade.

Ao amigo Idário, cuja generosidade foi determinante ao sugerir que uma das vagas para ingresso no PROLICEN fosse destinada a mim, e que, ao longo deste mestrado, esteve presente em diversos momentos, oferecendo apoio, incentivo e ajuda indispensáveis para que eu pudesse seguir em frente.

À minha escola, meu local de trabalho, onde encontrei o apoio de colegas que, com gestos de empatia e solidariedade, me auxiliaram a permanecer no mestrado, especialmente nos primeiros passos dessa caminhada.

À Fernanda Paiva, professora e coordenadora do PROLICEN, que me inspirou a ser apaixonado pela docência.

Aos colegas de jornada William e Renan, que não mediram esforços para me ajudar, seja na realização dos trabalhos semestrais, seja nos inúmeros momentos em que

precisei de apoio. A colaboração de vocês foi essencial para tornar esse percurso mais leve, humano e possível. Agradeço profundamente pela empatia, pela parceria constante e pela disposição. Sem vocês, certamente o trajeto teria sido muito mais árduo e solitário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES – UFES), pelas contribuições valiosas que, em diferentes momentos, enriqueceram minha formação e ampliaram minha compreensão sobre a educação e a prática docente.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Andréa Brandão Locatelli, que, ao longo de todo o processo, me acolheu com paciência, me encorajou e me fez acreditar que seria possível alcançar meus objetivos. Com generosidade, compartilhou sua experiência e sabedoria por meio de orientações valiosas, tornando o percurso mais leve e me fortalecendo nos momentos de incerteza. Meu sincero agradecimento por tudo, você é um exemplo inspirador de ser humano e profissional.

RESUMO

O estudo discute o impacto da formação oferecida pelo Programa Pró-Licenciatura em Educação Física (PROLICEN) da UFES, com foco nas trajetórias e práticas docentes de seus egressos. O curso foi ofertado na modalidade à distância, destinado à formação inicial de professores, em exercício, nas redes públicas que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio; devido à necessidade de suprir a carência de professores licenciados em regiões periféricas. O programa integrou a segunda fase do Pró-Licenciatura, reforçando o movimento de democratização do acesso ao ensino superior. Contando com o ingresso de 510 professores-alunos, provenientes de diversos municípios do Espírito Santo, as atividades foram distribuídas em dez polos de apoio presencial, estruturando-se em ensino remoto e suporte presencial. O objetivo central deste estudo pautou-se em compreender como essa formação influenciou a vida profissional de sete egressos do PROLICEN e a qualidade do ensino nas comunidades. Para isso, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em narrativas autobiográficas dos egressos e na análise de suas experiências formativas. Dentre as ferramentas discutidas nesta pesquisa como experiência formadora, destacam-se os saberes docentes dos professores, conforme as reflexões de Tardif (2002), Gauthier (2006) e Borges (2005), bem como as narrativas autobiográficas, abordadas na perspectiva de Josso (2002) e Souza (2004). Diante disso, os resultados indicam que o PROLICEN proporcionou oportunidades para indivíduos que, de outra forma, poderiam não ter acesso ao ensino superior, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Além disso, o programa ampliou as perspectivas sobre o ensino da Educação Física, oferecendo fundamentos sólidos para a construção de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para uma compreensão mais aprofundada dos impactos da formação docente na Educação Física Escolar e fornece bases para futuras discussões sobre políticas de formação inicial e continuada. Dessa maneira, os resultados evidenciam que o PROLICEN exerceu um impacto positivo tanto na democratização do ensino superior quanto na qualificação dos professores de Educação Física, promovendo transformações significativas na prática docente e na comunidade escolar.

Palavras-Chave: Formação docente; PROLICEN; Educação Física; Narrativas autobiográficas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The study discusses the impact of the training offered by the Pro-Licensure Program in Physical Education (PROLICEN) at UFES, focusing on the trajectories and teaching practices of its graduates. The course was offered in distance learning mode, aimed at the initial training of teachers working in public schools in the final years of elementary school and/or high school, due to the need to fill the shortage of licensed teachers in peripheral regions. The program was part of the second phase of the Pro-Licenciatura, reinforcing the movement to democratize access to higher education. With the enrollment of 510 teacher-students from various municipalities in Espírito Santo, the activities were distributed across ten on-site support centers, structured around remote teaching and on-site support. The main objective of this study was to understand how this training influenced the professional lives of seven PROLICEN graduates and the quality of education in their communities. To this end, a qualitative methodological approach was adopted, based on the autobiographical narratives of the graduates and the analysis of their training experiences. Among the tools discussed in this research as a training experience, the teaching knowledge of teachers stands out, according to the reflections of Tardif (2002), Gauthier (2006), and Borges (2005), as well as autobiographical narratives, addressed from the perspective of Josso (2002) and Souza (2004). Given this, the results indicate that PROLICEN provided opportunities for individuals who otherwise might not have had access to higher education, contributing to their professional and personal development. In addition, the program broadened perspectives on Physical Education teaching, offering solid foundations for the construction of a more critical and reflective pedagogical practice. In this sense, this research contributes to a deeper understanding of the impacts of teacher training in School Physical Education and provides a basis for future discussions on initial and continuing training policies. Thus, the results show that PROLICEN had a positive impact on both the democratization of higher education and the qualification of Physical Education teachers, promoting significant changes in teaching practice and the school community.

Keywords: Teacher training; PROLICEN; Physical Education; Autobiographical narratives; Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia dos Saberes Docentes.....	44
Quadro 2 – Fragmentos das narrativas dos professores egressos.....	84, 85 e 86
Quadro 3 – Aspectos positivos e negativos inerentes à formação.....	89
Quadro 4 – Aspectos políticos e pedagógicos da formação.....	93 e 94
Quadro 5 - Organização das práticas pedagógicas.....	99 a 103
Quadro 6 - Definição das categorias de análise para o capítulo 3.....	108
Quadro 7 - Cruzamento de dados referentes aos Modos e Práticas dos egressos do PROLICEN.....	108 e 109
Quadro 8 - Definição das categorias de análise para o capítulo 4.....	112
Quadro 9 - Análise das trajetórias pessoais e profissionais dos professores egressos do PROLICEN.....	112 e 113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização curricular do PROLICEN.....	70
Tabela 2 - Municípios com Oferta de Licenciatura em Educação Física: Vagas e Matrículas Iniciais (2008).....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	21
1.3 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
1.3.1 Concepções teóricas sobre a pluralidade dos Saberes Docentes por Tardif e Gauthier	43
1.3.2 O papel da prática reflexiva na formação de professores	47
1.3.3 Contribuições para a formação de professores	48
1.3.4 Um ecoar de vozes	50
1.3.5 Um olhar sobre a formação de professores de Educação Física	54
2 METODOLOGIA	60
3 PROLICEN: MODOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	65
3.1 MOTIVAÇÃO POLÍTICA DA CRIAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA	67
3.2 CURRÍCULO DO PROGRAMA.....	699
3.3 INSERÇÃO DO PROLICEN NAS LOCALIDADES DO ESPÍRITO SANTO	72
3.4 NARRATIVA ACERCA DO PROLICEN. (CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROLICEN). (FERNANDA PAIVA (EXPLANAÇÃO) ..	75
4 NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROLICEN....	81
4.1 NARRATIVAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROLICEN.....	82
4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROLICEN: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	91
5 PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORMADOS NO PROLICEN	99
5.1 ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	99
5.2 ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE 1	128 e 129
APÊNDICE 2	130
APÊNDICE 3	131 a 133
APÊNDICE 4	134 e 135

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração que o ser humano é formado constantemente, encontrou-se em Tardif (2002) a concepção de que muitos dos saberes inerentes à prática docente são oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, juntos, sustentam e mobilizam a base do trabalho do professor.

A ideia do professor como mobilizador de saberes profissionais que alinhados a sua trajetória, num processo de construção/reconstrução de seus conhecimentos, e que pautados nos diferentes contextos e tempos, tem sido objeto de estudo em pesquisas que buscam investigar como profissionais se apropriam desses conhecimentos e saberes, conforme as mudanças e os desafios postos pela docência.

A partir desse entendimento, aprofundei nessa escrita com o desafio de elucidar experiências formativas de egressos do Pró – Licenciatura em Educação Física - PROLICEN, um programa de formação de professores ofertado na modalidade a distância no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo - CEFD/UFES entre os anos de 2008 a 2013.

Por ter cursado o Programa, me encontrei em condições privilegiadas para discutir e refletir sobre essa formação, pois vivenciei com profundidade cada etapa do processo. Nesse sentido, revisitar a trajetória dos professores egressos do programa e suas práticas docentes me permitiu não apenas lembrar minha própria trajetória, mas também compreender o impacto coletivo do trabalho desses profissionais. A diversidade de “histórias de vida”¹, experiências e trajetórias pessoais que cada professor traz para o PROLICEN enriquece muito o programa. Além disso, esta pluralidade de perspectivas e conhecimentos tem um impacto significativo na comunidade escolar, promovendo a mudança pedagógica e fortalecendo o compromisso com a educação através de práticas de ensino inovadoras e integradas.

¹ O termo "histórias de vida" refere-se às experiências pessoais e trajetórias únicas dos indivíduos, que englobam seus valores, desafios e conquistas ao longo da vida. Na formação docente, essas histórias tornam-se especialmente relevantes, pois influenciam a prática pedagógica, moldando a forma como cada educador aborda o ensino e interage com os estudantes.

O meu ingresso no Programa se deu de maneira singular, pois já havia iniciado minha formação inicial de Licenciatura em Educação Física em uma instituição privada, onde já estava cursando o 2º semestre. Porém, devido a alterações na oferta de ingresso no Programa, surgiu a possibilidade de participação no processo seletivo do PROLICEN via Secretaria de Municipal de Educação de nossa cidade. Então, surgiu uma decisão complicada: renunciar a um semestre de aulas presenciais por um curso a distância.

Após a inserção no Programa, havia uma certa apreensão por parte de muitos de nós egressos por se tratar de um curso de Educação Física a distância, modalidade ainda repleta de incertezas e inseguranças. A expansão do ensino a distância (EAD), muitas vezes impulsionada por instituições privadas, que têm o marketing como objetivo principal, tem levantado questionamentos sobre a qualidade dessa formação, criando desafios para quem ingressa com expectativas de excelência acadêmica.

Apesar dos receios iniciais e da reputação controversa da EAD, esta experiência de formação revelou-se um desafio muito significativo. A necessidade de investir plenamente em modelos educativos inovadores e de superar o estigma negativo associado ao ensino a distância é um marco que solidifica o compromisso com uma formação robusta e eficaz, desafia preconceitos e quebra estereótipos amplamente difundidos.

Superando inúmeras questões que dizem respeito a vários cursos EAD ofertados, muitas vezes sem quaisquer indícios de qualificação, o PROLICEN teve o papel de possibilitar um processo de (re) construção da identidade profissional dos egressos do programa. Apoiados nesse desafio e nas constantes mudanças que os processos de formação de professores vêm sofrendo ao longo dos anos, mediante a inserção no PROLICEN, buscou-se relatar como esse grupo de “professores” se permitiram adentrar e vivenciar experiências diversificadas concernentes ao processo de reinvenção do cotidiano e de suas identidades docentes.

Motivado pela experiência vivenciada no PROLICEN, e todas as contribuições atribuídas à minha prática a partir desse programa, senti a necessidade de conhecer as contribuições e os impactos dessa vivência na vida de outros egressos. Sendo assim, me propus com este estudo, estabelecer diálogos, em busca de investigar,

junto aos professores egressos do programa, seus percursos de formação, identificando perfil, características da formação inicial, bem como os saberes que foram mobilizados durante o curso.

A formação de professores pode ser compreendida como um meio relevante para contribuir com o fortalecimento da educação e para alinhar o conhecimento pedagógico às necessidades e práticas no campo da educação contemporânea. Esse processo sugere que os profissionais da educação estejam em constante atualização, a fim de responder de maneira mais adequada à diversidade e particularidade dos alunos que compõem a comunidade escolar. Esse aspecto é corroborado por Gatti (2013), quando aponta a necessidade de criação de mecanismos de valorização da formação continuada, com programas mais bem planejados e executados no sentido de possibilitar uma maior articulação entre a formação e a realidade escolar.

Nessa perspectiva, a formação continuada parece ser um elemento estratégico que permite aos professores aprofundarem suas competências docentes e desenvolvê-las para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Esta formação contínua não só melhora as práticas de ensino, mas também ajuda a fortalecer ambientes inclusivos que acomodam as diversas necessidades dos alunos, promovendo assim, uma educação equitativa e de qualidade.

Além disso, o desenvolvimento profissional dos educadores permite-lhes integrar novos métodos e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, promovendo métodos de ensino mais dinâmicos e interativos, possibilitando assim, a construção de conhecimentos importantes.

Dessa forma, a formação de professores aliada à prática reflexiva torna-se a espinha dorsal para a construção de práticas educativas não apenas responsivas, mas também propositais, nas quais os professores atuem como agentes de mudança nos contextos escolar e social. Quando se propõe estudar a formação de professores, é preciso lembrar que, historicamente, a docência sofreu crises da identidade marcadas por diversas tensões no campo educacional.

A partir da década de 60/70, conforme discute Souza (2004), a expansão da demanda pelo ensino público, reflexo do processo de reformas educativas, criou um paradoxo,

de um lado o exponencial crescimento da população escolar, do outro a exigência de professores para atender essa demanda, ocasionando a expansão do ensino superior, que começou a implantar cursos de licenciatura e instituições isoladas.

Dessa forma, emergem, então, inúmeros problemas, isso porque, com a ausência de maiores investimentos no setor educacional, e a ausência de critérios e planejamento, “[...] autorizou-se o exercício profissional de professores não habilitados para atenderem à demanda constituída com a expansão do sistema de ensino brasileiro” (Souza, 2004, p.47).

Ao ser marcada por diversas teorizações referentes à perspectiva crítica, a formação de professores, a partir da década de 80, passa pela necessidade de ressignificar-se, consolidando o discurso que segundo Souza (2004) pauta-se,

[...] tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, identidade, histórias de vida, como dispositivo de formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em relação às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional (Souza, 2004, p.48).

Segundo Betti (1991), as concepções da formação de professores de Educação Física e as metodologias Educação Física Escolar devem ser repensadas, com vista à transformação da prática pedagógica, assumindo a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento.

Esse programa de formação de professores em Educação Física ofertado em meados de 2008, possibilitou a chance de se constituir uma bagagem essencial para o enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. Dessa maneira, o grande desafio do PROLICEN foi promover a aproximação/junção e o engajamento de diversos sujeitos e a partir do olhar do outro e de si mesmo, produzir novos conhecimentos, novos sentimentos, novas vivências, ou seja, novas formas de (re) fazer o cotidiano (Certeau, 2008).

Das ferramentas discutidas nesse estudo, como experiência formadora, destacam-se os saberes docentes dos professores em suas tipologias e classificações (Tardif, 2002; Gauthier, 2006; Borges, 2005) e as narrativas autobiográficas, colocando a

centralidade do processo formativo na pessoa do professor, destacando a importância de conceder aos sujeitos, o papel de autor e ator de suas próprias histórias (Josso, 2002; Souza, 2004).

Pensar a prática é perguntar-se pelos significados provocados no desejo de mudança da realidade. Numa perspectiva de ação-reflexão-ação, do fazer docente, tem-se a oportunidade de experimentar aquilo que Certeau (1994) chama de “a invenção do cotidiano”, e nos levar a pensar o conceito de cotidiano como o conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. Certeau (1994) exalta ainda, sentidos em práticas cotidianas que, outrora, passariam despercebidos. Experimentar essa tal invenção do cotidiano oferece uma oportunidade de reconhecer que as “artes do fazer” pode representar um espaço notável para a liberdade e a criatividade – dois elementos fundamentais da sociedade contemporânea. Esta prática cotidiana torna-se terreno fértil para a expressão individual e coletiva, revelando múltiplas formas de intervenção e criação que ajudam a construir uma sociedade mais dinâmica e inovadora.

A partir do momento em que a investigação desse processo formativo, paralela as constantes transformações sofridas no cotidiano profissional, produz valiosas reflexões inerentes ao “novo” contexto educacional, fez-se necessário um levantamento acerca de suas características, buscando legitimar o percurso de formação. Foi preciso adentrar nesse processo formativo, voltando o enfoque da pesquisa aos agentes envolvidos direta e indiretamente no processo, para a obtenção de respostas, e, a partir daí, avaliou, organizou e justificou-se o Programa PROLICEN em sua capacidade de produzir mudanças/transformações não só na vida profissional desses professores, a fim de dar continuidade à docência, mas também nas políticas de formação de professores nas regiões de concentração dos polos.

Com base no recorte da pesquisa, tratou-se a discussão a seguinte problematização: quais os impactos da formação dos professores de educação física no PROLICEN, em suas possibilidades de constituir e ampliar as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem na Região Norte do Espírito Santo?

Desta maneira, utilizou-se 4 (quatro) trabalhos principais como fonte primária dentro dessa pesquisa, que abordaram a temática de experiências formativas no PROLICEN, sendo três delas, duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado.

Sobre os procedimentos metodológicos, foi adotado a utilização de dispositivos que puderam conferir ao estudo, critérios de confiabilidade na interpretação dos dados coletados, a fim de qualificar a pesquisa e justificar a sua importância. São eles: entrevista, matriz de análise de dados, roda de conversa e produção de narrativas autobiográficas.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Para problematizar este trabalho, foram apresentados elementos que discutem como era o cenário de formação de professores de Educação Física na Região Norte do Espírito Santo antes do PROLICEN, bem como o ensino desse componente curricular, e suas limitações inerentes à falta de uma formação científica de quem ministrava as aulas, principalmente nas cidades mais distantes dos grandes centros.

Esse fator, inspira razões para que os percursos formativos dos atores envolvidos na perspectiva de formação desse Programa sirvam de análise, discussão e possíveis contribuições para revelar esses caminhos percorridos e o acervo multicultural que o encontro dessas vozes desencadeou dentro e fora do PROLICEN.

Para aprofundar essa discussão e ampliar as compreensões sobre o tema, serão apresentadas as principais ideias extraídas de produções acadêmicas que abordam esse Programa de formação. Importante citar, a escassez de trabalhos que abordam o PROLICEN. No entanto, as pesquisas disponíveis conseguem revelar elementos que evidenciam o potencial transformador da formação vivenciada.

Os achados nos estudos Albuquerque (2016), Voguel (2018), Sofiste (2018) e Pozzatti (2018) apontam não só as potencialidades, mas também as intempéries que o caminhar dentro de uma formação a distância pode provocar.

Neste contexto, retoma-se a problematização não só para essa baixa produtividade acadêmica que versa sobre a temática, mas também para a diversidade de professores advindos de diferentes regiões do Estado do Espírito Santo. Aponta-se nessa pesquisa para a necessidade de registrar e dar visibilidade às mudanças locais

na educação provocadas pela experiência coletiva desses professores em relação à docência, bem como buscar compreender quais os impactos que essa formação de professores produziu no Norte do Estado, Região de concentração de parte significativa dos egressos do Programa.

Para investigar as práticas de ensino da Educação Física em diversas localidades, é essencial considerar não apenas a lacuna na organização curricular, mas também a negligência quanto aos aspectos críticos e políticos da disciplina, decorrente da falta de formação adequada. Trata-se, portanto, de um cenário complexo, que pode impactar tanto a eficácia da prática educacional quanto a formação dos alunos.

Diante dessa problemática, propõe-se uma análise abrangente do contexto formativo, que não apenas influenciou, mas também redefiniu as abordagens cotidianas dos professores diante das limitações em sua capacitação profissional.

Segundo Pozzatti (2018),

O programa teve como propósito habilitar professores que atuavam nas escolas públicas sem formação legal para o exercício da função e melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do docente em sua área de atuação (Pozzatti, 2018, p. 250).

Com a ausência de profissionais com formação adequada para lecionar aulas de Educação Física, era comum no início dos anos 2000, encontrar nas instituições públicas de ensino, principalmente aquelas lotadas em cidades mais interiores, aulas de Educação Física sendo ministradas por profissionais sem formação específica ou advindos de outras localidades, o que constituía um cenário desafiador para que os alunos pudessem ter uma vivência ampliada nesse componente curricular.

O distanciamento das especificidades do ensino por parte de profissionais não habilitados, provocava rupturas capazes de afastar o aluno de experimentar o vasto mundo da cultura corporal de movimento. Além disso, essa situação poderia impactar o desenvolvimento integral dos alunos, bem como a forma como percebem e lidam com seus corpos.

É importante mencionar, conforme explica Sofiste (2018), que após a profissão de Educação Física ser regulamentada através da Lei 9.696/98, mesmo aqueles

profissionais que atuavam de maneira provisionada, tiveram uma data limite² para obterem o registro profissional, atendendo aos dispositivos da Resolução CONFEF nº 39-A/2001.

Posto isso, surgem então alguns questionamentos: que prática é essa que não acompanhava o que é a pesquisa, fator importante na produção do conhecimento em Educação Física? Como eram as aulas acontecendo sem profissionais formados na área? Apenas o saber da experiência era capaz de suprir a formação integral que esse componente curricular pode trazer à vida do aluno?

Nesse sentido, colocou-se em evidência a importância do PROLICEN para a formação profissional e as práticas de ensino em Educação Física, pois com a criação desse Programa e principalmente com a inserção de Polos na Região norte do Estado, o Programa colaborou para um impacto inicial, oportunizando aos professores sem formação, dar continuidade na docência, ampliando os saberes através dos estudos, legitimando e resignificando suas práticas, “[...] constituindo identidades docentes condizentes com as demandas da atualidade” (Pozzatti, 2018, p.30).

Conforme aponta Sofiste (2018, p.80), a formação no PROLICEN foi repleta de significados para os egressos do Programa, que “[...] estavam em busca de melhores condições na carreira profissional e a Licenciatura foi importante para profissionalização desses sujeitos”.

Nesse movimento de revelar o PROLICEN, Voguel (2018), diz que o Programa “[...] foi pensado e desenvolvido em prol de uma formação de professores que buscava renovar-se” (p. 50). Levando em consideração que o público-alvo eram professores em exercício mesmo sem formação específica para o componente curricular, o currículo do Programa foi construído sob a égide de não desconsiderar as vivências e práticas em ambientes escolares diversificados que esses professores traziam em suas bagagens em função da docência.

O PROLICEN estruturou um curso que integrasse tanto a formação inicial quanto a continuada, promovendo o desenvolvimento de um professor crítico e reflexivo, capaz

² Art. 1º - Fixar o dia 30 de Agosto de 2003, como data limite, em âmbito nacional, para o registro daqueles não graduados, que atuavam na área das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, previsto no inciso III, do art. 2º, da Lei nº 9.696/98, no CONFEF.

de refletir e transformar a própria prática docente. Baseado nessa proposta curricular, conforme aponta Albuquerque (2016),

[...] o novo curso de Educação Física a distância da UFES colocaria os professores das escolas públicas (no caso, alunos do curso) como interlocutores privilegiados, oportunizando a construção de redes para a produção e a socialização de conhecimentos e possibilitando a ressignificação da Educação Física Escolar no interior das escolas e da sociedade, por meio da reflexão e da construção de novas práticas docentes (Albuquerque, 2016, p. 41).

Para Antunes (2013), conciliar a vivência prática como o embasamento teórico científico é de suma importância para elaboração de outras concepções sobre a docência na Educação Física. Isso, porque, reduzir o acesso ao conhecimento dos nossos alunos em detrimento de meras reproduções baseadas apenas na “experiência”, pode distanciar esse componente curricular de um cenário mais amplo e diversificado do movimentar-se humano enquanto cultura corporal.

Neste sentido, Antunes (2013), faz associação da prática docente à necessidade de “nova” atuação profissional, que pode ser compreendida com uma estratégia de aprendizagem, onde o profissional passa a investigar suas práticas, trazendo um olhar crítico e reflexivo, capaz de reformular sua identidade profissional. Para o autor, se não formos capazes de “enxergar” nossas práticas, “[...] elas serão somente, mais uma aula no nosso cotidiano” (Antunes, 2013, p.09).

Tendo em vista que esta, representa uma oportunidade de revelar possíveis impactos dessa formação, não só na Região Norte do Estado, mas também na vida dos egressos envolvidos na formação, este trabalho pode também ser problematizado em associação ao quantitativo de pesquisas que se ocupam desse Programa em busca de evidências consistentes na formação de professores de Educação Física.

A despeito das pesquisas que foram analisadas para composição deste estudo, visualizam-se resultados que expõem significativos impactos provocados na/da/pela formação do PROLICEN. Se por um lado, enquanto iniciativa formadora o Programa não deu conta impactar “[...]a política de formação de professores no Espírito Santo” (POZZATTI, 2018, p. 286), não se pode dizer o mesmo da vida pessoal e profissional dos egressos. Pozzatti (2018), identifica no PROLICEN ao menos quatro elementos que evidenciam o legado desse Programa, a saber:

- primeiro, a formação inicial de pessoas que, talvez, jamais tivessem acesso ao ensino superior – tampouco público – com aprendizagens significativas que influenciam sua atuação profissional e pessoal como professores(as)-estudantes, em letramento digital e em mudanças de vida;
- segundo, o incentivo e a garantia de condições para a elaboração de materiais didáticos de referência que não apenas subsidiam práticas docentes dos egressos, como também operam como referência no ensino presencial;
- terceiro, a formação continuada de professores(as)-tutores que tiveram a oportunidade de refletir sobre a atuação profissional e, no estreitamento de laços com a universidade, alavancar sua formação verticalizada;
- quarto, as descobertas de novas estratégias docentes que ampliam as condições de trabalho do(a) professor(a)-especialista pelo uso intensificado das tecnologias (Pozzatti, 2018, p. 286).

Enquanto Vogel (2018), ao analisar o Programa, aponta aspectos relevantes na experiência vivenciada pelos egressos, é o caso da produção de narrativas autobiográficas que se configurou com um dos elementos potencializadores da formação. Segundo a autora,

É a compreensão da experiência da escrita de si explicitada nessas produções narrativas autobiográficas, que alicerça a aposta e a defesa de que esta configura-se como uma experiência formadora (Josso, 2004;2010), visto que criou um contexto de tomadas de consciência de si; de responsabilização de si no processo de tornar-se docente; de implicação com o processo de formação; de mudanças e de produção de um saber compreensivo sobre si (Vogel, 2018, p. 132).

Por sua vez, Sofiste (2018), ao discutir o PROLICEN, sinaliza dentre vários fatores identificados em sua pesquisa, a constituição de um *habitus*³, que cooperou para a formulação de uma identidade comum aos egressos do Programa, influenciando não só o ingresso, mas também a permanência no curso. A autora ressalta ainda que,

[...] as aprendizagens identificadas nos processos formativos foram influenciadas pelo investimento na constituição de um *habitus* por meio do fortalecimento de um capital simbólico presente na trajetória desses sujeitos, que valorizou e legitimou o diploma de Licenciatura em Educação Física, para instauração manutenção das redes sociais duráveis e úteis para trajetória profissional desses sujeitos (Sofiste, 2018, p.120).

Diante disso, o estudo propôs revelar se esse impacto na vida dos egressos foi capaz de produzir mudanças no setor educacional em diversas localidades da Região Norte do Estado.

³ Bourdieu traz o conceito de *habitus* como [...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

O Programa em questão, embora precedido e coordenado pelo CEFD, dentro de sua estrutura de funcionamento, era distribuído em dez polos localizados nas diferentes regiões do Estado, que concentravam semanalmente tutores e professores egressos de maneira presencial. Neste estudo, foi enfatizado dois desses polos, localizados na Região central da investigação.

Essa distribuição de polos, de maneira geral, contribuiu para ampliar as oportunidades, possibilitando o acesso à formação para diversos profissionais que atuavam na docência sem a devida habilitação. A distância para os grandes centros, onde se concentram a maior parte das Instituições de Ensino Superior do Estado, é um fator relevante. Disponibilizar um curso de formação que alcance regiões com menos oportunidades pode contribuir significativamente para o impacto educacional nessas localidades.

No estudo realizado por Sofiste (2018), foi destacado que um dos Polos educacionais examinados se sobressaiu em termos de aprovação dos seus egressos no Programa, demonstrando altos índices de sucesso acadêmico. Em contraste, o outro Polo apresentou desempenho significativamente inferior, classificando-se como o segundo pior em termos de aprovação.

Assim, é preciso levar em consideração que esta era uma Região com um capital financeiro/social⁴ menos desenvolvido que as demais Regiões, dentre aquelas em que o PROLICEN operou. Esse desempenho discrepante pode ser atribuído às diferenças socioeconômicas da Região, a qual era notavelmente menos desenvolvida em comparação com outras regiões analisadas, impactando diretamente os resultados dos estudantes.

⁴ O capital financeiro refere-se aos recursos econômicos disponíveis em uma região, incluindo renda, investimentos e infraestrutura econômica. O capital social, por sua vez, envolve os aspectos relacionados às redes de relações sociais, confiança mútua e normas de cooperação entre os indivíduos da comunidade. Regiões com capital financeiro e social menos desenvolvido geralmente enfrentam maiores desafios em termos de acesso a oportunidades educacionais, recursos pedagógicos, infraestrutura escolar e apoio comunitário, o que pode impactar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Embora parte dessas questões já terem sido apontadas no estudo de Sofiste (2018), precisam de continuidade em pesquisa para que possam ser melhores exploradas, e as particularidades educacionais dessa Região sejam discutidas e potencializadas.

Neste contexto, surge a necessidade de explorar a possibilidade significativa de pesquisar sobre o PROLICEN, uma vez que ele tem um valioso material pedagógico de formação profissional e pode nos trazer importantes dados e questões sobre os professores-alunos daquela Região que foram formados no Programa, contribuindo na continuidade dos processos formativos locais.

Pozzatti (2018), aponta em sua tese de doutorado a necessidade de explorar a limitação de trabalhos que existem para estudar o PROLICEN. A respeito do Programa, salienta que, a formação ofertada não se deu apenas no sentido de “habilitar” alguns profissionais que vivenciaram o curso, e que se faz necessário discutir e dar visibilidade às questões políticas, curriculares e institucionais inerentes ao PROLICEN, as práticas desenvolvidas pelos egressos e ainda alguns fatores que desencadearam a não conclusão no curso por parte de vários alunos que ingressaram no Programa.

A autora ainda chama a atenção para a formação em Educação Física acontecendo na modalidade a distância, além de questionar se propostas na EAD têm dado conta das especificidades da área de conhecimento.

A formação parece uma aposta de desejos, princípios e percepções, somada à cautela e as prescrições curriculares. Apresenta resultados questionáveis, mas se faz em processo contínuo de ação-reflexão-ação que, nestes moldes, necessitaria de mais tempo e de novas ofertas para ser ajustada e qualificada. As particularidades da Educação Física, por sua vez, ainda não recebem a atenção necessária e por isso, sem o cuidado e trato pedagógico que o saber fazer necessita, não é possível dizer que é possível formar bem professores de Educação Física na modalidade a distância (Pozzatti, 2018, p. 284).

Nossa crítica concentra-se na legislação que, sem considerar a pessoa e a modalidade, volta-se para uma possibilidade de formação de professores por competências. E mais: ela pode estar acontecendo sem grandes preocupações com a própria formação e com a especificidade da área de conhecimento (Pozzatti, 2018, p.130).

Em contraste com estudos que enfatizam apenas limitações de programas a distância, este trabalho evidencia que o PROLICEN, apesar de seus desafios, cumpriu um papel relevante ao ampliar o acesso à formação docente em regiões interioranas. Sem essa

política de interiorização, muitos egressos possivelmente não teriam outra oportunidade de formação, o que contribuiria para aprofundar os déficits de habilitação na área de Educação Física.

A existência desses elementos contribuiu para a investigação e discussão sobre a formação de professores em Educação Física a distância. A maneira como o desenrolar do curso em seus mais variados níveis foram se revelando, pode possibilitar a garantia de uma formação que contemple não só as especificidades da área, mas a aquisição de outros saberes relacionados.

1.2 JUSTTIFICATIVA

Diante das lacunas existentes na produção acadêmica concernente ao PROLICEN, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os impactos da formação oferecida pelo PROLICEN na prática docente de professores de Educação Física egressos do Programa. Essa compreensão é essencial para revelar elementos que auxiliem no enfrentamento das constantes mudanças educacionais, atendendo às demandas da sociedade atual e, em especial, das localidades periféricas e interioranas do Espírito Santo.

Neste sentido, o estudo buscou analisar como a formação proporcionada pelo PROLICEN influenciou a atuação profissional de seus egressos, sistematizando os modos e práticas de formação inicial, examinando trajetórias pessoais e profissionais e mapeando as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores em suas realidades escolares.

Considerando a escassez de estudos que abordem especificamente a formação inicial a distância de professores de Educação Física e seus desdobramentos na prática docente, esta pesquisa contribui para preencher essa lacuna, oferecendo dados relevantes e reflexões críticas sobre a eficácia e os desafios enfrentados por programas como o PROLICEN.

Além disso, o trabalho se aproxima das produções acadêmicas da última década sobre o Programa, intensificando as discussões e reforçando a importância de se manter ativa a produção científica na área. Nesse contexto, destaca-se o papel do PROLICEN como política pública de interiorização do ensino superior e de

democratização do acesso à formação docente. Desse modo, este estudo se coloca como um instrumento para que se possa refletir sobre novos programas de formação, “com qualidade diferenciada, que articule ações que oportunizem a formação na/da relação com o saber da área dentro da própria escola” (POZZATTI, 2018, p. 290).

O estudo se propõe ainda valorizar as experiências dos egressos, promovendo o reconhecimento de suas trajetórias e contribuindo para o fortalecimento da Educação Básica, especialmente nas regiões mais vulneráveis do Estado. Ao observar diferentes dimensões da formação oferecida pelo PROLICEN, o trabalho possibilita novas perspectivas sobre o processo formativo de professores na modalidade a distância e uma ressignificação de suas práticas pedagógicas.

A revisão da literatura evidencia, em determinados momentos, a importância de focar nos professores e em seus processos de formação no curso. No entanto, ao relacionar essas diferentes dimensões, este estudo contribui para uma compreensão mais ampla da formação vivenciada, além de evidenciar os impactos nas localidades onde esses profissionais atuam.

Embora alguns estudos anteriores tenham discutido o PROLICEN de forma geral, este trabalho aprofunda a análise ao focar nas experiências dos egressos em contextos específicos e desafiadores. Assim, reforça a relevância de políticas que articulem formação de qualidade e realidade escolar, propondo caminhos para a qualificação do ensino em regiões periféricas.

Se por um lado o PROLICEN ampliou o acesso à universidade para muitos professores no Estado, por outro, sua ausência poderia ter limitado as oportunidades de qualificação desses profissionais. Diante da exigência de uma formação específica para a área, o programa se tornou um caminho fundamental para a continuidade da atuação docente, evitando possíveis desistências e fortalecendo a permanência no exercício da docência.

Embora este estudo se ocupe em aprofundar tanto no tornar-se professor e nas dimensões que o tornar-se professor tem, ainda assim, é importante fazer uma correlação das diferentes dimensões.

A contribuição social do estudo está ancorada na compreensão de que a presença de professores devidamente formados impacta diretamente a qualidade do ensino de Educação Física, favorecendo abordagens mais amplas e críticas sobre o corpo, o movimento e a cultura corporal. A contribuição social vai abarcar/afirmar essa ideia de que tendo uma qualificação profissional, conseqüentemente, as práticas e as compreensões sobre o tema elas ficarão mais ampliadas. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a importância de uma formação inicial que prepare os profissionais para atuar com competência e sensibilidade às especificidades de suas comunidades.

Trata-se de uma contribuição para a qualificação dos profissionais da área que atuam na Região e, conseqüentemente, para a ampliação das compreensões dos sujeitos envolvidos, estudantes e comunidade sobre a cultura corporal, a corporeidade, o movimentar-se e a dinâmica da relação com o corpo.

No que diz respeito à contribuição acadêmica, este estudo se insere nas discussões já iniciadas por trabalhos da área, que apontam implicações práticas para a formação docente. Ao aprofundar o debate sobre a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade a distância, a pesquisa reforça a importância de qualificar e expandir as investigações sobre o tema, contribuindo para o aprimoramento das problematizações e das propostas formativas.

As reflexões aqui desenvolvidas também podem gerar impactos relevantes para as políticas públicas, ao evidenciar a necessidade de ampliação dos investimentos em programas de formação docente, sobretudo em regiões com maiores vulnerabilidades socioeconômicas, como as abordadas neste estudo. Essa valorização pode refletir diretamente na melhoria da qualidade do ensino e nos resultados educacionais.

Outro desdobramento possível deste trabalho é a contribuição para a revisão e o aprimoramento dos currículos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, com especial atenção às especificidades da Educação Física. A pesquisa aponta para a necessidade de desenvolver competências essenciais ao exercício da docência, além de destacar a importância de integrar tecnologias educacionais de forma crítica e eficaz nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, defende-se a adoção de abordagens mais abrangentes nos programas de formação, que considerem as realidades locais e promovam o fortalecimento das comunidades escolares. Assim, o estudo se constitui como instrumento de reflexão e articulação de novas políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento socioeconômico da Região e à melhoria contínua dos processos de acompanhamento e avaliação dos programas de formação docente.

Por fim, a justificativa desta pesquisa se sustenta em sua relevância acadêmica, social e política, ao contribuir para o debate sobre a formação de professores a distância, ao valorizar as vivências dos sujeitos formados pelo PROLICEN e ao estimular novas políticas educacionais voltadas à qualificação do ensino nas diversas regiões do Espírito Santo.

1.3 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta a revisão de literatura, fundamentada em trabalhos que contribuem para a reflexão sobre a temática da pesquisa e ampliam a problematização do estudo.

Com base em um levantamento de informações sobre o PROLICEN, foram mapeados estudos no campo científico que serviram de suporte para iniciar as discussões, reflexões e análises desta pesquisa. Identificaram-se quatro trabalhos principais: uma dissertação de mestrado e três teses de doutorado, os quais possibilitaram uma análise mais profunda sobre a perspectiva de formação do Programa.

A partir das leituras realizadas sobre o PROLICEN, aliadas as pesquisas e referências complementares, surgiu o interesse em compreender o processo formativo de alguns egressos do Programa, à luz da perspectiva de formação de professores proposta por Tardif (2008). Buscou-se, assim, analisar de que maneira essa formação influenciou a prática docente desses professores-alunos, com destaque para sua atuação local em suas respectivas comunidades.

As produções que aspiraram essa revisão de literatura foram extraídas do Banco de Teses e Dissertações da Capes e do repositório UFES (PPGE/UFES). A escolha desses canais de busca por produções científicas, se deu devido a sua confiabilidade e relevância em pesquisas na comunidade acadêmica.

Cabe ressaltar, que as possíveis contribuições advindas dessas leituras de revisão bibliográfica, objetivam também discutir a perspectiva de formação de professores de Educação Física de modo geral.

Com base na tese de doutorado de Sofiste (2018), que aborda as experiências formativas geradoras de aprendizagem significativa de treze egressos do PROLICEN da UFES, identificamos uma resignificação do fazer docente (TARDIF, 2008) por parte dos professores-alunos. Esses profissionais, cujas trajetórias foram expostas e alinhadas a "novas" experiências formativas oferecidas pelo Programa, buscaram legitimar suas práticas docentes, com ênfase no conhecimento científico. A análise desenvolvida nessa tese, segundo a autora:

[...] buscou identificar as experiências significativas presentes no processo formativo, com vistas a reunir indícios a respeito das formas de apropriação dos conteúdos ministrados [...] para compreender as relações estabelecidas com a experiência profissional desses treze professores-alunos (Sofiste, 2018, p. 8).

A autora, que inicialmente formulou a hipótese de que a mediação pedagógica virtual seria responsável por uma aprendizagem relevante, tratando-a como o elemento central da experiência formativa no curso, observou, com base em um recorte da pesquisa, que essa hipótese perdeu força e tomou novos rumos. Esse recorte foi feito após a análise dos dados, que revelaram que, entre os dez Polos onde o Programa estava distribuído, o polo de ingresso dos treze investigados foi o que menos forneceu informações sobre a mediação pedagógica online.

A ideia central era colocar o licenciando como protagonista no processo formativo via reflexão. Segundo a autora, ao utilizar Caparroz (2009) indica que esse processo de reflexão, “[...] deveria ocorrer pela escrita, sistemática, metódica, rigorosa, autônoma, criativa, original e reflexiva” (Caparroz, 2009, p. 33). A proposta então seria formular, condições para o desenvolvimento do “registro”, pautado em temas e vivências significativas vivenciadas ao longo do curso e que pudessem ser organizados em portfólios. Com o tempo, percebeu-se uma baixa qualidade na produção desses portfólios e uma reflexão superficial sobre os processos formativos, o que levou a uma mudança no direcionamento das intenções de pesquisa propostos inicialmente.

Após essa constatação, outra hipótese foi formulada com o intuito de compreender como as práticas formativas descritas nas narrativas (auto) biográficas daquele grupo

de egressos do Polo de Vila Velha⁵ oportunizaram a elevação de uma aprendizagem dos conteúdos curriculares do PROLICEN.

Para a autora, o objetivo do Programa foi “[...] formar um profissional capaz de compreender as complexas relações presentes no cotidiano escolar, capazes de serem atores de suas práticas e conhecimentos pedagógicos (Sofiste, 2018, p. 26).

Essa proposta do PROLICEN não desvalorizava a prática docente dos professores-alunos nem tratava o conhecimento da experiência como irrelevante para o exercício da docência. Pelo contrário, o Programa buscava legitimar, potencializar e ressignificar essas práticas por meio do conhecimento científico, reduzindo o distanciamento em relação ao conteúdo e promovendo uma abordagem mais crítica e politizada na área.

O estudo de Sofiste (2018) destaca, em suas análises, a importância dos componentes curriculares do PROLICEN, especialmente no que se refere aos aspectos tecnológicos. Ressalta ainda, o papel fundamental dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como a plataforma *Moodle* e outros recursos da tecnologia de informação e comunicação (TICs), que, aliados às experiências pessoais e à interação com os tutores, proporcionaram aos professores-alunos maior autonomia em seu processo formativo. Dentro dessa perspectiva, [...] a formação inicial deve privilegiar o professor como ator ativo que constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir de suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (Sofiste, 2018, p. 26).

A opção por conduzir a pesquisa por meio de narrativas (auto)biográficas dos sujeitos envolvidos baseia-se no entendimento de que essa abordagem metodológica posiciona o professor no centro do debate educacional e das questões a serem investigadas (apud Nóvoa, 2013). De acordo com a autora, essa metodologia busca “[...] evidenciar os sujeitos face às estruturas e aos sistemas” (Sofiste, 2018, p. 32).

Para a autora, a abordagem metodológica autobiográfica ganha força quando as Ciências da Educação e Formação e as Ciências Sociais se aliam, ao final da década de 70, para fazer uso desse tipo de abordagem via adoção de “[...] métodos

⁵ Cidade metropolitana da Capital Vitória que concentrava um dos dez Polos de apoio distribuídos pelo PROLICEN em localidades estratégicas.

biográficos, de autoformação e de biografias educativas” (Sofiste, 2018, p. 32). Ao utilizar Nóvoa (2013), reafirma que “[...] havia a necessidade de desenvolver outro tipo de conhecimento, próximo da realidade e do cotidiano do professor”.

A autora destaca, ainda, que o interesse dos pesquisadores nesse movimento estava em “[...] construir uma compreensão multifacetada e produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (Nóvoa, 2013, p. 20). Além disso, reforça que “essa interpretação decorre do entendimento de que o processo identitário da profissão docente perpassa pela construção de um espaço de lutas e conflitos entre diferentes maneiras de ser e estar na profissão” (Sofiste, 2018, p. 32).

Além de eleger fontes primárias para este estudo utilizando os TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) como narrativas autobiográficas, a autora adotou procedimentos teórico-metodológicos que privilegiaram interpretações críticas sobre as trajetórias de formação narradas pelos egressos investigados. Para a análise dos dados, fundamentou-se nas teorias de Tardif (2008), que abordam a constituição dos saberes docentes; Bourdieu (2001, 2005, 2008), para os conceitos de *habitus*, campo e tipos de capital; e Meirieu (1998), no que se refere à aprendizagem significativa.

A sua tese reforça um ponto de vista sociológico acerca dos significados que acompanham a formação docente em Educação Física e que subsidiaram as experiências formativas de cada um dos treze egressos do PROLICEN no Polo de Vila Velha. Nesse sentido, destaca que:

[...] sua pesquisa não teve a pretensão de mapear todo o processo formativo desenvolvido no curso, mas identificar as principais características desse grupo capazes de influenciar a elaboração dos significados para o ingresso e permanência no curso e os fatores que influenciaram para uma aprendizagem dos conteúdos de ensino do currículo (Sofiste, 2018, p.120).

Diante do exposto, infere-se que os relatos oriundos dessas narrativas autobiográficas fundamentaram o objeto de pesquisa, evidenciando que as experiências formativas no PROLICEN, articuladas às vivências profissionais dos sujeitos investigados, contribuíram para uma aprendizagem significativa.

Por sua vez, a pesquisa de Vogel (2018) versa sobre escrita autobiográfica como produto de compreensão dos processos formativos dos “sujeitos aprendentes” do PROLICEN. Ao objetivar compreender tais processos de formação, a dissertação

intitulada de ASPECTOS FORMATIVOS DA ESCRITA DE SI NO ÂMBITO DO PRÓ-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO, segundo a autora, tem como proposta analisar as MPFs (Memórias de Elaboração Profissional) de egressos do Programa e a partir das análises, identificar aspectos explicativos e compreensivos inerentes à escrita autobiográfica. A condução de sua pesquisa está referenciada na teoria de formação humana de Josso (2004; 2010) e apoiada nas análises textuais tratadas por Morais e Galiuzzi (2011).

A autora inicia destacando aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, ressaltando os desafios constantes de resignificação de suas vivências. Em sua pesquisa, relata a experiência de atuar como tutora em um projeto de formação voltado para a modalidade de Ensino a Distância (EAD). Embora tenha sido aluna nessa modalidade, aponta diversas limitações, mencionando experiências desafiadoras e problemáticas vivenciadas ao longo desse percurso.

Advinda de uma formação tradicional e tecnicista, conta que teve resistência em aceitar participar do Programa. Afirma ter participado duas vezes do processo de seleção para atuar como professora tutora. No primeiro momento desistiu logo após a inscrição, pois entendia que um curso de Educação Física na modalidade a distância parecia uma ideia pouco legítima, muito por conta das especificidades da área. Na segunda oportunidade, participou de todo processo pois, “[...] esperava ter a oportunidade de verbalizar, pessoalmente, sua indignação com o descaso com a formação docente em um curso EAD” (Voguel, 2018, p. 27).

Contudo, mesmo após sua inserção no Programa, ela faz questão de destacar:

[...] aceitei – resistente, relutante e resmungante – o desafio de ser professora tutora do curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica – modalidade a distância – do CEFD/UFES (Prolicen/EF) desenvolvido no âmbito do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Vogel, 2018, p.29).

O seu ingresso no PROLICEN se deu na segunda metade do curso. Apesar de não saber ao certo o que significava exercer a docência naquele Programa de formação em que estava se inserindo, entendia que além de suas atribuições tutoriais, deveria ter disponibilidade para de certa maneira, “refazer todo o percurso de formação inicial juntamente com os alunos” (Paiva, 2012, p.172).

Com base nas experiências vivenciadas no exercício da tutoria e nos impactos proporcionados pelo PROLICEN, a autora relata uma mudança significativa em sua trajetória formativa. A desconfiança inicial foi gradualmente substituída por uma curiosidade que despertou nela um profundo desejo de explorar e compreender aquele ambiente que, a princípio, lhe era desconhecido. Segundo Vogel (2018), essa transformação representou uma verdadeira metamorfose em suas "histórias"⁶, permitindo que fosse “[...] atravessada e afetada por outras histórias”.

As possibilidades de reelaboração do fazer docente pelas vias da tutoria causou um encantamento na autora que, via na proposta de formação daquele Programa a materialização dos princípios de formação que lhe causava inspiração. Havia um compartilhamento de vivências que era mútuo naquele Programa de formação, que possibilitava à autora o desenvolvimento de um olhar crítico para sua trajetória formativa.

[...] vi-me confrontada com uma proposta de formação que parecia materializar os princípios de formação que tanto me inspiravam. Havia comprometimento, pertencimento dos sujeitos para com tudo aquilo e, também, alegria e satisfação dedicados ao que era realizado; fundamentação e criticidade; e havia problemas também (Vogel, 2018, p.31).

A fim de marcar os propósitos de sua pesquisa, Vogel (2018) ressalta que foi no PROLICEN através do processo formativo e de sua atuação docente que conheceu a abordagem biográfica, destacando as contribuições no processo formativo que esse tipo de abordagem provoca os sujeitos, permitindo uma reinterpretação sobre como os sujeitos se tornam professores (apud Nóvoa; Finger, 1988).

De acordo com a autora,

A perspectiva autobiográfica adensava a complexidade do projeto curricular formativo e, ao nos aproximarmos do término dos cinco anos de Curso, senti-me profundamente provocada a pensar sobre as contribuições da escrita autobiográfica no processo de formação docente (Vogel, 2018, p.29).

Sua pesquisa se concentrou em entender as relações da abordagem biográfica com a formação de professores e a pesquisa nesse campo investigativo. Também foi feita uma caracterização do PROLICEN, com base na proposta curricular oferecida, com

⁶ A autora traz o termo “histórias” para exemplificar as marcas que a ela foram atribuídas em contato com “outros tempos, de outros personagens, de coisas, lugares, amores, desamores, dores e sabores...Histórias que nos atravessam e nos constituem como seres humanos, apresentam-nos o mundo concreto e, também, o mundo de significados que elaboramos cuidadosamente ao longo de nossas existências (Vogel, 2018, p. 25).

atenção especial as MPFs, que se configurou como um dos objetos de estudo dessa pesquisa. Por fim, para análise e discussão se apoiou em Josso (2002; 2010), com o objetivo de compreender o processo de formação daqueles sujeitos aprendentes a partir de suas próprias vozes.

Albuquerque (2016), pioneira nas pesquisas sobre o PROLICEN no Estado, buscou compreender as contribuições da experiência com a tutoria para o processo de formação e a construção identitária de duas tutoras que atuaram no Programa. Seu estudo fundamentou-se, sobretudo, na interrelação entre os conceitos de experiência e formação, explorando como essas vivências impactaram a trajetória profissional dessas tutoras.

A autora inicia sua tese de doutorado relatando sua trajetória de formação inicial e os primeiros desafios no exercício da docência. Relembra as inquietações e incertezas em relação à especificidade da Educação Física ao ingressar em seu percurso formativo e se deparar com o currículo vigente na época.

Contrapondo-se aos interesses de dominação que estão embutidos na história da Educação Física, destaca que, muitos professores defendiam esse componente curricular como possibilidade potente de formação humana. A autora afirma ainda, que muitos desses professores foram essenciais em sua trajetória acadêmica pois “[...] auxiliaram a compreender a Educação Física como área que se ocupa da “Cultura Corporal de Movimento” (Coletivo de Autores, 1992), e como prática fundamentalmente pedagógica (Albuquerque, 2016, p.16).

À medida que convivia com esses professores, aprofundava suas leituras, dialogava com diferentes autores e participava ativamente de grupos de estudo e pesquisa durante a graduação. Esse processo despertou nela um intenso desejo de se tornar professora, “[...] buscando ressignificar a Educação Física no interior da sociedade, comprometendo-me prazerosamente com a docência” (Albuquerque, 2016, p.17).

Em seus primeiros contatos com a escola, agora na posição de professora formadora, Albuquerque (2016), diz que nos estágios supervisionados teve a oportunidade de vivenciar momentos inspiradores, mas alerta que:

[...] a fragilidade dos vínculos entre a escola e a universidade na configuração do estágio me instigava a refletir sobre as muitas contradições de um currículo que se propunha formar um professor crítico e atuante, por meio da reflexão/ação, sem reservar, em sua estrutura, um espaço significativo para a escola, com seus sujeitos e suas realidades (Albuquerque, 2016, p.17).

Tomada pela inquietação advinda da ausência de vínculos consistentes entre esses dois ambientes de formação humana (escola x universidade) e a fim de estreitar fronteiras, propôs anteriormente, em sua tese de mestrado, materializar uma aproximação entre essas instituições reverberando assim as experiências que a marcaram nesses territórios e entendendo que ao se aproximarem, escola e universidade, bons frutos poderiam surgir no que diz respeito a formação docente, pois segundo a autora “quanto maior a articulação e a parceria entre a universidade e a escola, maior era o envolvimento, o comprometimento e o reconhecimento dos professores regentes como co-formadores de outros professores” (Albuquerque, 2007).

Após concluir o mestrado em 2007, a autora se inscreveu no processo seletivo para tutores do PROLICEN, movida pela oportunidade de dialogar com outros professores em formação e de fortalecer a relação entre Escola e Universidade. Esse percurso a levou a um reencontro com a Educação a Distância (EAD). Antes de ingressar no Programa, Albuquerque (2016) relata ter tido uma experiência prévia como aluna de um curso na modalidade EAD, sobre a qual, em suas próprias palavras, afirmou:

Deparei-me com meu próprio preconceito, enfrentei o descaso por parte da orientação acadêmica da instituição e, nesse caminho árduo, descobri que algumas instituições que trabalham com EAD “confundem” a autonomia do aluno com o seu abandono. Até aqui, era isso o que eu conhecia sobre essa modalidade de ensino. O que eu não sabia é que, mais tarde, eu conheceria o outro lado! (Albuquerque, 2016, p.18).

Diante de experiências desafiadoras que vivenciara outrora com essa modalidade de ensino, mesmo com todos os preconceitos e receios, restou a autora recorrer àquilo que Freire (2004) chama de “curiosidades epistemológicas” e aceitar o desafio de entrar no PROLICEN como tutora em busca de pistas ou até mesmo respostas. Além dessa “curiosidade”, a autora compartilha duas principais motivações para aceitar vivenciar esse processo. A primeira está relacionada ao fato de que os professores designados como especialistas eram pesquisadores de destaque, com contribuições significativas em seus estudos na área da Educação Física, o que a fazia acreditar “[...] na possibilidade de que essa seria uma experiência inovadora e séria na

formação de professores de Educação Física pela Educação a Distância” (Albuquerque, 2016, p. 21).

Outra razão estava relacionada à organização estruturada pelo Programa, que previa a atuação dos tutores ao longo dos cinco anos de curso, garantindo tanto o acompanhamento das atividades de tutoria quanto a oferta de formação continuada. No decorrer desses cinco anos de envolvimento com a EAD do PROLICEN, Albuquerque (2016) destaca ter vivenciado “[...] experiências interessantes e diversificadas”. Destaca também o papel de mediadora que teve nos processos de ensino aprendizagem, além da qualificação da escrita dos professores cursistas do Programa.

Ao relatar como foi intensamente tomada por tudo que havia vivenciado no período de formação no Programa, a autora se viu convidada a tecer um novo desafio de levar toda essa bagagem para ser investigada a nível de doutorado. Instigada em conhecer as contribuições dessa vivência na vida de outros tutores, conduziu como objeto de estudo de sua pesquisa “a experiência de tutoria no contexto da formação de professores no PROLICEN” (Albuquerque, 2016, p. 23).

A autora traz dentro de sua tese um importante recorte sobre o PROLICEN, que discute a criação, organização e implementação desse Programa do Governo Federal, destacando aspectos importantes e inovadores desde a sua concepção, em que pese o envolvimento de vários personagens em face de um programa de formação que se caracteriza como um política pública que mesmo oriunda em um governo neoliberal, pautou-se pela tentativa de estabelecer diálogo a respeito ao acesso à universidade e sobre o ensino a distância.

Em consonância a importância do PROLICEN, a autora destaca que:

O Programa merece destaque não só por representar um processo que se caracterizou por um movimento democrático, ou por sua complexa estrutura de articulação entre as instâncias envolvidas no financiamento, regulação, oferta e 30 avaliação [sic], mas também porque algumas de suas diretrizes expressavam concepções críticas relativas à formação docente que partiam da valorização das experiências, da reflexão sobre a prática e da formação de redes de relações entre docentes (Albuquerque, 2016, p.29).

Dentre as resoluções e documentos norteadores para criação desse Programa, é voltado o enfoque e atenção especial para experiência do professor, a reflexão sobre

a prática afim de fomentar ações transformadoras inerentes à prática docente, numa perspectiva de formação, entendida como permanente e continuada.

A experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica. Para tal, será estimulada a presença do tutor na escola em que o professor atua, planejando e refletindo sobre a ação do professor e como ela pode ser transformada (Brasil, 2005, ANEXO III da Resolução 34 de 09 de agosto de 2005).

Um ponto de reflexão em um tom crítico nas palavras da autora, se dão com a criação de outro programa, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse Programa voltava-se para o “desenvolvimento da EAD”, aumentando a oferta e interiorizando os cursos e os programas de educação superior em todo país. Em 2009, foi anunciado a migração do PROLICEN para a UAB, transferência essa, que segundo Albuquerque (2016, p.32) ao utilizar Carvalho e Pimenta (2010), “deu-se em meio a muitas críticas, tendo em vista que os objetivos e as propostas da UAB não se filiavam às questões levantadas e defendidas pelo Pró-licenciatura”.

Não obstante, esse novo cenário andava na contramão do que vinha construindo o Pró-licenciatura, resultando num esvaziamento dos projetos pedagógicos com essa nova proposta. O impacto dessa mudança trouxe uma certa exclusão de cidades e regiões mais pobres que não conseguiram arcar com os custos para se manter no sistema. Fica o sentimento de que:

O Pró-licenciatura talvez tivesse maiores chances de atendimento às demandas locais, de consolidar uma perspectiva dialógica e de construção coletiva de conhecimentos e práticas de formação de professores. Isso porque, desde a sua criação, o programa tentou se colocar como um movimento democrático, que preconizava a participação e a valorização das experiências dos sujeitos e incentivava a constituição de redes que fortaleceriam o coletivo docente (Albuquerque, 2016, p. 33).

Ao voltar o enfoque de seus estudos em busca de conhecer as contribuições da experiência com a tutoria para o processo de formação e constituição identitária de duas tutoras que atuaram no Programa PROLICEN, Albuquerque (2016) foi em busca de produções que dialogassem com sua intenção de pesquisa. Devido ao fato de ter encontrado apenas uma produção que discutisse formação de professores de Educação Física na modalidade EAD, optou-se por direcionar a pesquisa em trabalhos que se dedicam a discutir a tutoria na formação de professores nessa modalidade de ensino.

Elementos importantes puderam ser extraídos dos diversos textos selecionados para pensar sobre as práticas tutoriais e a formação de tutores. Dentre eles, três foram mapeados como temas principais para aprofundamento dos estudos: Análise de políticas e de práticas em EAD; Mediação e Relações entre os sujeitos; e Práticas, formação e identidade de tutores (Albuquerque, 2016, p. 79).

Com base nesse mapeamento e na análise feita dos cursos de formação, a partir de suas propostas, aparece em evidência:

[...] a necessidade de se trazerem as vozes dos sujeitos participantes para a discussão da formação docente pela EAD, avaliando práticas, impactos, limites e contribuições desses cursos e [...] a importância das práticas de mediação dos tutores como fatores que impactam tanto sobre os níveis de evasão, como sobre as aprendizagens e motivação dos alunos (Albuquerque, 2016, p. 80).

Em meio as imensas contribuições dessas pesquisas, existem pontos importantes de discussão, de acordo com a autora, que destaca “as críticas que eles trazem ao problematizarem a questão do aligeiramento e da desqualificação da formação oferecida, [...] e a precariedade das condições de trabalho dos professores tutores” (Albuquerque, 2016, p. 81).

Dentro das dimensões teórico-metodológicas do estudo proposto pela autora, as questões de pesquisa indicavam uma investigação sobre as ideias de Formação, Experiência e Experiência Formadora (Albuquerque, 2016). Sobre o conceito de Formação, a autora estabeleceu diálogo com os pensamentos de Paulo Freire e António Nóvoa. Para a compreensão da Experiência, utilizou como referenciais Walter Benjamin e Jorge Larrosa, e para a conexão desses dois conceitos, encontrou em Marie-Christine Josso a ideia de Experiência Formadora, direcionando as discussões para o âmbito da formação docente.

Por fim, destaca em sua pesquisa as vozes de duas professoras tutoras, que segundo a autora “[...] refletem sobre suas trajetórias e contam suas experiências no contexto da tutoria no PROLICEN, dando visibilidade aos seus processos formativos vividos nesse espaço tempo e nas relações possibilitadas por ele” (Albuquerque, 2016, p. 25). Relata ainda que não há intenção de validar e/ou refutar os fatos narrados pelas tutoras, o que há é “a tentativa de acolhê-las e de entrelaçá-las em um diálogo

problematizador que nos ajude a pensar sobre as questões postas pelo estudo e que possibilite a geração de tantas outras inquietações” (Albuquerque, 2016, p. 159).

Narrar as “histórias” dessas tutoras além de evidenciar possibilidades de formação continuada via EAD e permitir conhecer as possíveis contribuições que a experiência com a tutoria no Programa possibilita, segundo a autora “ao serem compartilhadas e socializadas, essas narrativas ganham mundo, somam-se às experiências de outros sujeitos (ouvintes e leitores) e nos possibilitam o repensar coletivo de questões que nos são comuns e que dizem respeito à formação e à EAD” (Albuquerque, 2016, p. 209).

Para ampliar a discussão, nossa revisão de literatura inclui a tese de doutorado de Pozzatti (2018), que aborda a formação de professores de Educação Física na modalidade de Educação a Distância (EAD), com base nas experiências formativas do PROLICEN. Sua tese concentra-se na compreensão de aspectos políticos, institucionais, curriculares e epistemológicos do Programa, além de examinar a história recente e presente do CEFD/UFES.

Ao oferecer um panorama histórico sobre a EAD (1997-2014) em sua tese, a autora não só demonstra preocupação com a eficiência dessa modalidade, mas também questiona as possibilidades e limitações que ela apresenta para a formação de professores de Educação Física. As fragilidades identificadas e a expansão dessa modalidade na formação inicial e continuada de profissionais do magistério resultam em tensões e questionamentos. Estes, por sua vez, embora elucidem o acesso e a democratização do ensino, também geram críticas quanto à sua qualidade (Pozzatti, 2018, p. 25).

Com a promulgação da LDBEN em 1996, havia a expectativa de que a modalidade EAD se consolidasse, promovendo a democratização e a qualificação do ensino público. No entanto, Pozzatti (2018) destaca a crescente predominância dessa modalidade em Instituições de Ensino Superior privadas, mesmo com o envolvimento das instituições públicas no debate e no desenvolvimento da EAD, o que intensifica os questionamentos sobre sua expansão e acessibilidade.

A autora investiga como a proposta de formação de professores ofertada pelo PROLICEN lida com o ensino de Educação Física, que envolve um saber caracterizado por uma relação específica com o corpo e o movimento, em uma modalidade marcada pela distância física (Pozzatti, 2018, p. 29). Em outras palavras, ela questiona como os mecanismos que compõem a EAD operam com os saberes específicos da Educação Física e como se articulam na prática pedagógica dos professores formados por essa modalidade.

Pozzatti (2018), defende que o PROLICEN foi:

uma experiência de formação a distância com qualidade diferenciada, pois articulou ações/medidas que oportunizaram a formação na/da relação com o saber da área dentro da própria escola, apontando caminhos para reduzir as lacunas da formação de professores de Educação Física na modalidade de ensino e habilitar profissionais, constituindo identidades docentes condizentes com as demandas da atualidade (Pozzatti, 2018, p. 30).

A respeito do PROLICEN, Pozzatti (2018, p. 34) enfatiza que o Programa demanda uma imersão profunda em seu universo e um empenho diversificado para compreender sua realidade. A autora reconhece o desafio de justificar a formação proporcionada pelo Programa, explorando os mecanismos inconscientes que influenciam certas relações. Como ex-tutora do curso, ela ressalta a importância de evitar deixar-se influenciar por memórias pessoais (Josso, 2010), destacando que isso é crucial para manter a imparcialidade necessária na investigação sobre o curso.

Com a expansão da Educação a Distância (EAD), a autora questiona se esse crescimento tem sido acompanhado por um aumento na produção de pesquisas sobre as experiências vivenciadas. Além disso, ela busca identificar características específicas da Educação Física que influenciam as discussões sobre formação a distância.

Há diversas especulações e explicações para o crescimento dessa modalidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente com a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, um marco significativo para o desenvolvimento da EAD. No entanto, segundo a autora, é essencial ampliar o campo de reflexão além dos programas específicos, explorando diferentes perspectivas sobre o tema, pois segundo ela:

Não é possível negar que esses mesmos programas pontuais, interpretados também como compensatórios, possibilitaram o acesso de inúmeros brasileiros ao ensino superior público, garantindo-lhes o direito à formação e à habilitação para o exercício da profissão docente, exigida desde a promulgação da LBDEN em 1996 (Pozzatti, 2018, p. 52).

Nesse cenário exponencial, surge a necessidade de repensar a formação de professores para acompanhar as demandas emergentes da sociedade atual. É fundamental compreender que essa formação ocorre em processos complexos, que envolvem tanto apropriações pessoais quanto profissionais. Esses processos são, por vezes, singulares e, em outras ocasiões, plurais, não podendo ser reduzidos apenas a algumas experiências refletidas em certos cursos de licenciatura.

[...] a formação deve ser entendida como um conjunto de etapas de um movimento que precisa ser constante, contínuo e situado, que parte da realidade do trabalho docente e se volta para as necessidades e reformulações do próprio campo de atuação. [...] Formar é mais que acessar o diploma da graduação que habilita o profissional ou atende às propostas pontuais das ações de Governo voltadas para a educação. Formar requer contínua reflexão e produção de conhecimentos em prol da modificação da sociedade e em busca de uma emancipação social do cidadão (Pozzatti, 2018, p.58).

Diante das exigências atuais, a autora destaca a necessidade de que a formação de professores seja concebida com a articulação e inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Estes são componentes importantes para consolidar a expansão da Educação a Distância (EAD) e a relação com a formação de professores, contribuindo para uma reconfiguração do contexto educacional.

Pozzatti (2018, p. 60) afirma que “As TICs chegam às escolas, mas, nem sempre, são acompanhadas de uma preparação para seu mais efetivo uso”. Isso reflete também nas Instituições de Ensino Superior (IES), que, ao invés de promoverem um entrosamento com a temática, muitas vezes divergem de sua funcionalidade.

Se pararmos e pensarmos nos currículos dos cursos de formação de professores, por exemplo, perceberemos que a tecnologia não é um elemento comumente presente. Talvez ela faça parte das metodologias de ensino, mas nem sempre isso fica explícito nos projetos das licenciaturas (Pozzatti, 2018, p.59).

Pondera o fato de o ensino a distância ser uma metodologia de ensino, em que o elemento mediador se efetiva pelos caminhos tecnológicos, e que defende uma aproximação com o ambiente escolar, entendendo ser este espaço um lugar de

apropriações, onde são definidos saberes inerentes à docência, sendo essa conexão imprescindível em processos de formação na modalidade EAD.

Enquanto a Educação a Distância (EAD) avança como modalidade, segundo a autora, ainda persiste um descompasso nas pesquisas voltadas às especificidades da Educação Física nessa abordagem. A produção acadêmica na área tem progredido de forma lenta, influenciada por diversos fatores, conforme explica a seguir:

[...] os estudos não estão ancorados em projetos de pesquisa maiores, articulados com orientadores e grupos de pesquisa, o que pode justificar a reprodução de elementos e informações, as argumentações repetitivas e a falta de aprofundamento e continuidade (Pozzatti, 2018, p. 72).

Pozzatti (2018), explica que o interesse pela temática é recente, pois só em 2011 houve o primeiro trabalho que discutisse o componente curricular de maneira específica. Segundo ela:

O estudo voltou-se para as apreensões das ressignificações da formação na interpretação das vivências durante o Esup do Curso de Licenciatura em Educação Física, modalidade EaD da UNB, identificando um predomínio da perspectiva desenvolvimentista nas práticas pedagógicas e a precária supervisão do estágio por parte da instituição que oferece o curso e do polo de apoio presencial (Pozzatti, 2018, p.75).

Este estudo abriu caminho para outros estudos pudessem surgir e discutir diferentes perspectivas e trazer à tona a dimensão do saber na área, como o estudo de Almeida (2013) citado pela autora que “[...] buscava compreender como o conhecimento próprio às disciplinas que lidam com as práticas corporais é mediado pelos processos de ensino e aprendizagem presentes nos cursos de Educação Física EAD” (Pozzatti, 2018, p. 75).

Ao sintetizar os trabalhos mapeados, Pozzatti (2018) observa que eles não estão vinculados a projetos que investiguem a formação na modalidade EAD, nem a propostas de pesquisa que considerem suas particularidades e as especificidades da área. Diante disso, a autora sinaliza:

[...] a necessidade de não apenas se discutir projeto de formação de professores de Educação Física na modalidade a distância, apresentando especificidades de propostas, como também desenvolver estudos que visem a articular as características da EaD ao ensino das especificidades da Educação Física, ou seja, sua natureza específica do ensinar, do aprender e da própria docência (Pozzatti, 2018, p. 77).

Um dos questionamentos centrais em sua tese envolve a compreensão do tipo de formação oferecida nos cursos EAD e se esses cursos ainda contemplam as especificidades da área de conhecimento. Para Pozzatti (2018, p. 284), a ausência de cuidado e trato pedagógico inviabilizam a possibilidade de “[...] formar bem professores de Educação Física na modalidade a distância”.

A formação na modalidade a distância pareceu carecer de duas dimensões de um único processo que, a nosso ver, precisam estar diretamente interligadas: a formação específica e a formação para a modalidade. Essa é uma ausência dos estudos, uma fragilidade da produção, ao mesmo tempo em que se configura uma das nossas frentes de trabalho. (Pozzatti, 2018, p. 80).

A autora expõe diversos elementos que põem em xeque a qualidade de cursos nessa modalidade de ensino, aponta para necessidade de estudos futuros que se ocupem de discutir a formação de professores sob a ótica que este estudo apresenta de compreender a prática pedagógica de egressos do Programa em busca de compreensão desses elementos, propondo direções mais assertivas para “novas iniciativas de formação” (Pozzatti, 2018).

Embora a UFES tenha sido pioneira na oferta de formação para professores de Educação Física na modalidade EAD no Estado do Espírito Santo, a autora ressalta que a instituição não conseguiu consolidar o Programa, o que impediu um impacto significativo na política de formação de professores na Região. Entre os fatores que contribuíram para a descontinuidade do Programa, destacam-se conflitos internos, decisões administrativas e a falta de esforços coletivos para aprimorar a qualidade da formação oferecida.

No ato de sua proposição, o PROLICEN segundo a autora, assumia a ideia de oferecer formação inicial para professores em exercício no fundamental e médio dos sistemas públicos de ensino. Porém, alega que em 2008 houve uma flexibilização do edital que para ela desconstruiu a finalidade do programa, que passou a assumir outro perfil de ingressantes, que traziam em suas bagagens, pouca ou nenhuma experiência com o ensino do componente Educação Física e conseqüentemente com a sala de aula.

Esse “desafinamento” com as intenções iniciais, fez com que o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) apontasse que o currículo se fizesse no dia a dia vivenciado

no curso, mas como sinaliza Pozzatti (2018, p. 288) “muito do que foi feito precisaria de uma nova oportunidade de execução, construção e materialização para resolver arestas até então significativas”. O uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi apontado pela autora como umas das ferramentas mediadoras para tornar a formação mais legítima.

Na perspectiva da autora aponta:

A apropriação da tecnologia se constituiu aliada de toda a formação e, durante o curso, deixou de ser o “fantasma” que assolava as práticas de estudo para assumir-se, tudo indica, como a aprendizagem mais significativa que o Pró-Licenciatura em Educação Física do Cefd/Ufes oportunizou a seus envolvidos (Pozzatti, 2018, p. 288).

Para Pozzatti (2018), o PROLICEN proporcionou novas formas de aprendizagem, porém, não atendeu plenamente às exigências do trabalho do professor de Educação Física na escola. Entre as lacunas apontadas, destaca-se a formação voltada para o ensino das práticas corporais, uma especificidade do componente curricular que a autora considera indispensável.

Dentro do universo de uma pesquisa, vale considerar os caminhos já percorridos por outros pesquisadores e comunidades acadêmicas. Isso fortalece as produções científicas e denotam continuidade em produzir novos trabalhos que renovam os variados campos de conhecimento. Discutir formação de professores, e se tratando do PROLICEN, trazer essa temática para o universo EAD, se configura numa tarefa complexa e desafiadora, devido a amplitude que é revisar produções e publicações com esse tema.

Para tanto, a análise se concentrou na revisão e discussão de quatro trabalhos que abordam especificamente a temática investigada nesta pesquisa. Essa abordagem levou a refletir sobre a produção acadêmica existente em torno de um programa que, ao que parece, conseguiu suprir lacunas deixadas por outros cursos de formação de professores, muitas vezes marcados pela ausência de comprometimento e pela baixa qualidade de ensino. Entende-se que o PROLICEN, em sua gênese, intenções e aspirações, carece de uma abordagem reflexiva e problematizadora acerca da sua proposta de formação engajada em (re)construir e validar a identidade docente dos profissionais egressos do Programa.

Os trabalhos discutidos caminharam para uma aproximação com os objetivos que foram propostos nesta pesquisa, pois corroboram para que haja um entendimento detalhado das práticas possíveis desses profissionais egressos do PROLICEN, desvelando como se deu o processo formativo e reconstrutivo de suas identidades docentes.

Destacou-se que, ao se analisar, discutir e aprofundar a compreensão sobre essa temática, percebeu-se uma convergência com a proposta dessa dissertação. Por isso, tornou-se essencial apropriar-se de determinados conceitos que fortaleçam e sustentem a fundamentação do estudo. Outro ponto de convergência perpassa pelas experiências problemáticas que Albuquerque (2016) e Vogel (2018) vivenciaram com o EAD em momentos anteriores ao ingresso no PROLICEN.

Sobre o diferencial que Albuquerque (2016) atribui ao PROLICEN em face a outras instituições EAD, se dá justamente pelo fato de esse ter sido um Programa de formação que foi na contramão do que a maioria dos cursos EAD praticam, com propostas rasas, cursos preocupados em acelerar os processos formativos, deixando de se engajar para que haja uma formação docente significativa, crítica e reflexiva. Gatti (2010), Veiga (2012) e Poso e Monteiro (2017), discutem o fato de muitos cursos apresentarem um caráter descontextualizado, com perfis que não condizem com a realidade e não atendem as demandas da escola.

Os trabalhos de Sofiste (2018) e Vogel (2018) convergem na discussão sobre narrativas autobiográficas de alunos-professores como elementos potencializadores de suas trajetórias no PROLICEN. Embora tenham sido conduzidos com diferentes públicos-alvo, o fato de ambos os estudos abordarem sujeitos que vivenciaram o mesmo Programa de formação, seja na posição de aluno ou tutor, resultou em mais aproximações do que distinções, enriquecendo a análise e a compreensão da temática.

Observou-se que os 4 (quatro) trabalhos contribuem para uma discussão crítica e reflexiva sobre a natureza dos programas de formação de professores, trazendo elementos consistentes acerca do diferencial no tocante às experiências formativas do PROLICEN face a outros cursos na modalidade a distância que muitas vezes se

pautam numa política de massificação, para que se possa romper com o já instituído, sistematizado e formalizado.

Como objetivo geral, foi proposto compreender os impactos da formação dos professores de educação física no PROLICEN, em suas possibilidades de constituir e ampliar as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem na Região Norte do Espírito Santo.

E como objetivos específicos, sistematizou-se os modos e práticas de formação inicial docente no PROLICEN, identificou-se e analisou-se as trajetórias pessoais e profissionais dos professores egressos do PROLICEN; assim como, foi possível inventariar as práticas possíveis dos professores de Educação Física formados no PROLICEN.

O presente estudo, caminhou por bases teóricas de bastante relevância no tocante a importância da formação docente. Para conceituar a formação de professores, a base do trabalho se concentrou em dois autores que tiveram uma influência significativa no campo de pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil: Tardif e Gauthier. Maurice Tardif e Clermont Gauthier são dois pesquisadores que trazem em suas bases teóricas à compreensão plural dos saberes e competências necessárias para a prática docente.

Para composição dessa pesquisa, também apoiamos em Marie-Christine Josso, que em sua abordagem teórica apresenta perspectivas sobre a construção da identidade e o desenvolvimento pessoal. Isso porque, seus estudos sondam a importância das narrativas autobiográficas na compreensão do processo de formação do ser humano ao longo da vida.

Paralelo aos estudos de Marie-Christine Josso, trazemos à discussão a perspectiva de Elizeu Clementino de Souza, que também fornece em suas pesquisas, valiosas reflexões inerentes as narrativas autobiográficas como proposta de formação e autoformação.

Finaliza-se as reflexões com a perspectiva teórica de Cecília Borges, que traz um significativo discurso sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Seu trabalho é reconhecido pela profundidade de suas análises, pela visão inovadora e por sua luta pela valorização da docência.

1.3.1 Concepções teóricas sobre a pluralidade dos Saberes Docentes por Tardif e Gauthier

Acompanhados pelo movimento de profissionalização do ensino que se iniciou na década de 80, e que teve forte ascensão no Brasil a partir da década seguinte, Tardif e Gauthier discutem a formação docente como sendo um saber plural. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre os saberes que o docente desenvolve ao longo de sua carreira, englobando tanto o saber teórico adquirido nos bancos acadêmicos quanto o saber prático construído nas interações cotidianas com os alunos e o contexto escolar.

Nesse cenário, a formação docente deixa de ser vista apenas como transmissora de conteúdos pedagógicos e passa a ser entendida como um processo contínuo e diversificado, que envolve práticas de ensino, reflexões e constante atualização profissional. As concepções defendidas por esses teóricos proporcionam uma base importante para compreender como os professores constroem, ressignificam e aplicam seus saberes em sua prática pedagógica, garantindo, assim, um ensino mais qualificado e capaz de atender às demandas da sociedade.

Ao direcionar sua concepção para uma pluralidade de saberes, Tardif (2002) define os saberes docentes como um conjunto complexo de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que os professores mobilizam e utilizam em sua prática pedagógica. Esses saberes vão além do conhecimento acadêmico, englobando também saberes experienciais, sociais e culturais.

Para Tardif (2002), os saberes docentes além de plurais, são temporais, personalizados e situados, pois variam de acordo com o contexto de atuação do professor e sua trajetória de vida e formação profissional. Ainda segundo o autor, esses saberes são também compósitos e heterogêneos, pois conforme explica,

[...] trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2017, p. 61).

Tardif (2002) ainda defende que o saber não está reduzido a processos mentais, podendo ser compreendido também na esfera social, pois se dá na relação entre professor x aluno. Portanto, há que “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2002, p.16).

O quadro a seguir, ilustra os diferentes tipos de saberes docentes, categorizados por Tardif (2002), que são implicados na atividade docente:

Quadro 1 – Tipologia dos Saberes Docentes

Saberes Docentes	
Profissionais	Conhecimentos adquiridos na formação profissional.
Disciplinares	Conhecimentos específicos das disciplinas ensinadas.
Curriculares	Conhecimentos sobre programas, conteúdos e matérias didáticos.
Experienciais	Conhecimentos construídos na prática cotidiana.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, baseado em Tardif (2014).

Tardif (2002), destaca que a aquisição e desenvolvimento dos saberes docentes são frutos de uma formação constante, desde a formação inicial onde os futuros professores adquirem saberes durante a graduação e cursos de licenciatura, construindo uma base teórica e prática para sua atuação profissional, até em sua formação continuada, em que permanentemente produz conhecimentos em sua atuação pedagógica profissional.

De acordo com a perspectiva defendida pelo autor, esses saberes são construídos ao longo da experiência profissional, começando no início da carreira docente, quando os professores desenvolvem novos conhecimentos a partir da prática cotidiana em sala de aula e da interação com os alunos. Com o tempo, essa base se fortalece por meio da formação continuada, possibilitando o aprofundamento e a atualização dos saberes ao longo de suas trajetórias.

Gauthier *et al.* (2006) reforçam essa pluralidade dos saberes docentes em sua obra, ressaltando que os saberes mobilizados pelos professores são construídos a partir da articulação entre diferentes fontes, como a experiência profissional, a formação

acadêmica e as interações no ambiente escolar. Para os autores, essa diversidade de saberes é fundamental para a prática pedagógica, pois permite ao docente adaptar-se às demandas do ensino e às especificidades de seus alunos. Nesse sentido, afirma que:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (Gauthier *et al.*, 2006, p. 28).

Ao citar esse “reservatório” os autores vão na direção contrária ao que por muito tempo era a base de pesquisas que tentavam compreender as razões para o sucesso/insucesso na sala de aula, deixando de lado o papel do professor nesse processo. Gauthier *et al.* (2006), dizem que esse “esquecimento” sobre o papel do professor se dá devido ao fato da docência não ser reconhecida como profissão, inclusive ornada de saberes específicos, que sustentam o papel decisivo do professor na sala de aula.

Nesse sentido, quando pesquisas desconsideram a real situação do professor em sala de aula, há para o autor e seus colaboradores um grande equívoco, pois nessa perspectiva, à docência se limita a um “ofício sem saberes” (Gauthier *et al.*, p. 25).

A busca por tornar a pedagogia uma ciência aplicada e consolidada por outras ciências, gerou um outro impasse sobre qual é o verdadeiro papel do professor na sala de aula, isso porque, conforme explicam Gauthier *et al.* (2006):

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (Gauthier *et al.*, 2006, p. 27).

Gauthier *et al.* (2013, p. 29), categorizam os saberes docentes que auxiliam na formação de professores em: “disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e os da ação pedagógica”. Segundo o autor, por muito tempo os professores ficaram “esquecidos” de trabalhos acadêmicos,

corroborando para o não reconhecimento da docência como profissão com particularidades e saberes específicos.

Com a intenção de argumentar que a profissionalização da docência está profundamente relacionada com a legitimação e institucionalização dos saberes docentes, O autor citado acima e seus colaboradores, trazem em seus estudos a necessidade de verificar os saberes experienciais dos professores por meio de “métodos científicos”, para que os mesmos possam ser reconhecidos como um saber profissional dos professores.

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (Gauthier *et al.*, 2013, p.33).

No intuito de mapear convergências acerca dos saberes mobilizados na ação pedagógica, os estudos autor supracitado, objetivaram um exame de implicações, avaliação dos resultados e a formulação de uma teoria geral da pedagogia. Os estudos desses autores não intenciam invalidar as categorizações inerentes aos saberes docentes defendidas por Tardif (2002), mas apontam para uma profissionalização dos saberes, que dentro de sua perspectiva, precisam ser verificados e validados cientificamente, tornando-os públicos e reconhecidos como um saber profissional dos professores.

Nesse sentido, o saber que emerge da experiência, se validado, segundo Gauthier *et al.* (2006, p. 29) passa a ser denominado saber da ação pedagógica, ou seja, “o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada”, mas que muitas vezes ficam confinados aos segredos da atividade docente e que são divididos apenas com aqueles que compartilham da mesma atividade. Esse “confinamento” acerca do fazer docente é colocado por Tardif e Lessard (2011) e Gauthier *et al.* (2006), como uma barreira ao processo de profissionalização dos saberes.

Nessa direção é que Gauthier *et al.* (2006), defende que esse saber, seja investigado, validado e verificado por métodos científicos, corroborando para a formulação dessa teoria da pedagogia.

Gauthier *et al.* (2013) traz em suas concepções, contribuições fundamentais para o campo da formação de Professores. Esse autor se destaca por defender uma abordagem que valoriza a pesquisa, a prática reflexiva e um campo sólido de conhecimentos teóricos na preparação docente.

Ao destacar o papel fundamental que a pesquisa tem na formação de professores, o autor acima, indica que os futuros docentes são capacitados e instruídos a identificar problemas, sugerir propostas inovadoras e fundamentar suas decisões em evidências científicas, pois permite que eles desenvolvam uma postura investigativa e crítica em relação à sua prática.

1.3.2 O papel da prática reflexiva na formação de professores

A prática reflexiva é crucial na formação de professores. Ela permite que os futuros docentes analisem criticamente suas ações em sala de aula.

Segundo Gauthier *et al.* (2013, p. 21), “falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento”. Nesse sentido, os profissionais têm a oportunidade de melhoria e de desenvolverem estratégias para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Logo, para ele é essencial que a formação de professores se apoie em uma sólida fundamentação teórica. Isso permite que os futuros docentes compreendam os princípios e as teorias que embasam as práticas pedagógicas, habilitando-os a tomar decisões informadas e a inovar em suas aulas.

O autor ainda ressalta a relevância da dimensão ética no trabalho docente. Segundo ele é essencial que os professores cultivem uma postura reflexiva sobre as implicações éticas de suas ações, visando o constante aprimoramento de sua prática. Os autores mencionados anteriormente, ainda enfatizam a importância da colaboração entre professores em formação, que permite a troca de experiências, o compartilhamento de desafios e soluções, e enriquece a preparação individual.

Segundo Gauthier *et al.* (2013), a prática reflexiva em grupo permite que os professores em formação analisem suas ações de forma mais abrangente e

enriquecedora, pois além do aprendizado mútuo, essa colaboração de pares (vozes) possibilita que os futuros docentes recebam e forneçam *feedbacks* relevantes, aprimorando suas habilidades pedagógicas.

Tardif (2017) enfatiza a importância de os professores desenvolverem uma prática reflexiva, analisando continuamente suas ações, crenças e pressupostos subjacentes. O autor propõe uma "epistemologia da prática" que valoriza os saberes experienciais dos docentes como forma de compreender e melhorar sua atuação profissional.

Para o autor a reflexão sobre a prática permite que os professores desenvolvam maior autoconhecimento, identificando suas fortalezas, fragilidades e áreas de desenvolvimento. A partir dessa compreensão, ao refletir criticamente sobre sua prática, os docentes fortalecem sua identidade profissional e exercem maior autonomia sobre seu desenvolvimento e carreira.

Neste sentido, o autor defende que os futuros docentes desenvolvam uma postura de reflexão sobre sua prática, integrando os conhecimentos teóricos aos desafios concretos do trabalho docente.

1.3.3 Contribuições para a formação de professores

Dentro de uma visão ampla, Gauthier *et al.* (2013) propõe uma formação docente que integra teoria e prática, aspectos éticos e afetivos, pesquisa e reflexão crítica, capacitando os professores de forma abrangente. Suas ideias se pautam também no desenvolvimento profissional contínuo, pois além de valorizar a formação continuada, enfatizam a necessidade de os professores manterem-se atualizados e engajados em seu desenvolvimento ao longo da carreira.

Outro ponto destacado pelos autores, é a colaboração e troca de experiências entre docentes em formação, fomentando a partilha de vivências, a reflexão coletiva e o aprendizado mútuo. As contribuições de Gauthier *et al.* (2013) para a formação de professores visam promover uma prática docente cada vez mais fundamentada, ética, afetiva e comprometida com a transformação social, o que conseqüentemente, produz um impacto transformador.

Tardif (2002), por sua vez, destaca a importância de valorizar e integrar os saberes experienciais dos professores na sua formação inicial e continuada, contrapondo-se a uma visão excessivamente teórica e descontextualizada. O autor aponta também a importância de se estabelecer uma conexão teoria – prática, ao defender a necessidade de estreitar os vínculos entre a formação teórica e a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem situada e reflexiva nos cursos de licenciatura.

Suas contribuições ressaltaram a importância de considerar o contexto social, cultural e organizacional no qual o trabalho docente se insere, evitando visões abstratas ou desconectadas da realidade escolar.

Tardif e Gauthier defendem a integração entre teoria e prática na formação, mesmo que essa integração aconteça sob moldes desafiadores, para eles não há que se dissociarem. A relação entre teoria e prática se constituem numa conexão essencial, capaz de possibilitar uma prática reflexiva, uma aprendizagem situada e uma articulação dialética.

De acordo com Tardif (2002), a formação de professores deve promover uma conexão estreita entre a teoria aprendida na universidade e a prática em sala de aula. Manter uma postura reflexiva sobre a própria atuação, aliada ao embasamento teórico, contribui para a preparação diante dos desafios concretos da docência. Esse tipo de aprendizagem, pautado em contextos reais de ensino, é valorizado por permitir que os professores em formação construam saberes a partir de experiências autênticas.

Gauthier *et al.* (2013) defende que a formação de professores deve promover uma relação simbiótica entre a fundamentação teórica e a prática docente. Ambas as dimensões são complementares e essenciais para a preparação efetiva dos futuros educadores. O autor defende uma integração entre teoria e prática que permita aos professores em formação o desenvolvimento de uma compreensão profunda e contextualizada dos conceitos pedagógicos, aplicando-os de forma significativa em suas atividades práticas.

Ao articular teoria e prática por meio de uma abordagem reflexiva e bem fundamentada, Gauthier *et al.* (2013) apontam que essa integração permite aos futuros docentes desenvolverem uma postura crítica e embasada, favorecendo a

análise de suas ações e promovendo aprimoramentos contínuos em sua prática. Os autores ainda enfatizam a superação de dicotomias entre "pensar" e "fazer", harmonizando o conhecimento teórico e a aplicação prática em prol de uma formação holística e transformadora.

De modo geral, no que se refere a formação de professores, esses teóricos caminham por bases que oferecem uma visão abrangente e aprofundada sobre a natureza complexa do trabalho docente. Suas contribuições destacam não só a importância de valorizar e integrar os diversos saberes que constituem a prática pedagógica, mas também, aspectos éticos e afetivos, pesquisa e reflexão crítica, capacitando os professores de forma abrangente, por meio de um desenvolvimento pessoal contínuo, da partilha de vivências com reflexões coletivas, visando promover uma prática docente cada vez mais fundamentada, ética, afetiva e comprometida com a transformação social.

1.3.4 Um ecoar de vozes

O PROLICEN proporcionou uma formação política e pedagógica abrangente, onde uma diversidade de atributos foi incorporada à trajetória profissional e ao exercício da docência dos egressos do Programa. Atributos esses, carregados de conhecimentos, significações e sentimentos que se encarregaram de gerar uma aprendizagem significativa capaz de realinhar a prática dos envolvidos.

Dentre esses atributos, a escrita de si através das narrativas autobiográficas (Josso, 2004), merecem uma atenção nesse estudo, por ter sido também umas das principais fontes de produção de conhecimento e validação da formação vivenciada no PROLICEN. Narrar as trajetórias pessoais, alinhadas a outras tantas vozes, pode fornecer elementos para que os sujeitos compreendam como se tornam/tornaram professores.

Segundo Josso (2004, p. 235), a junção dessas vozes, num exercício de narrativas autobiográficas “[...] abre(m) porta para uma concepção renovada dos dispositivos de formação, das situações educativas e das modalidades de aprendizagem”. Considerada umas das principais teóricas no campo de formação humana, a autora se utiliza da abordagem biográfica como metodologia de investigação e formação. As narrativas autobiográficas, são na perspectiva da autora, instrumentos pelos quais os

indivíduos reconstróem e ressignificam suas experiências passadas de maneira reflexiva.

A autora ainda, busca apontar caminhos e refletir sobre a formação e qual lugar das experiências nesse processo de constituição identitário. Para a autora, a formação do ponto de vista do sujeito enquanto ator e autor de sua própria história, inscreve-se numa perspectiva que agrupa conceitos como “[...] processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimentos e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (Josso, 2002, p. 27).

Assim, para a autora citada, ao narrar suas histórias de vida, as pessoas tendem a mergulhar de maneira profunda no seu autoconhecimento, levando-as a identificarem momentos de transformação ao longo de suas trajetórias.

Neste sentido, as “histórias de vida”, podem ser vistas como um percurso formativo, evidenciando aprendizagens e desenvolvimento pessoal do indivíduo. Ao se referir a esse tipo de “experiência” formadora, Josso (2004) diz:

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade (Josso, 2004, P. 47- 48).

O incentivo a esse tipo de abordagem, conforme salienta a autora acima, possibilita uma postura reflexiva que torna o sujeito protagonista de seu próprio desenvolvimento, permitindo-lhe analisar de maneira crítica as escolhas e mudanças ao longo de sua trajetória. Nessa perspectiva, a autora valoriza a aprendizagem experiencial, pois compreende as vivências como fundamentais para a construção do conhecimento e a transformação do sujeito.

Dentro das dimensões acerca da formação na perspectiva de Josso (2004), podemos destacar: autoformação, heterogeneidade, interatividade e reflexividade. A autora destaca a autoformação como dimensão central, pois é por meio dela que o indivíduo assume a responsabilidade por seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa ótica, a autora traz ainda a concepção de que a formação é um processo heterogêneo, que envolve múltiplas influências, contextos e interações que moldam o desenvolvimento do sujeito, num constante diálogo entre ambiente e sujeito, com trocas recíprocas, impactando o processo formativo de um modo geral.

Além de apresentar uma abordagem transformadora e de desenvolvimento pessoal, os estudos de Josso (2004), através de suas ideias sobre a narrativa de si e a aprendizagem experiencial, abrem caminhos promissores para a pesquisa e a formação.

Souza (2006) é outro autor que trata de formação e narrativas autobiográficas em seus estudos. Dentro de sua perspectiva defende que a formação como autoformação é potencializada mediante a pesquisas que tratam a abordagem experiencial como experiência formadora. Isso, reforça na concepção do autor a importância das narrativas autobiográficas para a construção identitária de docentes em processo de formação inicial/ continuada.

Para o autor, a narrativa autobiográfica pode ser entendida como “uma metodologia de trabalhar e significar a formação” (Souza, 2006, p. 37). É importante dar voz aos sujeitos em formação, pois conforme o autor, as narrativas autobiográficas produzem autoconhecimento, preservação da história que enriquece o acervo cultural e histórico, além de uma conexão humana capaz de promover empatia, compreensão mútua e empoderamento.

As narrativas biográficas e autobiográficas na perspectiva do autor:

[...] demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p. 213).

Trazer as narrativas autobiográficas como instrumento de pesquisa e formação, permite que os indivíduos se conheçam melhor, e reflitam sobre suas vidas e experiências. A medida em que a utilização dessas narrativas como fontes formativas possibilita possíveis compreensões sobre o percurso formativo, as trajetórias dos sujeitos e as transformações agregadas à identidade docente, ocorre também uma

valorização das experiências privadas e coletivas vivenciadas ao longo da formação inicial/continuada.

Conforme explica Souza (2006):

Apropriar-se e pensar a formação, focadas nos memoriais, configura-se como fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que abordam dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as influências referentes às escolhas que são feitas no decorrer da vida. Só assim, analisando o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, resignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais (Souza, 2006, p.44).

O autor também aponta limitações e desafios da narrativa autobiográfica revelando a riqueza e a complexidade das experiências humanas. O primeiro, seria a utilização de uma memória seletiva, que poderia influenciar as narrativas, levando a omissão ou distorção de certos aspectos da vida. Outro fator desafiador apontado pelo autor, passa pela interpretação subjetiva que envolve a análise dessas narrativas, o que pode acarretar múltiplas leituras possíveis.

Mesmo diante do exposto, destaca a utilização das narrativas autobiográficas como ações “potencializadoras para compreensão do processo de formação” (Souza, 2006, p. 42). Ao potencializar esse processo formativo, vários setores são conjuntamente afetados. Na educação por exemplo, elas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ajudando a contextualizar os conteúdos.

No universo das pesquisas, as narrativas autobiográficas fornecem contribuições valiosas sobre experiências e perspectivas individuais, possibilitando a criação de um acervo histórico e favorecendo a preservação de histórias pessoais e coletivas de docentes em processo de construção e resignificação identitárias.

Pesquisas e práticas de formação foram produzidas e contribuíram para visibilizar as histórias de vida em formação, como um movimento que, ao colocar o adulto como centro do processo de formação, busca valorizar as experiências formadoras inscritas em projetos autobiográficos, como possibilidade de orientação e reorientação profissional (Souza, 2006, p. 42).

No campo histórico da educação, o autor enfatiza que as pesquisas que discutem as narrativas autobiográficas, ele afirma “[...] tem apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar” (Souza, 2006, p. 45). Ao se utilizar de Josso (2002), o autor diz que houve nas décadas finais do século XX:

O desenvolvimento de uma sensibilidade à história dos aprendentes [...] que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (Souza, 2006, p.45).

Entendemos, portanto, nas reflexões propostas pelo autor acima que as pesquisas inerentes as narrativas autobiográficas, têm apresentado contribuições férteis para o campo da formação docente, que se somam na compreensão da cultura e do cotidiano escolar. Ao incluir tais fontes, possibilita às narrativas uma participação mais intensa nesse movimento de renovação da formação de professores.

1.3.5 Um olhar sobre a formação de professores de Educação Física

Num movimento que evoca as teorizações de Cecília Borges, estendemos as discussões para explorarmos as contribuições desta autora no tocante a formação de professores de Educação Física. Com uma abordagem inovadora e uma visão holística sobre o processo de ensino aprendizagem, seus estudos buscam revelar o papel do docente e os desafios enfrentados na prática pedagógica.

A formação de professores de Educação Física é fundamental para garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos alunos no processo de escolarização. Para a autora, a formação de professores deve estar alinhada com as demandas da sociedade, acompanhada de sua relevância social, essa formação precisa considerar as necessidades e expectativas da sociedade, preparando os docentes para lidarem com os desafios reais enfrentados pelos alunos.

Segundo Borges (2005), muitos docentes questionam o fato de terem tido uma formação dicotômica e fragmentada, desencadeada no processo de formação profissional, causando muitas vezes uma desconexão entre teoria e prática, privilegiando aspectos teóricos em detrimento dos práticos.

A autora acima, defende uma contextualização do ensino, afim de que currículo e práticas pedagógicas estejam em consonância frente as transformações sociais, econômicas e culturais, com o propósito de tornar o ensino da Educação Física mais significativo e relevante. Ainda nesse contexto, a autora defende a importância de uma integração com a realidade, com uma formação docente que promova conexão entre os conteúdos acadêmicos e as vivências cotidianas dos alunos, tornando os professores aptos a serem agentes de transformação na comunidade.

Isso, fomenta que o professor de Educação Física tenha uma visão holística do aluno, capaz de mediar o desenvolvimento integral, respeitar a individualidade e diversidade, promover o bem-estar (ir além do ensino das habilidades motoras) e criar vínculo e acolhimento. Na perspectiva de Borges (2005), o professor de Educação Física deve considerar não apenas os aspectos físicos, mas também os cognitivos, socioemocionais e culturais do estudante, visando seu desenvolvimento integral.

A criação de vínculos afetivos, um ambiente de acolhimento, são peças fundamentais para que haja segurança e motivação por parte dos alunos para aprender. Segundo Borges (2005), o docente deve adaptar suas práticas para atender as necessidades da sociedade contemporânea em virtude de toda essa diversidade encontrada no ambiente educacional.

Percebemos que a autora citada acima possui perspectiva teórica sobre a formação docente está pautada em uma abordagem reflexiva e interdisciplinar. A autora enfatiza que o docente deve realizar análises constantes de suas ações em sala de aula, buscando aperfeiçoar suas estratégias e métodos de ensino. Outro aspecto destacado é a importância de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação com a realidade efetiva da escola. Dessa maneira, o professor consegue desenvolver uma prática mais significativa e contextualizada para os alunos.

A prática reflexiva se torna fundamental na formação docente, por favorecer o desenvolvimento de um pensamento crítico, buscando constantemente melhorias para sua atuação, proporcionando um aprendizado contínuo que possibilite oportunidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento ao longo da carreira, fazendo com que essa conexão teoria – prática fortaleça a identidade profissional do professor de Educação Física, que ao refletir sobre suas crenças, valores e ações, constrói uma identidade profissional mais sólida e coerente.

A interdisciplinaridade se constitui em outro fator essencial na Educação física Escolar. Conforme explica Borges (2005), a Educação Física deve fazer uma integração de saberes com outras disciplinas para proporcionar uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Além disso, a abordagem interdisciplinar permite que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos nesse componente curricular em situações reais e cotidianas.

O professor de Educação Física vivência inúmeras situações em seu cotidiano profissional. Para Borges (2005), o professor deve ser um agente de transformação social, que tenha uma consciência crítica, com vistas a uma educação transformadora, através de suas práticas pedagógicas que devem visar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, utilizando a Educação Física como ferramenta de empoderamento, mantendo um forte compromisso ético com a justiça social, lutando contra todas as formas de discriminação e opressão.

Variados e complexos são os “caminhos” do docente no decorrer de sua trajetória. Nesse sentido, a autora discute os desafios da formação inicial, alertando para um desequilíbrio da abordagem teórica e a prática pedagógica que muitos cursos de formação inicial têm como lacuna no preparo de inúmeros futuros docentes. Segundo a autora, há um distanciamento com a realidade, conteúdos acadêmicos desconexos com as demandas que emergem no cotidiano escolar, dificultando assim, a transição para a atuação profissional.

A autora enfatiza ainda, a necessidade de reflexão quanto a falta de oportunidades que muitos cursos de formação inicial produzem. Com poucas oportunidades de estágios supervisionados e práticas de ensino, esses cursos acabam limitando a experiência prática dos alunos. Isso pode ser explicado devido a carência de espaços que incentivem a postura reflexiva dos futuros professores sobre sua prática e desenvolvimento profissional. Borges (2005, p. 175) também destaca que “[...] a formação não é um fim em si, e que ela não pode, sozinha, preparar inteiramente os futuros docentes”.

A universidade precisa desempenhar um papel fundamental na formação de professores de Educação Física, oportunizando base teórica e pedagógica consolidada. Ela deve dispor de um currículo que se mantenha equilibrado, com conteúdo específico da área e práticas de ensino supervisionadas. Além disso, a universidade deve estimular uma postura reflexiva nos futuros docentes, incentivando os a analisar suas práticas de maneira crítica e a buscar constante desenvolvimento profissional.

Os estudos de Borges (2005), reafirmam a importância da formação continuada de professores. A formação continuada é um dever do professor de Educação Física, que

precisa estar em atualização constante, sempre em busca de novos conhecimentos, técnicas e abordagens pedagógicas, se mantenha atualizado sobre as últimas pesquisas, inovações e tendências, bem como, oferecer um ensino de qualidade e relevante para os alunos, demonstrando seu compromisso com a profissão e atendendo as demandas concretas da sala de aula.

Borges (2001), ainda que alinhada a perspectiva de formação docente defendida por Tardif (2002), discute em seus trabalhos também a tipologia e classificação dos saberes docentes. Ao fazer um recorte histórico dessa temática, a autora destaca o grande número de pesquisas que dão enfoque aos “[...] saberes ou conhecimentos do professor” (p.59), ressaltando a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas.

Todo esse acúmulo teórico, segundo Borges (2001):

[...] gera uma base suficiente para produzir os trabalhos considerados sínteses, os quais buscam captar as diversidades teóricas e metodológicas das pesquisas, de um lado, ou, segundo critérios específicos, estabelecer agrupamentos, classificações e tipologias, de outro (Borges, 2001, p.60).

Para a autora, ao estabelecer classificações e tipologias, produz-se uma conotação diversificada de enfoques e a versatilidade presente em diversas pesquisas. Isso reflete, segundo ela, a expansão do campo, pela qual pesquisadores lançam “luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores”.

A autora, argumenta em favor da necessidade de se desenvolver uma análise que não seja homogênea e tampouco linear na pesquisa sobre os saberes docentes. Evidencia ainda, em uma análise reflexiva acerca das tipologias, os desafios para discutir saberes docentes na atualidade.

Em busca de caracterizar os saberes docentes como campo de pesquisa, Borges (2004), indica que as investigações não se limitam a uma única matriz teórica. Essa abordagem segundo a autora, não é caracterizada como uma nova corrente, embora incorpore importantes intencionalidades, assumindo a ideia de que o saber profissional emerge na prática por intermédio da experiência, frutos de uma relação direta do professor com seu ambiente de trabalho, junto aos atores que constituem o cotidiano escolar face a um movimento de profissionalização social.

Com a intenção de aprofundar as reflexões acerca dessas tipologias e classificações, a autora traz em seus estudos a reflexão de três sínteses críticas que marcam a diversidade das abordagens teórico-metodológicas que conduziam e conduzem as pesquisas sobre ensino, docência e saberes docentes. Os trabalhos escolhidos foram de Lee Shulman (1986), de Daniel Martin (1992) e de Gauthier *et al.* (1998), com destaque para a distinção entre os períodos em que essas sínteses foram produzidas, “estando marcadas pelo contexto social, científico e político no qual foram desenvolvidas e por interesses científicos particulares da parte dos seus autores” (Borges, 2001, p.61).

Na percepção da autora, por mais ambiciosos que sejam as projeções de Martin (1992) e de Gauthier *et al.* (1998) que tem como foco de estudo a identificação da natureza dos saberes, o trabalho de Shulman (1986) é o que possui maior repercussão. Isso, porque conforme explica Borges (2001), os estudos de Shulman (1986), tem como objetivo:

Mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores. Tarefa que, segundo ele, requer um esforço no sentido de compreender o contexto no qual as pesquisas são geradas; a direção na qual são formulados os questionamentos e de que forma são estruturados (conceitual e metodologicamente); as abordagens utilizadas e as polêmicas presentes no âmbito da comunidade de cientistas (Borges, 2001, p. 62).

Após fazer uma reflexão sobre as sínteses críticas, Borges (2001) expõe alguns pontos relativos ao problema das tipologias referentes aos saberes docentes. A autora aponta uma ambiguidade no entendimento ao lidar com a diversidade conceitual e metodológica do campo. Ou seja, se por um lado essa diversidade representa uma “maturidade” do campo, por outro, apresenta-se de maneira turva, impedindo para o autor, uma conceptualização mais refinada do objeto estudado.

Outro aspecto apontado por Borges (2001), passa pela diversidade teórica e metodológica, uma vez que não obedecem a critérios homogêneos. Ainda no sentido de discutir os pontos de reflexão sobre as sínteses, a autora, traz a complexidade de dar conta da diversidade das pesquisas empíricas devido à variedade dos objetos empíricos da pesquisa. Ao refletir sobre a utilidade das sínteses para o desenvolvimento da pesquisa, Borges (2001), questiona a repercussão que essas tipologias trazem para países como o Brasil.

Apesar de nos últimos anos, vários países terem vivido experiências similares no domínio da formação de professores, a autora ressalta que:

O que distingue uma nação de outra é o grau de avanço, implantação, implementação, avaliação etc. desses discursos e práticas, bem como a forma como estes se difundem e são incorporados pelas instituições e agentes sociais (Borges, 2001, p.74).

Nessa perspectiva, a questão central reside na forma como essa repercussão é transmitida, frequentemente incorporando abordagens e metodologias que se distanciam da realidade educacional da sociedade atual.

Entendemos que os estudos sobre a profissionalização dos docentes, entre outros, se dão sobre muitos desafios que acompanham a prática cotidiana, aplicados em um sistema educacional complexo que tange a formação de professores, em especial na nossa sociedade. Estudos como os de Borges (2001), colaboraram com a estruturação e o amadurecimento dessa temática no Brasil.

As contribuições de Cecília Borges deixaram marcas permanentes na formação de professores de Educação Física, apontando caminhos promissores para a melhoria da qualidade da formação docente nesse componente e inspirando novas gerações de docentes a adotarem uma abordagem holística, reflexiva e transformadora. Contudo, diversos desafios ainda se apresentam, exigindo constante aprimoramento e inovação nas práticas de capacitação profissional.

2 METODOLOGIA

As diretrizes metodológicas que orientarão este estudo são fundamentadas em uma abordagem qualitativa. Tal abordagem, conforme delineado por Cajueiro (2013, p. 33), "prioriza as percepções de atitude e os aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa, interagindo no seu contexto grupal. "

No âmbito da pesquisa qualitativa, a realidade emerge a partir das referências proporcionadas pelo próprio sujeito que é objeto da investigação. Decifrar o significado das ações humanas representa um desafio complexo, que vai além da mera descrição de comportamentos. Segundo Minayo (2001), a investigação qualitativa se debruça sobre o vasto universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, possibilitando uma imersão aprofundada nas dinâmicas das relações, nos processos e nos fenômenos. Esses elementos são intrinsecamente complexos e não se prestam à mera operacionalização de variáveis.

Uma das particularidades associadas a este tipo de investigação é a profunda imersão do pesquisador no ambiente dos indivíduos sendo estudados. A investigação qualitativa, segundo a perspectiva de Gatti e André (2011, p. 30), "prioriza a interpretação sobre a mensuração, a descoberta em detrimento da constatação, e defende que fatos e valores são intrinsecamente interconectados", conferindo aos pesquisadores uma postura que transcende a neutralidade. As autoras propõem, por meio dessa abordagem, uma perspectiva holística dos fenômenos, levando em conta, assim, todos os elementos de uma situação em suas interações e influências mútuas.

Flick (2009) destaca que a abordagem qualitativa possui características singulares que a elevam a um patamar distinto como metodologia de investigação. A realidade é concebida como uma construção e uma atribuição social de significados, assim como as condições objetivas de vida que se manifestam através de significados subjetivos. O caráter comunicativo da realidade social emerge como uma de suas facetas distintas, possibilitando a reinterpretação do processo de formação das realidades sociais. Esses elementos servem como alicerce para a investigação, permitindo que a pesquisa se inicie a partir deles. Logo, essa modalidade de abordagem "[...] serve como um recurso para investigar e compreender o sentido que indivíduos ou coletivos atribuem a questões sociais ou humanas" (Creswell, 2010, p. 26).

A escolha por esta abordagem fundamenta-se na compreensão de sua adequação e pertinência para a investigação das interações sociais, considerando a diversidade intrínseca das distintas esferas da existência. A investigação qualitativa proporciona novas abordagens para a compreensão do fenômeno educacional. Nesse panorama, o educador emerge como uma figura central, enquanto o cotidiano assume uma relevância proeminente; a realidade social é repleta de novos significados e as metodologias de pesquisa são expandidas em suas dimensões.

Com o intuito de atingir as metas delineadas neste estudo, empregamos uma variedade de instrumentos para a coleta de dados. O apêndice 1 oferece uma entrevista semiestruturada, realizada por meio de uma série de perguntas abertas, que proporcionou a sete participantes egressos do PROLICEN, a oportunidade de expressarem suas reflexões sobre a formação a que estiveram submetidos. Complementarmente, foi colhido um relato da coordenadora do curso, Fernanda Paiva, desenvolvido a partir de entrevista e narrativa (Apêndice 2). Sua contribuição proporcionou uma leitura institucional relevante sobre o processo de criação, implementação e desenvolvimento do Programa.

Documentos institucionais, curriculares e pedagógicos, bem como registros provenientes da observação de aulas realizados por meio de diário de campo (Apêndice 3), também compuseram o conjunto de fontes de dados desta pesquisa. Além disso, foi proposta uma roda de conversa, proporcionando um espaço para que os professores pudessem compartilhar suas trajetórias formativas, promovendo a troca de experiências. Por fim, foram elaboradas narrativas autobiográficas (Apêndice 4), que possibilitaram aos participantes revisitarem suas memórias e tecerem um relato narrativo a respeito de suas próprias experiências. Isso viabilizou a elucidação de suas vivências no PROLICEN, bem como o impacto dessa formação em suas abordagens pedagógicas.

Todos os eventos ocorreram no decorrer do segundo semestre de 2024, e foram meticulosamente formalizados, tanto em formato escrito quanto através de gravações que foram transcritas utilizando um aplicativo digital. Além disso, foi empregada a matriz de análise de dados para investigar documentos, e extrair informações relevantes.

Conforme salientado por Gil (1999), a entrevista emerge como uma ferramenta metodológica imprescindível na pesquisa qualitativa, viabilizando a obtenção de informações minuciosas acerca das crenças, emoções, atitudes e valores atribuídos pelos participantes. Ao realçar a voz dos agentes sociais, esse instrumento propicia uma compreensão mais profunda da condição humana, facilitando a apreensão de sutilezas que poderiam passar despercebidas por abordagens convencionais. Ademais, a entrevista proporciona a oportunidade de reunir dados abundantes e contextualizados, o que enriquece a análise interpretativa das significações que os indivíduos atribuem às suas vivências e às suas percepções acerca do mundo.

Fundamentando-se nas ideias de Flick (2009), a análise de dados emerge como uma fase imprescindível no âmbito do processo de investigação científica. A adoção de uma matriz de análise de dados aperfeiçoa a estruturação e a interpretação das informações coletadas, possibilitando não apenas o destaque dos aspectos mais relevantes, mas também a verificação da coerência entre as respostas obtidas e as questões formuladas na fase inicial da pesquisa. A matriz apresenta uma metodologia visual altamente eficaz, permitindo a percepção das interações entre as diversas variáveis, o que confere uma perspectiva abrangente dos dados. Isso favorece uma compreensão mais minuciosa e organizada do fenômeno estudado.

Neste panorama, a matriz analítica proporciona uma representação clara e organizada dos dados, favorecendo a detecção de padrões, tendências e interconexões subjacentes nas informações. Este recurso favorece uma assimilação mais profunda e metódica, tornando a análise não apenas mais acessível, mas também mais suscetível à interpretação.

À luz das ideias propostas por Warschauer (2001), a Roda de Conversa revela-se como uma ferramenta metodológica de grande importância na pesquisa qualitativa, viabilizando a coleta e a geração de dados fundamentados nas significações que os indivíduos conferem ao processo formativo e às suas respectivas práticas. Como um instrumento de engajamento coletivo, essa abordagem facilita a interação entre os participantes através da discussão de um tema, possibilitando uma profunda reflexão sobre suas vivências e percepções. Desse modo, a Roda de Conversa propicia um ambiente propício para a expressão e a escuta atenta, desempenhando um papel significativo na construção do saber.

Além de facilitar o estabelecimento de diálogos, este dispositivo metodológico propicia ocasiões de compartilhamento, estimula a troca de vivências e reflexões acerca da prática educativa dos indivíduos, potencializa narrativas e evoca memórias, expandindo, dessa forma, o acervo de dados impregnados de sentido e significado. Idealizada como um ambiente educacional, a Roda de Conversa, por meio da escuta atenta e do diálogo construtivo, reinterpreta conceitos e argumentações, promovendo a troca e a valorização de conhecimentos. Nesse contexto, Warschauer (2001) enfatiza que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. (Warschauer, 2001, p.179).

A conversação implica uma dinâmica de interação, e, nesse processo de troca, é fundamental levar em conta o contexto social no qual cada indivíduo está inserido. Isso se deve ao fato de que o diálogo se desenvolve entre “[...] indivíduos que possuem trajetórias de vida distintas, tais que apresentam formas únicas de pensar e sentir; assim, os diálogos que emergem desse encontro não se conformam a uma lógica uniforme” (Warschauer, 2002, p. 46). Dessa forma, é possível perceber que a roda de conversa, ao ativar a memória, ressalta que esta não está imersa no passado, mas sim é dinâmica e em constante evolução. Assim, torna-se uma oportunidade de ressignificação e de criação do conhecimento científico.

Um recurso adicional de grande relevância e indispensabilidade que optamos por incluir na elaboração da coleta de dados da pesquisa são as produções de narrativas autobiográficas. As narrativas autobiográficas, enquanto um recurso formativo, abrem caminhos que possibilitam a sistematização do próprio processo de aprendizado, na construção de uma representação que o indivíduo elabora acerca de si mesmo. Ademais, por meio das narrativas autobiográficas, torna-se viável discernir a interconexão entre a erudição, a busca de significado e a edificação da identidade pessoal (Josso, 2010).

A adoção de narrativas autobiográficas como uma ferramenta metodológica possibilita que os indivíduos divulguem suas vivências, promovendo uma reflexão profunda sobre sua trajetória pessoal, decisões, obstáculos enfrentados e triunfos alcançados.

Essa perspectiva se distingue por sua vasta aplicabilidade em contextos de investigação qualitativa, onde se busca aprofundar a compreensão da subjetividade e da intrincada natureza das vivências humanas. De acordo com as reflexões propostas por Josso (2010):

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (Josso, 2010, p. 33).

Ao fomentar a criação de narrativas autobiográficas, os pesquisadores têm a oportunidade de capturar valiosas percepções acerca das trajetórias de vida dos participantes, dos significados que eles atribuem às suas experiências vividas e das transformações ocorridas ao longo do tempo. Ademais, essa perspectiva pode promover a edificação de um saber coletivo, facilitando a identificação de padrões, temas recorrentes e nuances individuais.

É fundamental destacar que a elaboração de narrativas autobiográficas abrange considerações éticas significativas, incluindo a necessidade de respeitar a privacidade e salvaguardar as informações pessoais dos envolvidos. Compete aos pesquisadores assegurar a proteção das informações compartilhadas, bem como obter a anuência prévia dos participantes antes de dar início ao processo de coleta de dados.

Em síntese, a adoção de narrativas autobiográficas como um recurso metodológico, fundamentada nas reflexões de Josso (2010) sobre narrativas de vida, pode agregar valor significativo à pesquisa, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e introspectiva em relação à experiência humana.

O que buscamos com a variedade de dispositivos metodológicos que serão examinados ao longo dos capítulos deste estudo é a intenção de expandir as alternativas para qualificar e validar a pesquisa. Essa abordagem visa reconhecer a profundidade das informações e dos dados, os quais têm o potencial de enriquecer tanto o discurso quanto a análise crítica sobre o objeto de estudo em questão.

3 PROLICEN: MODOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Neste capítulo, serão abordados os modos e práticas de formação de professores de Educação Física egressos do Programa, buscando evidenciar que o alinhamento com as políticas públicas de educação, a promoção da inclusão educacional, a valorização da carreira docente e a colaboração com redes de ensino e organizações educacionais são fundamentais para o sucesso de um programa de formação de professores.

O PROLICEN foi um Programa que buscou incentivar e qualificar a formação de professores, assim como, fortalecer a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. O Programa iniciado em 2008, foi um marco para a formação de professores na modalidade a distância no Estado. Isso porque, adotou modos e práticas inovadoras capazes de capacitar e ressignificar a carreira docente dos egressos do programa.

Voltado para atender regiões menos favorecidas, o PROLICEN favoreceu o processo de ampliação do acesso à universidade, acompanhando assim, o movimento de expansão do ensino superior. Mesmo tendo uma estrutura majoritariamente a distância, o programa se fez com momentos presenciais que possibilitava a interação dos tutores com os professores, promovendo uma maior integração entre eles. A tutoria vinculava-se a uma proposta de acompanhamento constante, com orientação e *feedback* na realização das atividades.

Os modos e práticas se pautavam também em contextos reais de ensino, estas por sua vez de maneira mais intensificada nos Estágios Supervisionados em escolas de suas respectivas comunidades, que lhes conferia uma vivência prática podendo experimentar as dinâmicas da sala de aula e os desafios do ensino de Educação Física no ambiente escolar.

Além de disciplinas com enfoque interdisciplinar e pedagógico, que possibilitaram uma compreensão crítica e contextualizada da ação pedagógica, a proposta formadora do PROLICEN trouxe também, dentro das propostas metodológicas e conceituais do programa, em atendimento ao Anexo III da Resolução FNDE/CD n°. 34/2005, ações de inclusão digital, viabilizando aos professores, proficiência nas chamadas TICS.

Essas ações no curso, estavam previstas para ocorrer via plataforma Moodle, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para que se mediasse a interação dos alunos com o conteúdo, entre si e com os professores:

Será disponibilizado ambiente virtual de aprendizagem para promover a interação não só entre os professores-alunos como entre esses e os tutores e entre os próprios tutores. Esse ambiente disponibilizará tanto o material criado ou adquirido para ser utilizado no curso como a produção dos professores-alunos (Brasil, 2005, p. 14).

O curso enfatizava a formação para uma prática inclusiva e reflexiva, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, orientando na organização do tempo, no cumprimento de prazos e no desenvolvimento de rotinas de estudos que pudessem levar a uma formação mais efetiva nessa modalidade de ensino. Dessa maneira, esses modos e práticas de formação do PROLICEN, buscavam desenvolver profissionais preparados para enfrentar os desafios da Educação Física escolar, por meio de uma formação de qualidade acessível a comunidades localizadas em regiões menos atendidas.

A metodologia do Programa procurará abranger o processo educativo em suas diversas manifestações científicas, sociais, econômicas e culturais, uma vez que se busca contribuir para a construção de uma escola comprometida com a reflexão e a intervenção em seu contexto social. Sendo assim, a efetividade, legitimidade e penetração social das estratégias do Programa devem promover a articulação com os movimentos sociais e as organizações comunitárias, em nível local, para a elaboração conjunta de propostas de intervenção (Brasil, 2005a, p. 04).

O PROLICEN teve sua implementação na UFES baseada numa série de motivações políticas e educacionais que visavam fortalecer a formação de professores e melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Para entender como se deu o processo de implementação do Programa e suas motivações, as normatizações curriculares e o atendimento frente as demandas locais, nos debruçamos em alguns documentos e relatos acerca do que fora esse Programa em suas diretrizes e como ele se constituiu no CEFD/UFES.

A seguir, apresenta-se neste trabalho, uma breve explanação da motivação política e implementação do PROLICEN no CEFD/UFES, baseada em documentos que forneceram informações valiosas acerca deste programa de formação. Para uma

melhor compreensão dos documentos analisados, utilizamos uma matriz de análise de dados, o que possibilitou a organização e interpretação das informações.

3.1 MOTIVAÇÃO POLÍTICA DA CRIAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

No ano de 2004, um Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e médio, o Pró-Licenciatura, foi criado por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), com o intuito de impulsionar a qualidade do ensino da Educação Básica na rede pública de ensino. Com um déficit de professores sem habilitação para o exercício legal da docência, havia uma preocupação do MEC em pensar Programas que qualificassem os professores que estavam em ação.

Coordenado pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), esse Programa contou como o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). O Programa priorizava o investimento no trabalho docente como um dos fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2005).

Desenvolvido em duas fases, o Pró-Licenciatura, acompanhado do processo de expansão do EAD, através do edital do Pró-Licenciatura II, possibilitou a criação do PROLICEN em Educação Física no Centro de Educação Física (CEFD) da Universidade federal do Espírito Santo (UFES) em 2008.

Tanto o fortalecimento da EaD como modalidade de ensino, quanto a expansão concreta da universidade, seja pelo processo de interiorização, seja pelo Reuni, oportunizaram a oferta do Curso de Educação Física na modalidade a distância do Cefd/Ufes, vinculado ao Pró-Licenciatura Fase II (Pozzatti, 2018, p.146).

Os investimentos na formação de professores feitos nesse Programa objetivavam qualificar a Educação Básica, que a época contava com um número expressivo de profissionais sem formação específica. O Pró-Licenciatura II projetou um alcance de cerca 70% dos professores da Educação Básica, lhes conferindo uma formação de nível superior, como previsto na legislação e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Conforme descrito na legislação, a finalidade era a de:

Art. 2º Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes

públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência (Brasil, 2005, p.1).

A discussão sobre a implementação do PROLICEN pode ser feita a partir de dois olhares. Primeiro, sobre o que significou no âmbito do Governo Federal com a tentativa de estabelecer políticas públicas que olhassem para a educação a distância como uma possibilidade de qualificar os professores, e segundo, o que foi essa motivação política dentro do CEFD, que à época, segundo relatos da coordenadora do curso, atravessava um momento em que muitos dos seus docentes haviam concluído o doutorado e impulsionados pela qualificação docente, buscavam elevar o CEFD de novo à condição de centro de excelência em produção do conhecimento.

Esse movimento era desafiador porque, para que o Programa fosse executado, tinha como condição de funcionamento o curso a distância ser igual ao curso presencial. Como já havia alguns cursos na instituição interessados pela questão da educação a distância, que inclusive boa parte da discussão estava concretizada, foi feita uma ressignificação da proposta, amparados pelo currículo inovador⁷ que tramitado para o curso presencial no CEFD no ano de 2006.

Uma análise dos relatórios de coordenação curricular, uma revisão de documentos e estudos acadêmicos como os de Sofiste (2018) e Pozzatti (2018) indicam que a implementação do PROLICEN nos cursos de Educação Física é caracterizada por tensões e reconfigurações. Simultaneamente ao longo de toda a sua trajetória.

Em 2011, o Programa foi integrado à CAPES e à Universidade Aberta do Brasil (UAB), levando a mudanças significativas nos princípios que fundamentam sua proposta original. No mesmo ano, a gestão e execução da Pró-Licenciatura foram transferidas para a CAPES nos termos do Decreto 1.278. Essa transferência marcou uma mudança nos rumos do programa de tal forma que “a partir do momento em que a Capes passou a gerir sua execução, passaram a prevalecer os princípios

⁷ A implementação do PROLICEN foi apresentada de forma sucinta, apenas para orientar os objetivos deste estudo. Os estudos de Pozzatti (2018) fornecem informações mais detalhadas sobre essa implementação).

distintivos da política de formação, e não aqueles específicos do Programa” (Pozzatti, 2018, p. 147).

Toda essa transição de responsabilidades em torno do Programa, acabou dificultando a compreensão da motivação política. Não havia também uma clareza institucional quanto a complexidade da constituição do curso, não havia sequer consenso dentro do Centro quanto a adesão ao ensino a distância. “Independentemente de saber ou não como fazer EAD, [...] o curso deveria se fazer conforme previam as orientações da formação, da área e da modalidade” (Pozzatti, 2018, p.169).

É importante destacar que este estudo não tem como objetivo aprofundar a discussão acerca das crises internas de implementação e execução que marcaram o Programa. O foco, portanto, recai sobre a análise de como a implementação do PROLICEN contribuiu para a ampliação do acesso à universidade, atendendo especialmente aos profissionais que necessitavam de formação específica para dar continuidade às suas carreiras docentes, com destaque para aqueles oriundos de municípios afastados dos grandes centros.

3.2 CURRÍCULO DO PROGRAMA

O currículo do PROLICEN em Educação Física se pautou numa perspectiva inovadora pensado para conduzir os envolvidos no processo à uma formação completa e integrada, com um misto de teoria e prática e uma abordagem diversificada de aspectos que permeiam a educação. Essa estrutura visava preparar professores para atuarem de forma qualificada, reflexiva e inovadora em diferentes contextos educacionais.

A organização curricular buscava atender as diretrizes estabelecidas nas especificações técnicas do Pró-Licenciatura, dispostas no anexo II da Resolução FNDE/CD n°. 34/2005, que previa um currículo capaz de favorecer a integração de conteúdo, bem como suas áreas temáticas, além de contemplar o uso didático de tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Nesse sentido, “[...] experiências docentes em contextos escolares diversificados, que não poderiam ser desperdiçadas ou ignoradas pelas práticas curriculares” (Albuquerque, 2016, p.41). Aqui, chama-se a atenção para o fato de este ser um curso

voltado a professores que já traziam em suas bagagens. Ou seja, o curso deveria operar com a ideia de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o novo curso de Educação Física a distância da UFES colocaria os professores das escolas públicas (no caso, alunos do curso) como interlocutores privilegiados, oportunizando a construção de redes para a produção e a socialização de conhecimentos e possibilitando a ressignificação da Educação Física Escolar no interior das escolas e da sociedade, por meio da reflexão e da construção de novas práticas docentes (Albuquerque, 2016, p. 41).

Ao assumir essa responsabilidade, currículo prescrito e vivido tinham como premissa, ofertar uma formação pautada no diálogo e na reflexão, abarcando questões relacionadas a diversidade cultural, identidade e subjetividade, trazendo para o âmbito da formação inicial a compreensão e a complexidade das relações no cotidiano e na cultura escolar (UFES, 2008).

A organização curricular foi estruturada por blocos de conhecimentos com eixos de discussão, que intencionavam estabelecer uma conexão dialógica entre as disciplinas, a fim de possibilitar reflexões interdisciplinares no que diz respeito aos conhecimentos sobre a Escola, inclusive por meio da Educação Física. Essa organização pode ser visualizada na imagem abaixo:

Tabela 1 – Organização curricular do PROLICEN

Bloco de conhecimento	Eixo de discussão
A - Conhecimento de cultura Geral e Profissional;	Eixo 1: Conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e da Educação Física
	Eixo 2: Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos
B - Conhecimento de formação comum	Eixo 3: Conhecimento pedagógico.
C - Conhecimento da área	Eixo 1: Teoria da Educação Física
	Eixo 2: Corpo em Movimento
	Eixo 3: Pedagogia da Educação Física
	Eixo 4: Práticas Corporais e Forma escolar
	Eixo 5: Pesquisa em Educação Física
D - Estágio Supervisionado	Problematização e reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares do licenciando.
E - Conhecimento advindo da Experiência	Voltado para o registro, a reflexão e sistematização da prática pedagógica do licenciando.

Fonte: Albuquerque (2016)

É importante ressaltar que a organização do curso visava oferecer uma formação bimodal, onde haveria momentos a distância e momentos presenciais realizados

semanalmente em polos de apoio, distribuídos em diferentes localidades do Estado. Esses momentos presenciais também poderiam ocorrer semestralmente nas dependências da universidade, por meio de programações previstas no currículo, como os Seminários Articuladores de Conhecimentos (SACs) e as Oficinas de Docência.

Os debates levantados por docentes e egressos associados ao Programa, acerca do currículo, questionam se ele aborda adequadamente as especificidades da Educação Física. Este questionamento reflete preocupações quanto à abrangência e adequação dos conteúdos às necessidades específicas desta área do conhecimento, particularmente no contexto da formação de professores.

Por mais que o currículo apresentasse uma proposta inovadora, que inclusive deveria ser executado em consonância com o currículo do curso presencial, havia uma certa preocupação em função das especificidades da Educação Física, que é ressaltado por Pozzatti (2018, p. 165), quando diz que “[...] a organização dada ao currículo do curso deixava dúvidas a respeito da maneira como o objeto de ensino da Educação Física, ou seja, as práticas corporais, seria abordado”.

Segundo a autora, apesar das (in) consistências das exigências, das tensões internas e da fragilidade curricular em relação ao ensino das práticas corporais, o processo de implementação do curso continuou tramitando na IES. Embora não houvesse tempo hábil para estabelecer alterações no currículo prescrito, essas mudanças se dariam no decorrer da formação com o currículo praticado.

Por mais arriscado e incerto que fosse a questão curricular no alcance das especificidades da área, a divisão em eixos foi feita na direção de contemplar e suprir a formação integral dos egressos, frente as demandas intencionadas para o Programa. Na visão da Coordenadora do Curso em 2006,⁸ quando o currículo foi pensado, havia muita clareza dos eixos que balizavam a proposta da formação, que era a questão do ensino, “de todo professor ser formado para dar aula de alguma coisa, ter que saber dar aula, do contrário, não contemplaria o que é ser professor”.

⁸ Entrevista cedida pela professora Fernanda Paiva, em 25 de outubro de 2024.

Dentro desses eixos, o Estágio Supervisionado (disciplina obrigatória) e as Oficinas de Docência (disciplina optativa), representavam a oportunidade de uma vivência da práxis pedagógica e do “[...] o tempo institucional de vivência de práticas corporais que constituem objetos de ensino específicos da área” (Universidade Federal do Espírito Santo, 2008, p. 34).

O currículo, portanto, acabou se consolidando no decorrer que o curso ia acontecendo, se fazendo conforme a formação ia sendo desenhada e vivida. Como se tratava de um currículo novo, imprevistos e adaptações foram inevitáveis, num processo desafiador desde a constituição de sua proposta, até a sua efetiva realização.

O intuito dessa pesquisa, não se limita numa pretensão de apresentar divergências quanto ao currículo prescrito e o vivenciado durante a formação, que de fato precisaram de ajustes no desenrolar do curso, conforme observados em alguns estudos sobre o PROLICEN. O objetivo central é compreender como o curso se constituiu numa ferramenta essencial para atender às especificidades da área durante sua implementação. Procura-se também analisar como ele cumpriu sua missão de implementar a proposta formativa, abarcando os requisitos e intenções gerais que norteiam o Programa.

O próximo tópico será dedicado a compreensão do processo inserção do PROLICEN em localidades diversas do Estado, que possibilitou a formação de muitos professores advindos de áreas que tradicionalmente não contavam com a oferta de cursos presenciais.

3.3 INSERÇÃO DO PROLICEN NAS LOCALIDADES DO ESPÍRITO SANTO

O processo de interiorização do ensino superior também esteve inserido no PROLICEN, que estendeu essa possibilidade formadora às regiões menos acessíveis. O curso contou com a parceria de 10 polos de apoio, distribuídos em todas as regiões do Estado, oportunizando um acesso mais democrático e pontual no atendimento as necessidades regionais.

A concentração de polos distribuídos geograficamente de maneira atender todas as regiões, foi uma resposta à necessidade de descentralização do ensino superior no

Espírito Santo, com o PROLICEN em Educação Física, corroborando com a premissa de ampliar o acesso à universidade. De fato, é importante que todos, inclusive os professores de comunidades que têm dificuldade de acesso às universidades tradicionais, tenham acesso ao ensino superior, estejam eles na capital ou em uma cidade menos desenvolvida.

Esse compromisso de democratização do ensino possibilitou o atendimento a regiões que tinham o acesso ao ensino superior um pouco mais limitado. Os polos atendiam regiões, e, essa abrangência, permitiu que todos os municípios fossem, de alguma forma, contemplados.

As aulas começaram para os 510 matriculados no dia 4 de novembro de 2008 e, a partir de então, por intermédio do Pró-Licenciatura em Educação Física, a Ufes esteve presente em mais de 70 municípios do Espírito Santo. Durante os cinco anos de seu desenvolvimento, o curso ocorreu a partir das experiências docentes e das mediações pelo uso da tecnologia digital em espaços e tempos não determinados geograficamente (Pozzatti, 2018, p179).

Havia uma parceria articulada com as Secretarias Municipais de Educação que fizeram um levantamento prévio das demandas locais, para compor previamente a oferta de vagas por Polo. Depois desse levantamento ser feito, 754 vagas foram ofertadas para a licenciatura em Educação Física, distribuídas entre os 10 Polos que faziam parte do Programa, conforme ilustrado na tabela abaixo.

Tabela 2 – Municípios com Oferta de Licenciatura em Educação Física: Vagas e Matrículas Iniciais (2008)

Polo municipal	Nº. de vagas no Edital de Seleção	Nº. de matrículas ingressantes 4-11-2008
Alegre	60	40
Cachoeiro de Itapemirim	117	81
Colatina	100	46
Linhares	30	38
Nova Venécia	43	76
Santa Teresa	41	15
São Mateus	80	82
Venda Nova Imigrante	185	98
Vila Velha	41	20
Vitória	57	14
Total	754	510

Fonte: Pozzatti 2018.

Um dado relevante que chamou atenção deste estudo, pode ser evidenciado no quantitativo de ingressantes dos Polos de Nova Venécia e São Mateus, que juntos foram responsáveis por mais de 30% das matrículas efetivadas no PROLICEN, quantidade considerada expressiva por estarem lotados em uma das Regiões mais

distantes do CEFD/UFES, ofertante da formação. Esse dado mostra o quanto o Programa foi assertivo, ao possibilitar acesso a tantos professores que não tinham formação específica para que pudessem se qualificar e continuar exercendo a docência em Educação Física.

A criação de alternativas, como a de distribuir o curso em diferentes polos, proporciona redes de apoio e extensão para professores que trabalham e vivem longe da capital. Estes polos prestavam apoio semanal aos alunos que podiam realizar atividades presenciais, usufruir de infraestruturas tecnológicas (como laboratórios de informática e bibliotecas), receber apoio de tutores presenciais e vivenciar momentos de partilha.

Todos estes esforços combinados para trazer o ensino superior para o interior fortaleceram os laços entre a Universidade e as comunidades, criando um ambiente colaborativo para a formação de professores. As parcerias do PROLICEN com estes Polos ofereceram a possibilidade de estágios supervisionados e experiências práticas em escolas do ensino básico e outras instituições locais. Esta parceria facilitou a integração dos professores em formação nas realidades educativas regionais, possibilitando mudanças significativas no ambiente escolar e o alinhamento do ensino com as necessidades locais.

Dessa forma a oferta do curso é pertinente, [...] para os municípios menos desenvolvidos e afastados dos grandes centros para possibilitar oportunidade de formação inicial (licenciatura) para os profissionais que, sem a necessária formação, exercem a docência nos sistemas públicos de ensino (Brasil, 2014, p. 2).

É possível compreender que a implementação deste programa teve um impacto significativo em todo o Estado, especialmente na Região Norte. Além de ampliar o acesso às universidades para profissionais sem formação, o PROLICEN permitiu abandonar antigas noções sobre a Educação Física, tradicionalmente tecnicistas ou focadas exclusivamente na preparação física e em conhecimentos técnicos específicos.

O PROLICEN promoveu a interação entre o conhecimento da disciplina e a experiência que o egresso trouxe, valorizando sua experiência e integrando-a ao processo formativo. Essa abordagem permitiu novos aprendizados e novos significados à prática da Educação Física.

Portanto, a inserção do Programa em diversas localidades do Espírito Santo representou um avanço expressivo na democratização do ensino superior e na qualificação de professores de Educação Física. O Programa atuou significativamente no fortalecimento da educação básica em regiões que, por questões geográficas ou socioeconômicas, tinham menos acesso à programas de formação inicial. Esse movimento de democratização do ensino superior, ampliou o acesso a uma formação de qualidade e continuidade da docência.

3.4 NARRATIVA ACERCA DO PROLICEN. (CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROLICEN). (FERNANDA PAIVA (EXPLANAÇÃO))

Esta fase do trabalho será fundamentada na entrevista realizada pela docente Fernanda Paiva, que na época era a coordenadora do PROLICEN. Os principais pontos discutidos por ela sobre a criação, implementação e evolução do Programa serão apresentados como tópicos para reflexão e debate, sob a ótica de quem liderou todos os processos envolvidos nessa formação.

Os participantes do curso concordam que grande parte do êxito do Programa deve-se à dedicação de Fernanda, que executou seu papel de maneira intensa, vibrante e audaciosa. É de grande importância refletir sobre essa formação sob a perspectiva de quem coordenava e lidava com as angústias e desafios constantes. Isso engloba levar em conta as diversas emoções e obrigações associadas à concepção, implementação e finalização de uma iniciativa tão complexa.

Uma formação em Educação Física a distância já é desafio complexo, o que torna ainda mais crucial o papel da coordenação para o sucesso de um Programa. Nesse sentido, a professora ressalta que:

O problema não está na educação a distância em si, o problema está na forma como é concebida e realizada, principalmente pelas instituições de cunho privada e fim mercadológico, né? Mas também por instituições públicas que têm uma certa dificuldade de compreender a essência da formação de professores que tem a ver com formação humana, com diálogo, né? Aliás, isso não é nem só dos professores, acho que isso é da formação de uma maneira geral que a universidade deveria oferecer (Paiva, 2024).

Com a premissa de oferecer uma formação que não se limitasse com preocupações conteudistas, tecnicistas, o PROLICEN buscava evidenciar o ponto forte da educação a distância, que é a possibilidade de uma formação dialogada, coletiva e colaborativa.

Em suma, com a presença de aprendizagem colaborativa, há a possibilidade de que se “teçam relações interpessoais, que é fundamental para a educação a distância funcionar”.

O PROLICEN foi uma aposta do MEC como uma possibilidade de qualificar os professores, isso foi marcado tanto do ponto de vista de estabelecer políticas públicas via educação a distância quanto as motivações políticas do próprio CEFD em aceitar esse desafio:

Sobre a motivação política de criação e sobre a implementação do programa, eu acho que tem que fazer essa discussão, ou merecia esse olhar ser feito, pelo menos a partir de dois olhares. Um sobre o que significou no âmbito do governo federal você tentar estabelecer políticas públicas que olhassem para a educação a distância como uma possibilidade de qualificar os professores. Por outro lado, o que foi essa motivação política no Centro de Educação Física (Paiva, 2024).

Comprometidos em restaurar o CEFD como um centro de excelência na geração de conhecimento, alguns professores que se afastaram para buscar qualificação profissional (doutorado) iniciaram uma mobilização para participar de projetos em andamento. O primeiro passo foi a reformulação curricular, com o objetivo de estabelecer um currículo focado na formação específica de docentes, de acordo com a legislação em vigor naquele período.

Na época que saiu o edital do PROLICEN, a gente estava acabando de tramitar esse currículo, o currículo de 2006, que a gente tinha plena convicção que era o melhor currículo do mundo. E não era porque a gente estava voando, não. Era porque eu te falei, a gente estava com muitos doutores recém-chegados, bala na agulha, tinindo assim, mas querendo fazer acontecer com a visão prospectiva do centro de elevar a qualidade do que se fazia aqui. Já tinham iniciativas em curso, mas com a própria qualificação de doutorado isso nos colocava em outras situações para captação de recurso (Paiva, 2024).

Surgiu daí a oportunidade de assumir um novo projeto, que tinha um volume interessante de recursos e que já havia rodado anteriormente por alguns departamentos da Universidade, inclusive no CEFD. Sem resposta, no primeiro momento, esse projeto que já contava com discussões iniciadas por alguns cursos de outros departamentos que também se interessavam pela questão do EAD, passou por algumas adaptações e ressignificações.

Depois de feitas essas adaptações, o projeto foi posto em execução. Dentre outras atribuições, o PROLICEN tinha como condição de funcionamento o curso a distância ser igual ao curso presencial, e segundo relata a coordenadora:

“O curso presencial, nem na sua primeira turma, conseguiu dar conta do desafio que nós demos no PROLICEN. Então, assim, a motivação política era um compromisso danado, tanto da política pública como com a política de centro, de formar professores com qualidade, isso é um direito constitucional (Paiva, 2024).

Não se pode com isso deduzir que o processo formativo vivenciado no Programa tenha sido fácil e sem turbulência. Em muitos momentos, não havia sequer clareza institucional quanto ao Programa em si, principalmente quando no meio do percurso o MEC passou a responsabilidade para a CAPES, ocasionando a junção do PROLICEN com a UAB, que tinham propostas de formação distintas. Quando migrou, o Programa estava fadado à sua extinção, mas como tinha dinheiro público envolvido, era preciso concluir a formação. Segundo a coordenação do curso, havia uma sensação de abandono, porém, como o Programa tinha autonomia financeira, foi possível fazer um curso tão diferenciado, com oportunidades tão diferentes a todos os agentes envolvidos na formação.

Sem dúvida, o currículo do curso foi um elemento crucial para o sucesso do PROLICEN no CEFD. Ele foi meticulosamente planejado para proporcionar não somente a capacitação inicial, mas também a formação continuada, contemplando essa dualidade formativa que foi vital para o Programa, conforme relata a coordenadora:

Uma das coisas fantásticas do PROLICEN é que ele era um curso de formação inicial para os professores em exercício não habilitados, mas ele era também uma proposta de formação continuada, porque, por força das normativas, os tutores precisavam ser também professores lotados na rede pública (Paiva, 2024).

Havia um esforço conjunto em investir também na formação continuada dos tutores, e essa foi uma das várias iniciativas do Programa. Por força de normativas existia a prerrogativa dos tutores também estarem na escola, pois, ao compartilhar do mesmo universo, a comunicação seria facilitada, e a figura do tutor como um mediador ali faria muita diferença na formação inicial.

A gente trouxe os tutores, assim, junto, mas por uma convicção muito forte que está presente no princípio da educação a distância. É a aprendizagem colaborativa. Nem eu sabia. Eu não tinha as cartas. Eu não tinha clareza do

que eu estava fazendo antes. A gente foi descobrindo e construindo no processo (Paiva, 2024).

Um aspecto positivo, previsto na organização curricular, foi a possibilidade de adentrar no universo das tecnologias educacionais digitais (TICs), oportunizando a aproximação com as tecnologias de educação, a apropriação de novas ferramentas, como a plataforma Moodle, bem como o fortalecimento da interação entre os envolvidos na formação. Esse contato com a tecnologia, facilita a comunicação, possibilita o recebimento de feedbacks, aproxima, e dentro do currículo se consolidou como um processo inovador. Essa interação, esse contato maior, proporciona uma reflexão mais ampla sobre os passos dentro e fora do curso.

Bom, os dois pilares que a gente tinha na questão do ensino EAD e na construção da identidade da profissão docente e também a ideia de que isso, o professor só vira professor quando ele consegue refletir sobre a trajetória dele, do que ele está sofrendo de transformação, com a formação, para ele compreender o que ele vai fazer quando oferece formação para os alunos. Os alunos saem modificados, enfim, tudo o que a gente faz dentro da escola é processo formativo (Paiva, 2024).

Além do acompanhamento total dos tutores, outro aspecto importante, previsto no currículo, foi a possibilidade de levar os alunos semestralmente, para uma imersão no CEFD. Através dos Seminários de Estudos e as vivências práticas por meio de Oficinas de Docência, que despertavam nos egressos um sentimento de pertencimento como alunos da Instituição, além de experienciar as especificidades da Educação Física, que produzem uma bagagem essencial para o exercício da docência nesse componente curricular.

A gente está vivendo outra coisa, mas que também a gente só está aprendendo por conta dessas experiências aí passadas. Então, é isso. O nosso currículo era o mesmo do presencial, e o PROLICEN tem o mérito de, com todas as suas limitações, porque também, assim, currículo prescrito é uma coisa, currículo de vida é outra coisa, né? Mas nós fizemos muita coisa e muita diferença (Paiva, 2024).

Ao adentrarmos na questão que envolve a distribuição dos Polos em diferentes localidades no Espírito Santo, que inclusive culminou numa ampliação do acesso no Programa, percebemos o quanto esse fator foi essencial para o processo de democratização do ensino em algumas regiões mais distantes dos grandes centros.

Sob essa distribuição, a coordenadora Fernanda Paiva é bem enfática ao dizer:

Talvez esse seja um dos pontos mais delicados para a gente conversar. Por quê? Por vários motivos. O primeiro deles não fomos nós que fizemos. Todo o contato que foi feito com os municípios onde tinha Polo, na época foi feito pelo professor Og e pela equipe do então NEAD, que apareceram com planilhas e planilhas e planilhas e planilhas e planilhas e planilhas com listas e com listas e listas de professores (Paiva, 2024).

Todo levantamento de dados foi feito pelos municípios que passaram as listas com quantitativo de professores em exercício sem habilitação, que atendiam aos dispositivos da formação. Como esse levantamento havia sido feito cerca de 2 (dois) anos antes do início do curso, os dados inicialmente apresentados para compor o quadro de vagas a serem ofertadas apresentaram uma discrepância com o total de inscritos a época do processo seletivo para ingresso.

Esse fato gerou uma apreensão, pois o Programa que havia sido projetado para uma quantidade X de ingressantes, tinha atingido um percentual pouco mais da metade de inscritos. Segundo a coordenadora, esse foi um dos fatores que provocou uma mudança na proposta original de ingresso no Programa prevista no edital, que alcançava apenas professores de Educação Física em exercício, sem formação específica.

Numa decisão arriscada foi permitido a inscrição de pessoas que já haviam tido algum contato, experiência diversa com a Educação Física que não fosse em uma sala de aula, para compor aquele déficit de inscritos num primeiro momento. Isso gerou críticas, e um certo incômodo dentro do próprio Centro. A decisão foi levada adiante, de maneira temerosa, mas que prevaleceu até o final do Programa, possibilitando assim, o ingresso de 510 participantes.

Hoje depois de formado no Programa posso assegurar que esta foi uma decisão acertada, pois sem essa abertura eu e outros colegas, jamais teríamos vivenciado esse maravilhoso processo formativo.

Esses 510 ingressantes estavam alocados em 10 Polos distribuídos de maneira a contemplar todos os municípios do Estado.

Eu não lembro como é que esses polos foram eleitos. Mas eu sei de uma coisa. Os polos atendiam regiões e, portanto, a abrangência. Todos os municípios foram, de alguma forma, contemplados. Tiveram possibilidade de concorrer (Paiva, 2024).

Ao concluir sua fala sobre como se deu o processo de inserção desses Polos, a professora destaca que:

Sobre essa inserção nas localidades, o que eu posso te dizer foi isso. A gente fez um trabalho muito bacana em parceria com as coordenações de Polo. A maioria eram mulheres, mulheres maravilhosas. Porque aí o Polo é o seguinte, o Polo é da UFES, dentro dos seus municípios. Nas suas questões locais, brigando com a iniciativa, brigando no sentido do enfrentamento com a iniciativa privada. Com as questões da política local. Elas eram corajosas (Paiva, 2024).

Todo esse esforço conjunto possibilitou o acesso à Universidade para muitos que poderiam ter suas carreiras docentes descontinuadas, caso esse processo de interiorização, essa ampliação de alcance promovido pelo PROLICEN não tivesse acontecido. Esses Polos de apoio foram essenciais para que o acesso fosse ampliado e a formação vivenciada. Houve uma busca constante, uma somatória de forças para que os alunos que estavam em processo de desligamento do curso, pudessem retomar e concluir.

Então, essa possibilidade de aprendizagem colaborativa. Colocada nesse nível de envolvimento. Tudo que você pode trocar com um outro, se engrandece, né? Se avoluma. Enfim, é isso. Então, acho que essa é uma resposta frágil, com relação à forma como foram escolhidos esses polos, mas acho que a gente deu conta (Paiva, 2024).

Diante do exposto neste capítulo, ficam muitos pontos de reflexões sobre tudo o que envolveu o Programa, desde as normativas, os conflitos, a condução, até a conclusão do curso. Muitos desses pontos poderiam ser mais explorados, mas deixamos para trabalhos futuros a missão de discuti-los e quem sabe trazer novas perspectivas acerca do que foi esse processo formativo.

Para o momento, ficamos com as reflexões apresentadas até aqui, sendo possível chegar ao entendimento de que o PROLICEN, representou um avanço significativo na democratização do ensino superior em regiões diversas do Espírito Santo, principalmente aquelas mais distantes da Capital. Por meio de uma estrutura curricular robusta, inovadora e adaptada às necessidades locais, aliada à distribuição estratégica dos Polos, o Programa ampliou o acesso à formação superior e proporcionou impactos positivos na educação básica no Estado (especialmente na Região Norte).

4 NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROLICEN

As narrativas de professores de Educação Física egressos do Programa, apresentam uma perspectiva ampliada sobre os processos formativos, seus impactos e implicações na prática docente. Por meio de suas trajetórias pessoais e profissionais, é possível compreender como as experiências vivenciadas no curso influenciaram a construção de suas identidades docentes, suas práticas pedagógicas e a maneira como enfrentam os desafios do cotidiano escolar.

Este capítulo apresenta essas narrativas como fontes de conhecimento, investigando as transformações nas trajetórias desses professores e o papel do PROLICEN na ampliação de suas possibilidades de atuação. Ao serem identificadas e analisadas, essas narrativas fornecem informações essenciais para compreender e fundamentar as práticas atuais dos egressos do Programa, as quais serão discutidas mais adiante.

Ao privilegiar as vozes desses profissionais, abre-se possibilidades para investigar como suas histórias refletem os impactos do PROLICEN em suas identidades docentes, nas práticas pedagógicas e no enfrentamento dos desafios específicos do ensino da Educação Física Escolar, especialmente em contextos regionais marcados por desigualdades educacionais e características socioculturais peculiares, como no Norte do Espírito Santo.

Por se tratar de localidades mais interiores, com acessos reduzidos, esse território, apresenta demandas que desafiam os professores a repensarem constantemente estratégias de ensino, além de uma abrangência maior de suas ações pedagógicas. Através das narrativas é possível revelar os significados atribuídos à formação recebida e identificar como ela contribuiu para a construção de novas perspectivas de ensino e aprendizagem. As narrativas de formação “[...] servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (Josso, 2004, p. 38).

As narrativas são um instrumento que desvelam a fertilidade e a prontidão das histórias de vida para com a formação inicial, superando “dispositivos e modelos vividos nas experiências escolares sobre a formação e a profissão docente” (Souza, 2004, p. 24).

Para Josso (2004), as narrativas biográficas além de representar uma via para o processo de compreensão do processo formativo, possibilita que:

[...] entre em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizadas pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivas da dimensão cognitiva da sua objetividade (Josso, 2004, p. 60).

Essas histórias narradas revelam tanto desafios quanto potencialidades do Programa, em um movimento duplo que nos conduz à reflexão sobre a prática docente e à pesquisa (produção de conhecimento), fortalecendo questões mais amplas em relação à política educacional e valorizando o trabalho cotidiano dos professores nessas localidades.

Desse modo, este capítulo resgata não apenas as experiências formativas e profissionais dos egressos do PROLICEN, mas também as colocam num cenário mais amplo de reflexão sobre a formação continuada e a Educação Física como ramo de conhecimento capaz de promover transformações dentro e fora da escola. Trata-se, portanto, de um convite à escuta minuciosa dessas histórias que constroem e consolidam o cotidiano docente, bem como uma análise crítica do alcance e dos limites das políticas de formação de professores em contextos regionais menos favorecidos.

4.1 NARRATIVAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROLICEN

As narrativas pessoais e profissionais de professores egressos do curso de Educação Física formados pelo PROLICEN, representam um ponto de encontro entre histórias de vida e trajetórias formativas (Josso, 2004). Elas oferecem uma perspectiva significativa para compreender como as experiências vividas, tanto no âmbito pessoal quanto no campo profissional, ressignificaram a identidade docente e as práticas pedagógicas desses profissionais.

No PROLICEN, as especificidades da formação foram marcadas por uma pedagogia voltada ao fortalecimento de vínculos entre teoria e prática, criando conexões que ajudam na valorização do contexto regional e das realidades escolares onde os

professores já atuavam. Os relatos desses profissionais revelam desafios, conquistas e transformações que destacam a importância do Programa, assim como também, refletem a resiliência e o comprometimento com o ensino da Educação Física em realidades educacionais desafiadoras, como as encontradas no Norte do Espírito Santo.

O processo de investigação para revelar possíveis impactos advindos da Formação no PROLICEN para a Região destacada neste estudo, passa previamente pela compreensão das transformações ocorridas “dentro” dos próprios egressos, que tiveram suas trajetórias entrecruzadas com a de outros professores, num movimento de partilha, adotando as experiências vivenciadas no curso como base no processo de transformação de si e de suas práticas docentes.

Essa partilha materializa-se nas narrativas e explicita o conhecimento sobre as experiências que serviram de referência aos aprendentes na construção de suas trajetórias de aprendizagens; de novos olhares para si, para suas vivências e para os seus processos de transformação, seja em um plano interior ou em relação ao plano exterior como, por exemplo, o contexto acadêmico (Voguel, 2018, p. 108).

Ao destacarmos as narrativas em sua singularidade, abre-se caminho para “compreender a potencialidade da utilização dessa abordagem como instrumento formativo” (Souza, 2004, p.130). Outro fator relevante sobre as narrativas é destacado pelo autor quando diz que [...] “as narrativas articulam, através de um olhar retrospectivo e prospectivo sobre si, possibilidades de compreensão de processos e fenômenos socio-educativos”.

Além de levar os indivíduos a revisitarem aspectos relevantes sobre o processo formativo, as narrativas também fornecem compreensões que mobilizam não só acontecimentos significativos da trajetória no curso, mas também possibilita uma problematização e uma reflexão desse processo ampliando as concepções sobre o ensino da Educação Física. Nesse sentido, as narrativas desses professores, promovem um envolvimento da trajetória pessoal e profissional através de um recorte feito “[...] a partir do seu diálogo com o seu processo de formação” (Paiva, *et all.*, 2013, p.45).

Na direção de compreender os caminhos trilhados durante a formação, daremos nesse momento, voz aos agentes envolvidos na pesquisa, para que se possa

identificar e analisar as trajetórias formativas e as “experiências significativas” (Josso, 2004) apontadas por esses professores no decorrer do Programa.

Para garantir a integridade dos entrevistados e não utilizar nomes, utilizamos a seguinte referência de identificação: A palavra Professor seguida da letra A, seguindo a letra na sequência em ordem alfabética conforme exemplo: (Professor, A); (Professor, B), assim de forma subsequente.

O quadro 2 apresenta fragmentos de suas narrativas, destacando aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais vivenciadas ao longo do PROLICEN.

Quadro 2 – Fragmentos das narrativas dos professores egressos.

EGRESSOS ENTREVISTADOS	TRAJETÓRIA PESSOAL	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
Professor, A	Sou um camponês ⁹ , moro no interior de Águia Branca, e as coisas por aqui, quem é interiorano sabe que nunca são fáceis, né? Mas eu tinha um grande desejo de cursar um curso superior, de ter uma licenciatura ou uma graduação numa área superior. Porém, era tudo muito difícil. E eu já havia tentado pedagogia a distância, já estava no chão da escola por meio dessa pedagogia, gostava do ensino e gosto até hoje, valorizo a educação a distância. E quando veio o PROLICEN, eu agarrei ainda mais forte, porque eu já tinha essa bagagem, essa base de educação a distância, mas não era o curso que eu queria fazer.	Eu comecei a minha trajetória profissional ainda muito jovem; com 18 anos eu já estava dentro da escola e com 20 já estava lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. No município que resido e que comecei a trabalhar não existia processo seletivo, era indicação. Quando o PROLICEN surgiu, aproveitei a oportunidade, pois estava atuando em áreas relacionadas à Educação Física e já tinha experiência com educação a distância.
Professor, B	Trabalhei oito anos no departamento de esporte e fiz uma especialização em gestão de recursos humanos pela FAESA. Aí, descobri que tinha essa oportunidade que a UFES deu para todo mundo que estava dentro do esporte, mas não tinha uma formação. [...]existia essa possibilidade de eu entrar através de uma prova [...] fiz, passei. Comecei em Nova Venécia ¹⁰ , que	Além do trabalho no departamento de esporte da cidade por oito anos, na verdade eu trabalhava até em farmácia, aí eu saí pra trabalhar na escola. E durante que eu estava estudando no PROLICEN, estava trabalhando também na escola. Eu trazia as ideias que eu aprendia lá pra me colocar dentro da escola e pros alunos que eu estava trabalhando.

⁹ O camponês ou campesino é o trabalhador ou o pequeno proprietário rural de baixa renda, que vive e trabalha no campo, seja na agricultura, na pecuária ou no extrativismo.

¹⁰ Cidade localizada no interior do Estado do Espírito Santo, escolhida como sede de um dos 10 Polos que foram distribuídos pelo Programa fomentando a democratização do acesso ao ensino superior para professores advindos de cidades mais distantes dos grandes centros.

	era o nosso polo, né? Seu polo também. E lá, eu fui aprendendo mais, como era o PROLICEN.	
Professor, C	Comecei minha jornada logo muito cedo envolvido junto ao esporte como monitor de esportes na categoria do futebol de campo em um projeto do município de Pedro Canário e sempre fui mais ligado à Educação Física em função dos esportes, e aí surgiu o PROLICEN, inscrição, ingressei.	Minha vida começou trabalhando em projeto social pela prefeitura, só que não tinha formação. Pela demanda e falta de professores aqui do município de Pedro Canário, eu acabei iniciando a dar aula em sala de aula mesmo, a partir do quinto período, que era o mínimo que já poderia estar liberado, apto a dar aula. Daí pra frente, estou até hoje trabalhando em sala de aula com diversas séries.
Professor, D	Desde jovem, sempre estive envolvido com o esporte em meu município, Pedro Canário. Fui incentivado pelo padre Carlos a buscar uma formação, mas inicialmente preferi seguir trabalhando. Em seguida, fui chamado para atuar como professor de Educação Física na escola Centro Educacional União, mesmo sem formação, dando início à minha trajetória na área.	Iniciei minha trajetória profissional no esporte aos 17 anos, como monitor em um projeto social. Fui convidado para atuar como professor de Educação Física em uma escola, mesmo sem formação. Com a exigência de formação, surgiu a oportunidade do PROLICEN, pelo qual fui aprovado. Comecei a dar aulas em uma escolinha de futebol de Conceição da Barra e, a partir do sexto período, fui remunerado. Concluí o curso e sigo trabalhando com Educação Física até hoje.
Professor, E	Estudei em escolas públicas e, desde o ensino fundamental 2, me interessei por Educação Física. Formei-me em Ciências Contábeis, e sempre pratiquei esportes. a minha vontade maior era sempre cursar agronomia, mas devido a eu não poder sair da cidade, do município, eu ingressei e fiz ciências contábeis. Estudei os quatro anos, trabalhava numa farmácia e estudava à noite na faculdade. Quando surgiu o edital do PROLICEN aproveitei a oportunidade para cursar Educação Física.	Formado em Ciências Contábeis, trabalhei como professor de informática e matemática, mas sempre envolvido com o esporte. Ao ingressar no PROLICEN, parei de dar aula de matemática, optei por seguir na Educação Física e, desde 2018, trabalho exclusivamente na área.
Professor, F	Nascido e criado no interior do estado, reconheço que as minhas experiências com a Educação Física enquanto aluno foram extremamente limitadas. Depois de adulto iniciei uma graduação em uma instituição particular, mas com o surgimento do PROLICEN, logo migrei para vivenciar uma nova experiência. Estava diante de uma oportunidade muito especial, que outrora me transformaria, e me condicionaria a uma formação	Antes do Programa eu não exercia à docência em si, era um adepto das práticas esportivas e esporadicamente me voluntariava a ajudar algum projeto social na área do esporte. Depois da formação reconheço que cada oportunidade que tenho de exercer a docência vem acompanhada de inúmeras indagações, cada movimento dos alunos me prendem a atenção de tal maneira,

	impactante, que foi essencial para construção da minha identidade docente.	fico buscando entender o porquê disso ou daquilo outro.
Professora, G	Quanto à minha história de vida, né, entrelaçada ao PROLICEN, também eu me emociono muito ao lembrar de todo o processo. Antes do PROLICEN, eu tinha uma visão da Educação Física, né, enquanto aluna, enquanto estudante, considerando também que eu não tive professores formados, né, para atuar como professores licenciados, né, foi qualquer um, na minha época não tinha essa questão de professor formado. Então, era de verdade, de fato, um professor, né, que deixava a gente lá brincar de elefante colorido e os meninos jogavam futebol, não tinha quadra, não tinha nada, mas eu não culpo o professor, os meus professores, né, era aquilo que eles podiam oferecer, enquanto a formação que eles tinham.	Na época, surgiu um trabalho como recreadora aqui na região, que era para trabalhar com a Educação Infantil. Comecei com a turminha de três aninhos, me apaixonei. E nesse mesmo ano, surgiu o vestibular para a gente fazer o PROLICEN. Aí eu já estava atuando, falei poxa, vou ter essa oportunidade. E daí eu já comecei a construir a minha identidade como professora. Trabalhei na coordenação, mas quando surgiu a primeira oportunidade de ser professora de Educação Física eu deixei a coordenação. Surgiu a oportunidade para atuar como professora de Educação Física, mesmo ainda não terminando o curso. Na minha região, Braço do Rio, Conceição da Barra, ainda na prefeitura, não era necessário estar habilitada, até mesmo porque também não tinha professores habilitados aqui, então eu pude atuar mesmo estudando.

Fonte: elaborado pelo autor.

As narrativas pessoais e profissionais dos professores de Educação Física egressos do PROLICEN destacam aspectos fundamentais de suas trajetórias, e revelam desafios enfrentados ao longo do caminho.

Entre os pontos comuns ressaltados pelos entrevistados, está a superação de barreiras geográficas e sociais, que limitavam significativamente o acesso ao ensino superior, conforme citam:

O primeiro grande desafio foi que, ao participar do processo seletivo, aqui da minha região, nós concorremos vagas em São Mateus¹¹. A primeira grande dificuldade era a distância, [...] a distância da minha casa até no Polo [...] eu comecei estudando no Polo de São Mateus, então em média 140km de distância, isso dificultou muito o processo no início, porque era uma dificuldade tremenda, eu tinha que sair da minha cidade, Águia Branca, ir até Barra de São Francisco, se juntar, me juntar a turma lá de Barra de São Francisco, pegar o carro, ir para São Mateus, voltar muito tarde da noite, pegar a moto e voltar embora (Professor, A).

¹¹ Cidade sede de um dos Polos que concentravam semanalmente os encontros presenciais com os alunos advindos de cidades interiores próximas ao Polo.

Eu vim de família de baixa renda, então o meu curso era onde? São Mateus. E nem sempre eu conseguia ir, por ser de baixa renda, então foi um desafio também, sair de um município com a baixa renda que eu tinha, para cursar fora. E querendo ou não, eu tinha um encontro presencial a cumprir (Professor, E).

Rapaz, os desafios eram grandes, tá cara? Porque você trabalhar igual eu trabalhava de manhã e de tarde, aí era uma correria para estar chegando à noite no polo. Muitas das vezes a gente tinha que, não é nem arrumar desculpas, era tentar convencer o diretor quando a gente partia já para Vitória, para ter aqueles estudos em Vitória. Então, eu vejo que foi um grande desafio, cara. Vejo que valeu a pena, sim, valeu a pena. Porém, foi sofrido devido a esses encaixos que tinha nesse trajeto (Professor, D).

As barreiras geográficas, embora desafiadoras, não impediram que esses professores vivenciassem a formação de maneira consistente. Motivados a extrair o máximo das oportunidades oferecidas pelo Programa, esses professores se dedicaram ao curso com a expectativa de ter acesso a experiências transformadoras, capazes de ressignificar suas práticas pedagógicas.

Os professores que passaram pelo PROLICEN tiveram a oportunidade de ressignificar toda a sua leitura que havia antes, talvez errônea, da Educação Física de forma limitada. Muitos pensavam assim, inclusive eu pensava assim. Esse ressignificar trouxe uma nova proposta, uma interpretação de uma Educação Física que eu não conheci enquanto estudante e que eu tento hoje ressignificar para os meus alunos (Professor, B).

Ao analisar as narrativas dos professores de Educação Física egressos do PROLICEN, constatou-se uma semelhança nas suas trajetórias. Muitos compartilhavam o sonho de cursar o ensino superior, mas enfrentavam dificuldades significativas, especialmente por residirem em localidades interioranas com acesso reduzido a instituições de ensino superior.

Outro aspecto relevante identificado, foi a maneira como o PROLICEN proporcionou a continuidade e o fortalecimento de suas práticas profissionais. Antes do curso, muitos já atuavam direta ou indiretamente na área de Educação Física, seja em projetos sociais ou outras iniciativas, mas sem a formação específica necessária para legitimar suas ações docentes.

Além do objetivo de obter uma formação superior em Educação Física, havia também motivações mais amplas, relacionadas ao desenvolvimento de aspectos valiosos e intrínsecos à formação humana (Josso, 2004).

Eu me sinto agraciada por fazer parte desse programa, me sinto agraciada por ter tido essa oportunidade, essas vivências que me tornaram um ser

humano melhor, que eu reconheço que eu sou um ser humano melhor a partir do conhecimento [...] eu desejo ainda mais legitimar a minha prática de forma que a Educação Física aconteça. Nós somos professores que fomos imersos a situações fecundas de aprendizagem para nos tornarmos profissionais de Educação Física, que vem, de fato, legitimar a Educação Física Escolar (Professor, B).

Ainda concernente aos relatos extraídos das narrativas, houve menção quanto ao desejo de mudança da realidade, não só da Educação Física enquanto componente curricular, mas como um dispositivo capaz de impactar o cenário social e local onde estão inseridos.

Mas, algum gancho ali daquela Educação Física, aquilo me instigou a conhecer mais. Eu falei, não, epa, tem questão social aí. Eu posso contribuir na minha comunidade de alguma forma por meio desse curso. Então, foi uma coisa assim, foi me instigando, né, a querer conhecer mais, a me tornar uma professora, né, que de alguma forma eu contribuísse com o meu lugar. E aí, eu fui (Professor, B).

Para muitos, o Programa representou não apenas uma oportunidade de democratizar o acesso ao ensino superior, mas também fomentou transformações em suas realidades profissionais e pessoais. Essa experiência vivenciada no Programa permitiu que velhos conceitos fossem revistos, novas perspectivas fossem desenvolvidas e a valorização da área não se limitasse à prática esportiva tradicional.

Nós tivemos a oportunidade de nos reconhecemos mais claramente como verdadeiros profissionais, que se preocupam em dar continuidade ao coro por uma Educação Física diferenciada, levada a sério, inovadora, que ressignifica, que oferece nas aulas ministradas novos sentidos aos alunos (Professor, C).

Existia um professor antes, e esse professor, depois do PROLICEN é outro (Professor, F).

Eu entendo que o PROLICEN me abriu muitos caminhos, eu comecei a olhar Educação Física como uma outra, uma outra forma de ensinar, não só aquele método de antigamente, bola embaixo do braço, partiu. Tinha muito mais coisas a ser ensinada para o aluno, do que aquela meramente prática de vamos para a quadra, vamos jogar bola e pronto, acabou (Professor, D).

A prática pedagógica dos professores de Educação Física deve, portanto, dentro desse processo de consolidação da área, estar conectada a uma série de saberes que orientam os passos a serem dados dentro da docência. Conforme explica Borges (2001) ao considerar os professores como “[...] produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional” (Borges, 2001, p. 68).

Tardif (2011), destaca essa relação do saber com a trajetória profissional, ao qual dentro do processo formativo vai acumulando uma série de vivências que redirecionam suas práticas cotidianas.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2011, p. 11).

No tocante a identidade profissional, o PROLICEN formalizou não apenas as práticas existentes desses professores, mas foi essencial no processo de consolidar uma identidade como profissionais de Educação Física. Isso certamente provocou uma travessia e fortaleceu a Educação Física como área de ensino. Através do PROLICEN, professores que atuavam sem formação específica, frequentemente em projetos sociais e áreas afins, tiveram suas práticas legitimadas, conferindo credibilidade e reconhecimento profissional.

Eu fui transformado, claro, abriu portas, né? Pra quem não tinha uma formação na área que gosta de trabalhar, sempre teve vontade, estava ali atuando, só não tinha a formação em si, né? Aquele pontapé inicial. Então, a partir desse pontapé inicial, a gente pôde buscar, ver, trabalhar, tá ali na pele, sentindo mesmo o que é a formação, né? E estar em sala de aula (Professor, F).

Percebemos assim, através dos relatos, que os egressos tiveram uma trajetória desafiadora, desbravada diariamente, consolidada pela coragem e certeza de uma formação de qualidade no porvir. O quadro 3 elucida, sob a ótica desses professores egressos, alguns dos aspectos potencializadores e aspectos que tornaram esse processo formativo mais complexo, vivenciado numa modalidade a distância.

Quadro 3 – Aspectos positivos e negativos inerentes à formação.

Aspectos potencializadores	Aspectos desafiadores
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da autonomia; • Contato com as TICS; • Aumento da disciplina; • Maior comprometimento; • Superação do ser analógico; • Melhor gerenciamento do tempo; • Impacto na formação integral do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de familiarização com as plataformas digitais; • Dificuldades locais com acesso à internet; • Vivência prática um pouco reduzida. • Distâncias geográficas; • Recurso financeiro para deslocamento.

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar das incertezas iniciais quanto aos critérios de confiabilidade e qualidade de uma formação a distância, o PROLICEN demonstrou ser uma alternativa eficaz para atender às necessidades dos professores em formação. Embora desafiadora, essa modalidade promoveu maior autonomia nos estudos e no domínio das tecnologias. Atitudes como resiliência e compromisso com a educação foram cruciais para a permanência e conclusão do curso, especialmente diante do desafio de conciliar trabalho, família e formação acadêmica. Essas características evidenciaram o comprometimento com o desenvolvimento pessoal e a melhoria da prática docente, impactando positivamente as comunidades onde esses profissionais atuam.

A partir do momento que eles vão se desenvolvendo, vão crescendo, vão saindo das escolas, ou então você sai de uma escola, vai para outra, você percebe que os alunos te param na rua e falam, poxa, você realmente foi um professor de Educação Física, que sempre se preocupou com o aluno, com a melhoria do conhecimento do aluno, com o futuro do aluno, e sempre buscou o máximo de cada um (Professor, E).

A aprendizagem a partir das experiências relatadas por meio das narrativas de formação “servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (Josso, 2004, p.38). Segundo a autora:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p. 39).

As narrativas pessoais iluminam os percursos de superação de barreiras sociais, econômicas e geográficas, enquanto as narrativas profissionais evidenciam como a formação recebida no PROLICEN impactou a prática docente. Esses relatos demonstram o papel da Educação Física como uma ferramenta de inclusão, saúde e desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que apontam os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, há uma “[...] interiorização de uma realidade socialmente construída e fornecendo ao indivíduo um conjunto de comportamentos e de significações” (Josso, 2010, p. 40-41).

As narrativas da história de vida, enquanto abordagem experiencial, permitem melhor compreender a singularidade e as trajetórias de formação pessoal e profissional como uma das possibilidades de aportes, movimentos e sentido dessa abordagem metodológica para formação de professores (Souza, 2004, p.151).

Essa formação, portanto, pode ser concebida como “aprendizagem de competências e de conhecimentos, como processo de mudança, como projeto, produção de sua vida e de sentido” (Josso, 2010, p. 50), desse sujeito que mobiliza memórias, resignificando-se através de suas narrativas.

Compreender essas histórias é essencial para captar a amplitude das experiências formativas, bem como para refletir sobre os impactos do PROLICEN no fortalecimento da prática pedagógica e na expansão do acesso à educação superior para professores de regiões mais remotas. Elas revelam não apenas a relevância do Programa em suas vidas, mas também sua contribuição para a transformação do ensino e a valorização da Educação Física como área essencial no currículo escolar.

As narrativas de professores e de alunos em processo inicial de formação inscrevem-se num campo subjetivo e singular para compreender memórias individual/coletiva de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar, bem como das marcas impressas através das experiências educacionais (Souza, 2004, p.152).

Nessa perspectiva, ao analisarmos essas narrativas, obtemos informações singulares inerentes ao percurso formativo dos egressos, podendo assim, ter maiores evidências dos impactos do Programa nas trajetórias pessoais e profissionais desses professores. Souza (2004, p. 153) entende que “o resgate da história de vida e a própria narração da história permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma”.

Em síntese, as narrativas dos professores de Educação Física egressos do PROLICEN evidenciam o impacto transformador de um Programa que além de proporcionar o acesso ao ensino superior, também legitimou práticas docentes e alavancou carreiras. Essas histórias de superação e resiliência revelam como iniciativas educacionais inclusivas podem mudar trajetórias individuais e coletivas, criando melhorias sustentáveis para as comunidades em que esses profissionais atuam.

4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROLICEN: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A formação de professores de Educação Física egressos do PROLICEN, apresenta características que estabelecem uma forte conexão entre teoria e prática, e esta

conexão cria condições que fortalecem a docência de modo que esses professores tenham uma atuação mais contextualizada e reflexiva em suas respectivas localidades. Esta formação ainda, envolve uma interação complexa entre aspectos políticos e pedagógicos, pois essa relação entre formação e prática além de qualificar o docente, também amplia sua capacidade de intervir de forma crítica e responsável nos processos de desenvolvimento social comunitário.

Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (Josso, 2007, p. 414).

Desse modo, do ponto de vista político, a formação no PROLICEN legitima os professores como agentes ativos na luta por uma educação de qualidade, especialmente em áreas marcadas por vulnerabilidades sociais e econômicas. Dentro das políticas educacionais do PROLICEN está a democratização do acesso ao ensino superior, que com a distribuição de Polos, alcançou regiões mais afastadas e com menores oportunidades de formação presencial.

Na época estava muita escassez, não tinha, era tanto que eu comecei a atuar com a Educação Física, nem curso eu tinha. Mas aí, se eu não me engano, foi em 2005, saiu uma portaria onde só poderia atuar com a Educação Física se o pessoal estava cursando o quinto período ou tivesse finalizado a faculdade de Educação Física. Quem não tinha nenhuma formação não poderia mais atuar. [...] Aí surge o PROLICEN. Foram cinco anos de curso, graças a Deus consegui concluí. E eu atuo hoje com a Educação Física, graças a essa formação (Professor, E).

A abordagem política do PROLICEN também enfatizou a inclusão de diferentes grupos sociais, promovendo uma Educação Física que reconheça as especificidades regionais e culturais da Região Norte do Espírito Santo. Nessa perspectiva, a formação do Programa atuou no sentido de preparar os professores para uma participação ativa como lideranças em suas comunidades, estabelecendo assim, vínculos e ações que fortaleçam a coletividade, bem como a possibilidade de criar redes de colaboração junto à comunidade.

O professor, ele é uma figura muito importante na construção de um coletivo. Então, eu considero que eu tenho impactado na vida dos estudantes, primeiro por acreditar na educação, segundo por fazer das minhas práticas, práticas que vão trabalhar com a emancipação dos sujeitos para eles entenderem que eles são sujeitos autônomos, autênticos, construtores da sua história, demonstrando a minha própria, e terceiro por dar credibilidade e escuta

sensível ao que eles nos trazem, os estudantes nos trazem em relação à sua cultura, em relação ao seu jeito de falar, às suas práticas religiosas, ao que vive na comunidade, é uma prática colaborativa, eu diria (Professor, A).

No âmbito pedagógico, a formação do PROLICEN se apresentou como um caminho para consolidar a identidade docente, possibilitando um “processo de mudança” (Josso, 2010, p.50) para que esses professores pudessem ter um olhar reflexivo e crítico sobre suas práticas, além de ampliarem sua capacidade de liderança nas questões educacionais e sociais no contexto em que estão inseridos. Ao transformarem suas práticas pedagógicas em ferramentas de emancipação, passam a ter um papel crucial na valorização das culturas locais e na promoção de uma educação voltada para a equidade e a inclusão “A parte pedagógica ela foi muito bem consolidada, então hoje eu me vejo um professor reflexivo” (Professor, A).

Cabe ressaltar que a prática pedagógica se constitui num processo de formação contínua e que através do Programa os professores foram incentivados a adotarem uma postura investigativa, inclusiva e alinhada com as demandas educacionais e sociais. Por meio de práticas pedagógicas inovadoras, pode-se criar espaços de diálogo e aprendizado que respeitem as diversidades regionais e promover uma cidadania ativa.

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (Tardif, 2014, p. 286).

No quadro 4, apresentaremos trechos extraídos das narrativas dos entrevistados, que evidenciam esses aspectos e expõem a relação entre a formação e a prática e o impacto no contexto político e social das suas localidades.

Quadro 4 – Aspectos políticos e pedagógicos da formação.

Aspectos políticos	Aspectos pedagógicos
<p>Todo o meu trabalho, quando eu faço, ainda mais que eu pertença a essa comunidade, desde quando eu nasci, uma comunidade pequena, eu já faço pensando nisso daí, tem que repercutir de alguma forma positiva na minha comunidade. Seja na vida individual do meu aluno, que vai, de alguma forma, refletir lá fora, todas as minhas aulas são pensadas nisso, eu sempre relaciono</p>	<p>Nós somos professores que fomos imersos a situações fecundas de aprendizagem para nos tornarmos profissionais de Educação Física, que vem, de fato, legitimar a Educação Física Escolar (Professor, B).</p> <p>Então, o PROLICEN me possibilitou de me tornar um professor hoje de Educação Física dentro da legalidade, tanto que tudo o que eu faço, eu pesquiso muito antes, porque o que me levou a</p>

<p>a minha comunidade com a minha prática (Professor, B).</p> <p>Então, nas falas dos alunos no dia a dia, nas falas dos ex-alunos, você percebe que você impactou, não só na educação, mas sim na vida pessoal de cada um também, como nós da Educação Física, nós somos mais do corpo a corpo, nós somos mais presentes, aí tem mais esse poder de impactar (Professor, E).</p> <p>A possibilidade de colocar-se como sujeito construtor da sua própria história, isso eu vejo como um fator primordial. Se você acredita no seu potencial, se você consegue transmitir isso também com quem você vive, com os estudantes, com o entorno, com os nossos pares, com certeza as pessoas se tornam mais autênticas, mais autônomas, mais eficazes no que falam, no que fazem (Professor, A).</p> <p>Eu vejo comprometimento dos meus alunos no desenvolvimento das minhas aulas, tá? Então, assim, eu vejo que eu estou capacitando eles, de alguma forma, para a vida, pode-se dizer (Professor, D).</p>	<p>fazer a pesquisa, a ser pesquisador, a ser um professor hoje, que antes de aplicar qualquer tipo de atividade, foi o PROLICEN lá atrás, que fez com que eu estudasse, passar a ter gosto pelo estudo, passar a pesquisar um pouco mais sobre a Educação Física Escolar (Professor, E)</p> <p>Eu considero um programa bom, eu considero que a gente teve uma boa base pedagógica, eu considero que as nossas práticas, elas são efetivamente pedagógicas e emancipatórias, graças também à formação (Professor, A).</p> <p>Eu vejo que eu estou conseguindo implantar aquele sistema que a PROLICEN me ensinou, aquela formação que eu obtive pela PROLICEN, aquilo eu estou conseguindo executar aqui, seja nas aulas teóricas, seja nas aulas práticas (Professor, D).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Através de uma abordagem que integra teoria e prática, os professores foram incentivados a desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade de seus alunos, promovendo a inclusão e o protagonismo, visto que “[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer” (Tardif, 2014, p. 236).

Minha formação, ela é muito importante, que a gente, querendo ou não, a gente aprende novos conhecimentos que nos habilitam para um contexto cada vez mais exigente, no qual a gente pode inserir a inovação no método novo de dar aula [...] as minhas aulas são totalmente diferentes daquele método antigo. Eu costumo alinhar a prática e a teoria no mesmo contexto, numa mesma linha de pensamento. Às vezes, eu trabalho a teoria já envolvendo a prática logo na frente (Professor, D).

É refletir, problematizar, colocar o máximo dos objetivos e dos benefícios que traz a Educação Física no contexto social para as crianças, para os adolescentes, para os jovens (Professor, A).

Para além de uma integração entre teoria e prática, que possibilita uma atuação mais compreensiva das demandas específicas nos contextos locais, a formação do PROLICEN, apresentou aos professores uma diversidade de metodologias pedagógicas que podem ser adaptadas às diferentes realidades escolares. Além

disso, a formação a distância exige o desenvolvimento de competências específicas, como o domínio das tecnologias de ensino, a autonomia no aprendizado e a gestão do tempo.

É preciso reconhecer que, no início de nossa caminhada no curso [...] sabíamos muito pouco sobre a EaD, sobre as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) [...] O processo de enfrentamento do desafio assumido pelo CEFD/Ufes, qual seja, o de colocar a prova a tese de que é possível à universidade pública oferecer cursos de formação inicial e continuada com qualidade na modalidade EaD, não partiu de um estudo prévio sobre o tema [...] (Paiva, 2012, p. 165)

Apesar das incertezas iniciais quanto aos critérios de confiabilidade e qualidade de uma formação a distância, o PROLICEN demonstrou ser uma alternativa eficaz para atender às necessidades dos professores em formação. Atitudes como resiliência e compromisso com a educação foram cruciais para a permanência e conclusão do curso, especialmente diante do desafio de conciliar trabalho, família e formação acadêmica. Essas características evidenciaram o comprometimento com o desenvolvimento pessoal e a melhoria da prática docente, impactando positivamente as comunidades onde esses profissionais atuam.

Minha experiência com a formação EAD (Educação a Distância) pode ser descrita considerando os desafios, aprendizados e benefícios desse formato de ensino. Ao iniciar a formação EAD, houve a necessidade de adaptação ao uso de plataformas digitais e ferramentas tecnológicas para acessar materiais, realizar atividades e participar de aulas remotas. Essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades digitais e de organização pessoal. O formato EAD exigiu maior autonomia, disciplina e responsabilidade, já que o aprendizado depende do gerenciamento eficaz do tempo e do cumprimento de prazos sem a supervisão presencial constante. Dificuldades iniciais com a conexão e familiarização com plataformas (Professora, G).

Essa experiência contribuiu para a formação de um profissional mais adaptável e preparado para os desafios modernos da educação, incluindo o uso de tecnologias no ensino e a valorização de metodologias ativas e inovadoras (Professor, E).

Foi muito boa a experiência. Me percebo mais autônomo a partir da EAD, pois o processo exige que o estudante tenha essa postura de ser o construtor da sua própria história, tornando-se mais criativo, organizado e dinâmico. O tempo de estudos na EAD é um tempo predeterminado pelo estudante, logo é imprescindível que o mesmo se atente e se oriente para que não se perca no processo (Professor, A).

Os desafios enfrentados pelos professores, como a conciliação entre trabalho, família e formação, evidenciam a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação continuada, assegurando condições mais equitativas para o desenvolvimento profissional. Por outro lado, as conquistas em termos de autonomia, inovação

pedagógica e compromisso social demonstram o potencial transformador dessa formação, não apenas na prática docente, mas também na contribuição para a melhoria das comunidades onde os professores atuam.

Então, o processo foi bem interessante, foi uma construção mesmo de saber, porque eu não imaginava a imensidão que seria, né, esse universo da UFES, assim, a gente ser autor da própria história, né, ter esse domínio, esse domínio de organizar a nossa vida, rotina, trabalho, família, estudar a distância, mesmo assim, ser mais que presencial, né, com tantos trabalhos. Então, foi muito desafiador (Professor, B).

Em relação ao âmbito social, os professores egressos do PROLICEN têm desempenhado um papel crucial na valorização das culturas locais e na promoção de uma educação voltada para a equidade e a inclusão. Por meio de práticas pedagógicas inovadoras, eles criam espaços de diálogo e aprendizado que respeitam as diversidades regionais e promovem a cidadania ativa.

Quanto ao conhecimento sociocultural, é algo também valiosíssimo para se trabalhar, para desenvolver, e é isso que eu faço, eu procuro sempre nas minhas práticas, é trazer esse valor, esse pertencimento da cultura. Que nós somos imersos a uma cultura, que nós temos a nossa identidade, que isso faz de nós um povo que é diferente de outros, que também tem semelhanças, e nós aqui do Norte temos uma riqueza sociocultural (Professor, B).

Além disso, a profissionalização proporcionada pela formação no PROLICEN fortalece a identidade docente, preparando os egressos para lidarem com os desafios específicos de suas realidades, frente às “[...] mudanças educativas em seus diferentes tempos e espaços” (Souza, 2004, p. 302). O domínio das tecnologias e a capacidade de gestão do tempo, desenvolvidos ao longo do curso, são ferramentas que contribuem diretamente para a melhoria da prática docente e para o impacto positivo nas comunidades atendidas.

A formação oferecida pelo Programa, não só qualifica professores, mas também contribui para a transformação social e política das localidades onde eles atuam, consolidando-se como um marco de profissionalização e valorização da educação.

Um aspecto dentro do que foi observado e que julgo importante mencionar, diz respeito à atividade de pesquisa, como parte da aprendizagem e sua contribuição para formação e prática dos egressos do Programa. Conforme explica Tardif (2014),

Se a contribuição da pesquisa para a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituído a partir do

estudo da própria prática dos professores, a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para a formação contínua dos professores dependerá de sua capacidade de atender às necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se (Tardif, 2014, p.292-293).

Quanto ao entendimento da importância da pesquisa para a prática do professor, alguns elementos inerentes às aprendizagens significativas desses egressos foram identificados em alguns dos depoimentos analisados.

Aprendemos a pesquisar [...] esse foi um ponto que eu aprendi muito dentro do PROLICEN, e hoje eu continuo da mesma forma (Professora, G).

O PROLICEN me possibilitou de me tornar um professor hoje de Educação Física dentro da legalidade, tanto que tudo o que eu faço, eu pesquiso muito antes, porque o que me levou a fazer a pesquisa, a ser pesquisador, a ser um professor hoje, que antes de aplicar qualquer tipo de atividade, foi o PROLICEN lá atrás, que fez com que eu estudasse, passasse a ter gosto pelo estudo, a pesquisar um pouco mais sobre a Educação Física Escolar Professor, E).

A proposta do curso em si foi nos provocar a nos tornar professores, pesquisadores, reflexivos, críticos, que fôssemos além dessa prática das manifestações culturais. Que a gente fosse mais profundo nessas reflexões do valor da cultura, da nossa identidade, na nossa comunidade (Professor, B).

É importante destacar que, embora alguns egressos do PROLICEN tenham mencionado a atividade de pesquisa de forma tímida em seus depoimentos, ela representa um pilar fundamental da formação. Essa limitação nos discursos pode estar relacionada ao fato de a pesquisa não ter sido o foco das minhas perguntas, o que possivelmente direcionou os relatos de forma mais acentuada para a formação prática voltada à atuação nas escolas. Mesmo assim, é pertinente dizer que esse elemento é algo que a formação requer.

Mediante o que fora exposto até aqui, mesmo que se encontre limitações e fragilidades, entendemos que O PROLICEN se mostrou um marco na formação de professores, reforçando a relevância de políticas públicas quando fomentam inovação pedagógica, acesso democrático e apoio à formação continuada. Assim, olhar para o futuro significa fortalecer e expandir programas dessa natureza, garantindo que mais educadores possam ter a docência impulsionada contribuindo assim, para uma educação de qualidade e equitativa.

A partir das implicações da escrita da narrativa frente ao processo de autoformação e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores (Souza, 2004, p.132).

5 PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORMADOS NO PROLICEN

Neste capítulo, para cumprir seu objetivo faremos um entrecruzamento entre as informações já obtidas e sistematizadas nos capítulos anteriores e os materiais disponibilizados pelos professores pesquisados acerca das suas organizações para o planejamento de ensino nas escolas.

Essas informações permitem compreender como as práticas pedagógicas dos egressos, fundamentadas em experiências vivenciadas durante a formação, incluindo a perspectiva curricular do Programa, contribuem para o fortalecimento da Educação Física Escolar. Esse impacto se reflete não apenas na atuação profissional, mas também na tomada de decisões, na capacidade de adequação e adaptação de recursos, promovendo uma participação mais ativa dos alunos nesse componente curricular. Para entrecruzar esses dados, foram considerados materiais como planos de aula, planos de ensino e projetos de intervenção disponibilizados pelos professores egressos.

5.1 ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesta seção, apresenta-se a organização das práticas pedagógicas no campo da Educação Física, conforme exposto no Quadro 5. Serão detalhados os objetivos de ensino, os conteúdos trabalhados, as metodologias adotadas, os critérios de avaliação aplicados e os materiais didáticos utilizados.

Quadro 5 - Organização das práticas pedagógicas.

Professores	Material disponibilizado	Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação
Professor A	Plano de ensino	Movimentar as partes do corpo para expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos; Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em	Expressão e Coordenação Motora; Consciência Corporal e Percepção Espacial;	Abordagem baseada em atividades lúdicas, interativas e exploratórias; Utilização de recursos visuais e tecnológicos;	Formativa, contínua e qualitativa.

		ambientes acolhedores e desafiantes; Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais; Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar; Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	Brincadeiras e Jogos Sensoriais; Autonomia e Cuidados Pessoais.	Adoção de rotinas e cuidados pessoais; Incentivo à socialização e interação social.	
Professor B	Projeto de intervenção	Promover a compreensão dos valores sociais intrínsecos na Educação Física, incentivando a uma postura crítica reflexiva de cidadão autônomos e atuantes, que por meio de projetos e ações, contribuam na comunidade.	Educação Física e Valores Sociais´.	Abordagem dialógica, crítica e participativa; Utilização de roda de conversa, atividades de pesquisa e produção de conteúdo, trabalho em grupo e atividades práticas; Culminância por meio de atividades lúdicas e educativas.	Autoavaliação, por meio de uma roda de conversa, convidando os estudantes a realçarem os pontos fortes e as fragilidades sobre o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do projeto “Educação Física e Valores Sociais”.
Professor C	Projeto de intervenção	Ampliar a participação e o desenvolvimento dos alunos por meio das práticas do atletismo, promovendo o engajamento ativo e incentivando o alcance de suas expectativas individuais. Fomentar relações sociais e o espírito de equipe, estimulando a cooperação, o respeito mútuo e a	Atletismo na escola	Abordagem sociointeracionista e experiencial, priorizando a construção do conhecimento por meio da interação social, das vivências práticas e da reflexão sobre o aprendizado; Realização de palestras e rodas de conversa sobre o atletismo; Aplicação de atividades lúdicas	Autoavaliação; Feedbacks coletivos; Observação contínua; Reflexão final com os participantes sobre o aprendizado adquirido.

		<p>integração dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>Compreender e valorizar os princípios do atletismo na escola, destacando sua importância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento físico, motor e social dos estudantes.</p> <p>Investigar os impactos do atletismo na vida dos alunos, analisando sua influência nos aspectos sociais, culturais, educacionais e pessoais dentro da escola e na comunidade.</p>		e realização de dinâmicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades motoras.	
Professor D	Plano de aula	Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	Esportes	Abordagem socioconstrutivista, prática e reflexiva, combinando explicação teórica com experimentação motora.	<p>Processual e formativa, focada na participação, compreensão dos conceitos e desenvolvimento das habilidades motoras;</p> <p>Observação direta;</p> <p>Autoavaliação;</p> <p>Feedback qualitativo.</p>
Professor E	Plano de ensino	<p>Experimentar e realizar exercícios físicos que desenvolvam diferentes capacidades físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade).</p> <p>Compreender as sensações corporais provocadas pela</p>	<p>Ginástica de condicionamento físico;</p> <p>Lutas;</p> <p>Esportes de rede/parede;</p> <p>Dimensão Sociocultural das</p>	Abordagem socioconstrutivista e inclusiva permitindo que os alunos aprendam por meio da prática, desenvolvam autonomia e reflitam sobre as práticas corporais de maneira crítica e participativa.	Processual, formativa e somativa, não se baseia apenas em testes tradicionais, mas também no envolvimento e na construção do conhecimento ao longo do processo, respeitando

		<p>prática dessas atividades.</p> <p>Identificar a relação entre exercício físico e saúde.</p> <p>Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para práticas dentro e fora da escola.</p>	Práticas Corporais.		diferentes formas de aprendizagem.
Professor F	Plano de ensino	<p>Desenvolver a percepção corporal dos alunos por meio da ginástica geral e das danças do contexto comunitário e regional, promovendo o respeito às diferenças individuais e à diversidade cultural.</p>	<p>Ginástica Geral: habilidades básicas (locomotoras, manipulativas e de estabilidade), esquema corporal (lateralidade, coordenação motora, equilíbrio), consciência corporal, processos históricos, capacidades físicas (resistência, força, flexibilidade, etc.).</p> <p>Danças comunitárias e regionais: noções gerais sobre ritmo, expressão corporal, principais passos e coreografias, relação do movimento humano com o meio.</p>	<p>Aulas práticas e interativas, explorando metodologias ativas. Atividades em grupo para vivência e experimentação das práticas corporais. Discussões e relatos sobre as experiências vividas.</p>	<p>Observação contínua do desempenho dos alunos durante as aulas. Questionamentos e reflexões a cada atividade. Avaliação em atividades específicas (individuais e em grupo). Aplicação de testes ou provas sem atribuição de nota, apenas para acompanhar a evolução dos estudantes.</p>
Professora G	Plano de aula	<p>Proporcionar às crianças uma vivência significativa da brincadeira de queimada, reconhecendo-a como uma manifestação cultural e esportiva presente no</p>	Queimada	<p>Abordagem sociointeracionista, participativa e lúdica, visando tornar a aula inclusiva e reflexiva, garantindo que os alunos aprendam por meio da prática</p>	<p>Formativa, contínua e qualitativa, realizada por meio da observação direta do professor durante a prática e a roda de conversa ao final</p>

		cotidiano escolar e comunitário, promovendo o respeito à diversidade de práticas lúdicas.		e da interação com os colegas.	da aula, permitindo que os alunos reflitam sobre sua participação e aprendizado.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A organização das práticas pedagógicas em Educação Física Escolar pode contribuir significativamente para a estruturação do ensino, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de maneira planejada e alinhada às diretrizes curriculares. A maneira como os professores organizam suas aulas tende a influenciar o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos estudantes, buscando articular as atividades propostas com os objetivos educacionais da disciplina.

No entanto, a organização das práticas pelos professores está em consonância com o conjunto de saberes defendidos por Tardif (2002), que servem como base ao ofício de professor. Segundo o autor, esses saberes estão intimamente ligados ao trabalho e mesmo que os professores utilizem diversos saberes para organizar e executar suas práticas “essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (Tardif, p.17).

É essencial compreender de que forma o Programa, por meio de sua proposta curricular de formação, contribuiu para a construção dos saberes que fundamentam as práticas cotidianas dos professores. Nesse sentido, a incorporação desses saberes potencializa a atuação docente, possibilitando uma organização mais estruturada e eficaz das práticas pedagógicas. Além disso, conforme aponta Tardif (2002), a organização dessas práticas é influenciada por múltiplas fontes de conhecimento, incluindo as interações sociais dos professores, que desempenham um papel fundamental no enriquecimento e direcionamento de sua atuação profissional.

Sob essa ótica, o autor destaca que,

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. (Tardif, 2002, p.19).

Embora os materiais disponibilizados pelos professores entrevistados, como planos de aula, planos de ensino e projetos de intervenção sigam algumas diretrizes estabelecidas nas orientações curriculares, seus discursos evidenciam contribuições importantes da formação no PROLICEN ao lidar com essas diretrizes, inclusive na ampliação de sua bagagem pedagógica. Esse processo formativo não apenas influenciou a tomada de decisões, mas também proporcionou uma abordagem mais crítica e contextualizada no trato com essas diretrizes, permitindo uma atuação mais sólida e efetiva em suas respectivas realidades educacionais.

Hoje a gente já tem uma bagagem maior porque a gente vai aprendendo. Facilita também a internet, porque a gente vai buscando na internet ou comprando livros. Mas lá a gente teve o caminho correto, ele indicou o caminho que a gente tinha que seguir. Por quê? Nós aprendemos a mexer com computadores, aprendemos a fazer vídeos, enquanto a gente estava conversando, aprendemos a pesquisar. Esse foi um ponto que eu aprendi muito dentro do PROLICEN, e hoje eu continuo da mesma forma. Claro que eu mudei um pouco, porque a teoria a gente aprende muito, mas na vivência, na prática, com certeza a gente vai aprender muito mais (Professora, G).

Ainda sobre a contribuição formativa do Programa quanto à organização das práticas pedagógicas, o Professor, F ressalta que,

Quando você tá lá na escola, desenvolvendo uma atividade, ou tomando uma decisão, enfim, ou planejando uma atividade, tem um momento assim que você percebe, você chega e fala assim, poxa vida, isso aqui é o PROLICEN, isso aqui me deu uma base pra eu fazer esse tipo de coisa. E determinadas atividades que eu estou fazendo, eu falo, se não fosse o PROLICEN, talvez eu não teria toda a facilidade de fazer isso. Você consegue fazer uma coisa assim mais rápida. O desenvolvimento até das aulas, a parte documental também, você tem que aprender, saber planejar pra fase de desenvolvimento da criança certa, a idade, tudo. Então, são fatores ali que no final você consegue entender melhor, enquadrar e aplicar pro [sic] educando (Professor, F).

Esses documentos desempenham um papel essencial na orientação da prática pedagógica e na definição das especificidades da Educação Física Escolar. O currículo, por exemplo, estabelece as diretrizes para os conteúdos a serem trabalhados ao longo de um trimestre, semestre ou ano. O desafio, no entanto, está na aplicação desse currículo de forma flexível, garantindo que a prática pedagógica não se torne rígida, permitindo que as aulas sejam diversificadas e envolventes para os estudantes.

Ainda sobre a aplicação desse currículo, o Professor, E ressalta que,

O currículo não tem como fugir, porque a gente tem que seguir, né? Tem que seguir o currículo. Mas eu acho uma coisa até interessante, que até para seguir o currículo, a nossa prática docente, a prática experiencial ajuda, porque a gente molda o currículo com a nossa experiência (Professor, E).

Recorremos novamente a Tardif (2002), que apresenta os saberes como complementares entre si, embora nem todos possuam o mesmo valor profissional para os professores. Nesse sentido o autor explica que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2002, p. 21).

Nessa direção é que Gauthier *et al.* (2006), defendem a existência de um reservatório de saberes, destacando o saber da ação pedagógica, resultado da relação de complementariedade entre os demais saberes, que segundo eles direcionam as ações cotidianas dentro da sala de aula. O autor ainda menciona que é preciso considerar a real situação do professor no exercício da docência.

Com o objetivo de orientar os saberes mobilizados na ação pedagógica, Gauthier e seus colaboradores destacam o desafio de trabalhar o saber curricular no ambiente escolar, ressaltando a importância de os professores possuírem um conhecimento mínimo sobre os programas de ensino.

“[...] enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas” (Gauthier *et al.*, 2006, p.30-31).

Por sua vez, embora as orientações curriculares possam apresentar fragilidades no contexto da Educação Física Escolar, os professores egressos, amparados pelos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, demonstraram preparo para desenvolver estratégias capazes de superar essas limitações, possibilitando a criação de novas oportunidades e abordagens pedagógicas dentro desse componente curricular. Nesse contexto, o Professor A, destaca que:

É preciso passar para os governantes, quem gerencia o currículo, a matriz curricular, sobre a importância da disciplina. E a gente só faz isso dialogando. É refletir, problematizar, colocar o máximo dos objetivos e dos benefícios que traz a Educação Física no contexto social para as crianças, para os adolescentes, para os jovens (Professor, A).

Diante dessas lacunas, os relatos extraídos das entrevistas e narrativas dos professores egressos do PROLICEN evidenciam como a formação recebida contribuiu para que atuassem de maneira alinhada às exigências e especificidades da Educação Física no contexto escolar.

As minhas aulas são totalmente diferentes daquele método antigo. Eu costumo alinhar a prática e a teoria no mesmo contexto, numa mesma linha de pensamento. Às vezes, eu trabalho a teoria já envolvendo a prática logo na frente. Uma das coisas mais difíceis que eu tive que lidar nesse percurso foi que os meninos estavam acostumados a quadra, entendeu? E nada de teoria, nada de conhecimento. Então, assim, foi muito desafiador tentar implantar esse sistema que o PROLICEN me passou, que eu estudei, que eu absorvi, que eu tive conhecimento (Professor, D).

O professor, B ainda complementa,

É todo o contexto, oficinas, os encontros semipresenciais, as construções dos planos, os fóruns, as discussões, as idas e vindas à Vitória¹², todo esse processo eu considero valiosíssimo na construção da minha prática pedagógica [...] ser autônomo da nossa própria identidade pedagógica, isso foi muito rico, né, porque fez a gente, assim, desenvolve os planos, desenvolve as aulas de forma minuciosa, né, os detalhes. E isso, como eu te falei, instigou cada vez mais a melhorar minha prática, a inventar, a criar (Professor, B).

Nesse contexto, a organização pedagógica da Educação Física envolve não apenas a escolha dos conteúdos e métodos, mas também a adequação às necessidades dos alunos, a adaptação aos recursos disponíveis e a busca por uma abordagem que promova a participação e o engajamento dos estudantes. Assim, investigar como essas práticas são estruturadas e aplicadas pelos professores formados no PROLICEN permite refletir sobre os impactos dessa formação na atuação profissional e nas experiências de ensino vivenciadas nas escolas.

A implementação desse Programa de formação teve um impacto significativo no estado, especialmente na Região Norte. Além de ampliar o acesso de profissionais sem formação à Universidade, possibilitou a superação de antigas concepções da Educação Física, antes centradas exclusivamente no ensino de modalidades esportivas e na valorização do desempenho físico e técnico. O PROLICEN, por sua

¹² Capital do estado do Espírito Santo, cidade sede do CEFD/UFES, que concentrava semestralmente alunos de todos os Polos para desenvolvimento de Atividades Complementares previstas no currículo do Programa.

vez, promoveu a integração entre os saberes disciplinares e as experiências prévias dos egressos, possibilitando que o professor se forme em várias possibilidades.

5.2 ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

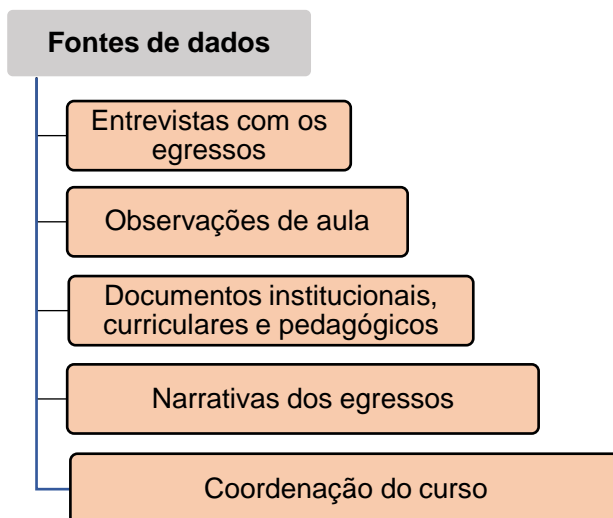
Para compreender como os professores egressos do PROLICEN organizam suas práticas, é essencial analisar os documentos que orientam sua atuação, tais como: planos de aula, planos de ensino e projetos de intervenção pedagógica. A partir dessa análise, torna-se possível identificar padrões na seleção de conteúdos, metodologias adotadas e estratégias de avaliação, bem como os desafios enfrentados na implementação dessas práticas no ambiente escolar.

A investigação das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física formados pelo PROLICEN nos permite compreender como os conhecimentos adquiridos durante a formação se refletem no cotidiano profissional. Dessa forma, buscamos inventariar e entrecruzar essas práticas, categorizando-as para verificar como os saberes docentes se articulam com a realidade da profissão.

Para isso, realizamos a comparação de informações provenientes de diferentes fontes, permitindo validar os achados e construir uma análise mais abrangente e fundamentada. O cruzamento desses dados possibilita identificar não apenas convergências, que reforçam padrões e tendências observadas, mas também divergências, que indicam lacunas, desafios e contradições no processo investigado.

As práticas se encontram nesse cenário de documentos, entrevistas e narrativas que foram selecionadas. Analisamos as diferentes formas de produção de conhecimento dentro da escola, e a relação entre os saberes adquiridos na formação e na prática profissional dos egressos. As principais fontes de dados utilizadas no entrecruzamento das informações obtidas, estão dispostas na imagem a seguir:

Imagem 1 – Organização metodológica para análise de dados.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados foram estruturados em categorias de análise, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos propósitos deste estudo.

Quadro 6 - Definição das categorias de análise para o capítulo 3.

Categoria de análise	Definição
Metodologias utilizadas	Estratégias didáticas e abordagens adotadas pelos egressos.
Integração teoria-prática	Aplicação dos conteúdos teóricos da formação na prática escolar.
Desafios na prática pedagógica	Barreiras enfrentadas pelos professores e estratégias para superá-las.
Impacto do PROLICEN	A influência da formação inicial e a visão pedagógicas dos egressos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os quadros 7 e 8 trazem informações organizadas de acordo com as principais categorias identificadas na pesquisa, permitindo a visualização das relações entre os diferentes elementos analisados, contemplando os objetivos propostos e facilitando a interpretação dos resultados obtidos.

Quadro 7 - Cruzamento de dados referentes aos Modos e Práticas dos egressos do PROLICEN.

Categoria de análise	Análise Documental	Entrevistas com professores egressos	Narrativa da Coordenadora do curso
Metodologia utilizada	Documentos destacam metodologias ativas e ensino interdisciplinar.	Todos os professores entrevistados mencionam	Menciona que o PROLICEN foi pensado para ser um curso diferente do tradicional, com

		o uso de metodologias ativas.	metodologias ativas, ensino colaborativo e uma forte integração entre teoria e prática.
Relação teoria-prática	Estágios Supervisionados e Seminários Articuladores de Conhecimento foram um diferencial na formação.	Todos os professores entrevistados buscam aplicar elementos do estágio e da formação como um todo em suas práticas, mesmo diante de desafios diversos que compõem a realidade escolar.	Revela que o Estágio Supervisionado e as Oficinas de Docência foram estruturados como pilares fundamentais da formação para garantir que o professor não saísse do curso sem vivência prática.
Uso de TICs	O currículo do Programa enfatizava o uso das TICs, destacando sua importância para o ensino da Educação Física.	Parte significativa dos entrevistados reconhece o impacto positivo do PROLICEN no uso de tecnologias digitais em suas aulas.	Menciona que a tecnologia era um eixo central do PROLICEN, tendo como grande aliado a plataforma moodle.
Inclusão e Acesso ao Ensino Superior	O PROLICEN teve 10 Polos distribuídos de maneira atender todas as Regiões, e contou com o ingresso de 510 professores no curso.	Todos dos entrevistados são de localidades mais afastadas dos grandes centros.	O PROLICEN foi um divisor de águas, com o processo de interiorização levou a universidade para professores em condições limitadas de cursar um ensino superior presencial.
Desafios enfrentados	O Programa enfrentou tensões institucionais e ajustes curriculares.	Seis (6) dos entrevistados apontaram como desafio o percurso até os Polos. Além de outros fatores como: desconfiança com o EAD, conciliar trabalho, estudo, família, etc.	Resistência interna, compreensão limitada sobre o que era ensino a distância, além de dificuldades organizacionais entre o Capes e o MEC.
Impacto do PROLICEN na docência	O Programa pretendia formar professores reflexivos e inovadores.	Majoria dos entrevistados destacam a importância do Programa para validar e ressignificar suas práticas.	Rompimento de velhas concepções acerca da Educação Física e transformação da prática pedagógica.

Fonte: elaborada pelo autor.

Os dados revelam que todos os professores entrevistados egressos do PROLICEN (um total de sete) adotam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, não foram identificadas divergências significativas entre as informações presentes nos documentos analisados, os relatos dos egressos e a fala da Coordenadora do curso. O uso das tecnologias, destacado pela Coordenadora, foi um dos pontos fortes de um currículo concebido como inovador e diversificado. Essa constatação é corroborada pelo estudo de Pozzatti (2018), no qual a autora afirma que:

A apropriação da tecnologia se constituiu aliada de toda a formação e, durante o curso, deixou de ser o “fantasma” que assolava as práticas de estudo para assumir-se, tudo indica, como a aprendizagem mais significativa que o Pró-Licenciatura em Educação Física do Cefed/Ufes oportunizou a seus envolvidos (POZZATTI, 2018, p.288).

O PROLICEN conseguiu fortalecer a relação entre teoria e prática, mas alguns egressos sentiram necessidade de maior suporte na transição para a docência. Contudo, embora os professores tenham internalizado os princípios teóricos do curso, enfrentaram desafios na transposição didática para a realidade escolar. Esse dado converge com o estudo de Pozzatti (2018), que aponta as fragilidades da formação inerentes às “exigências do trabalho do professor de Educação Física na escola” (POZZATTI, p.289).

Os dados confirmam que o PROLICEN desempenhou um papel fundamental na democratização do acesso à formação docente, especialmente em regiões periféricas. Essa constatação se reforça ao observarmos que 100% dos entrevistados, distribuídos em diferentes Polos da Região Norte, são oriundos de localidades afastadas dos grandes centros urbanos. Esse dado evidencia a importância do programa na interiorização do ensino superior, possibilitando que professores que, de outra forma, não teriam acesso à formação acadêmica pudessem se qualificar profissionalmente.

Além disso, os relatos dos egressos indicam que a oportunidade de cursar o PROLICEN em suas regiões de origem contribuiu para a permanência desses profissionais em suas comunidades, fortalecendo a educação local. Reforçando essa questão, a Coordenadora destaca que "O PROLICEN foi um divisor de águas porque

levou a universidade para professores que jamais teriam condições de cursar um ensino superior presencial. Essa interiorização foi uma grande vitória".

As dificuldades institucionais não impediram o sucesso do PROLICEN, mas geraram impactos que refletiram na formação dos egressos. Além disso, a distância até os Polos de apoio presencial para os encontros semanais foi apontada como um desafio constante por 87,5% dos entrevistados. Nesse contexto, a formação pode ser considerada desafiadora, exigindo a superação de diversos obstáculos para sua efetivação. No entanto, apesar dessas dificuldades, o impacto do PROLICEN foi amplamente reconhecido.

O curso foi citado pelos egressos como um fator determinante na resignificação das práticas pedagógicas, representando mudanças positivas na forma de ensino desses professores que passaram pelo Programa. Esse achado reforça a importância de programas de formação continuada, conforme discutido por Tardif (2014). O impacto do PROLICEN foi significativo na formação dos egressos, consolidando-se como um programa transformador da prática docente.

A triangulação das fontes evidencia fortes convergências de informações referentes a sistematização dos modos e práticas dos professores egressos do PROLICEN, fortalecendo a relação da proposta do Programa com sua efetividade na prática, comprovando assim seus impactos positivos, especialmente na democratização do ensino.

Diante do exposto, procede-se à análise das trajetórias pessoais e profissionais dos entrevistados após a formação. Para isso, o quadro 9 apresenta o entrecruzamento de dados obtidos a partir das narrativas dos professores de Educação Física egressos do PROLICEN, articulando aspectos da trajetória acadêmica com documentos institucionais e observações sobre sua atuação docente. Nesse sentido, Josso (2004), concebe a formação profissional como um processo biográfico, no qual as experiências vividas pelos sujeitos desempenham um papel central na construção da identidade docente.

Antes, contudo, apresentaremos as categorias de análise dispostas no quadro 8, que servirão para a interpretação e o cruzamento das informações obtidas por meio das narrativas dos professores de Educação Física egressos do Programa.

Quadro 8 - Definição das categorias de análise para o capítulo 4.

Categoria de análise	Definição
Trajétoria acadêmica e profissional	Percurso formativo e inserção no mercado de trabalho.
Desafios e oportunidades na carreira docente	Obstáculos enfrentados na docência e possíveis avanços profissionais.
Influência do PROLICEN na prática docente	Reflexões sobre a relevância da formação inicial para a atuação profissional.
Saberes mobilizados	Conhecimentos teóricos e práticos aplicados no exercício da profissão.
Impacto das condições de trabalho	Infraestrutura, carga horária e suporte institucional na prática docente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Análise das trajetórias pessoais e profissionais dos professores egressos do PROLICEN.

Categoria de análise	Relatos de egressos	Documentos curriculares	Dados Empíricos (Observações e Documentos)
Trajétoria acadêmica e profissional	Muitos indicam que o PROLICEN legitimou as práticas possibilitando a continuidade/inserção no mercado de trabalho.	O PROLICEN propôs uma formação crítica e interdisciplinar.	Os Egressos entrevistados atuam em diversas realidades escolares, demonstrando capacidade de adaptação e criatividade para o enfrentamento das diversidades encontradas no cotidiano escolar.
Experiências durante a formação	Destacam aspectos como maior autonomia, importância dos estágios Supervisionados e Oficinas de docência, mas apontam falta de mais suporte prático.	Estava previsto no currículo do Programa, a articulação entre teoria e prática, metodologias inovadoras de ensino, estágios, oficinas e fomento à Pesquisa e reflexão crítica e contextualizada das práticas, mas apresenta pequenas lacunas, como a necessidade de	Os documentos analisados e as observações indicam forte presença de bases pedagógicas, no entanto, apontam pequenas lacunas quanto ao preparo na formação para o enfrentamento dos desafios da sala de aula.

		mais disciplinas voltadas para a prática pedagógica.	
Contribuições do Prolicen	Relatam que a formação proporcionou base teórica, mas alguns sentem falta de maior preparação prática.	O currículo enfatiza teoria-prática, mas pode haver lacunas na implementação.	Egressos demonstram boa base teórica, mas há dificuldades na adaptação à prática. As Práticas observadas mostram influência da formação inicial, mas também adaptação às demandas das escolas.
Saberes mobilizados na docência	Mencionam o uso de metodologias ativas e conhecimentos interdisciplinares, mas destacam o uso constante do saber da experiência para aplicação das aulas.	O curso enfatiza saberes pedagógicos e específicos.	Nas observações e nos documentos analisados, identificou-se que os egressos utilizam estratégias diferenciadas e inovadoras para promover uma participação efetiva de seus alunos e contornar adversidades do cotidiano escolar.
Impacto na comunidade	Relatam que projetos desenvolvidos em escolas geraram maior envolvimento da comunidade.	Documentos do curso destacam a importância da educação contextualizada e cidadã.	Há um empenho dos egressos em promoverem atividades que envolvem famílias e grupos locais, além do resgate e valorização cultural em torno da comunidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A trajetória dos professores egressos do PROLICEN é permeada por desafios e conquistas, desde a formação inicial até a consolidação na carreira docente. Muitos relataram dificuldades no processo de transição entre os conhecimentos adquiridos na graduação e sua aplicação na prática pedagógica, enfrentando obstáculos para adaptar-se às demandas reais da sala de aula. Isso evidencia o que Tardif (2014) discute sobre a complexidade da profissionalização docente, que exige não apenas conhecimento teórico, mas também experiência prática e reconhecimento institucional.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua "consciência prática" (Tardif, 2014, p.14).

Gauthier *et al.* (1998) destacam que a formação docente deve preparar os professores para enfrentar os desafios da prática, fornecendo subsídios para a tomada de decisões pedagógicas em contextos reais. A análise documental do PROLICEN reforça essa perspectiva ao evidenciar uma estrutura curricular voltada à integração teoria-prática, buscando minimizar o impacto da transição para a docência.

No entanto, Borges (2005), destaca que a realidade da Educação Física no Brasil impõe desafios adicionais, como a fragmentação da formação e a necessidade de adaptação dos professores às diversas realidades escolares. Os dados coletados confirmam essa complexidade, demonstrando que os professores egressos do Programa precisam mobilizar múltiplos saberes no desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Embora a proposta do curso enfatize uma formação interdisciplinar e crítica, Tardif (2014) aponta que a formação inicial, por si só, não garante a plena adaptação ao campo de trabalho, tornando essencial um contínuo processo de formação profissional. Esse aspecto pode ser confirmado nas observações das aulas, que evidenciam como a experiência prática e a reflexão sobre a atuação docente são fundamentais para a construção da profissionalização ao longo da carreira.

Outra categoria analisada, diz respeito às experiências formativas dos professores entrevistados. Os dados sobre esse aspecto evidenciam o papel determinante que o PROLICEN teve na construção da identidade docente dos egressos, influenciando diretamente suas práticas pedagógicas e sua inserção no campo profissional. Nesse sentido, conforme defendido por TARDIF (2014), a formação inicial se constitui num processo dinâmico, que envolve a articulação entre teoria e prática, bem como a mobilização de diferentes saberes ao longo do percurso acadêmico.

Contudo, alguns entrevistados mencionaram que, ao ingressar na carreira docente, sentiram dificuldades para adaptar os conhecimentos adquiridos na universidade às realidades variadas das escolas onde atuam, reforçando o argumento de que a formação inicial é apenas o primeiro passo para o desenvolvimento profissional contínuo (Tardif, 2014).

Segundo Josso (2004), a formação é também um espaço de autodescoberta e transformação, no qual os sujeitos reelaboram suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Conforme salienta a autora:

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (Josso, 2004, p.47-48).

Dessa forma, as experiências vividas no PROLICEN desempenharam um papel crucial na preparação dos professores, fornecendo-lhes ferramentas teóricas e práticas para atuar na Educação Física escolar. No entanto, os dados indicam que a transição para o campo profissional ainda apresenta desafios, exigindo que os professores continuem mobilizando novos saberes e se aperfeiçoando ao longo da carreira.

Os dados apontam que a formação no PROLICEN tem um papel central na construção da identidade docente dos egressos. Durante as entrevistas, a maioria mencionou que o curso contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma visão pedagógica mais crítica e reflexiva. Essa percepção também aparece nos documentos curriculares analisados, que destacam a importância da articulação entre teoria e prática ao longo da formação. No entanto, alguns egressos relataram que sentiram dificuldades no início da carreira para efetivar essa transposição didática. As observações em sala de aula indicam que, apesar dos desafios, muitos egressos conseguem implementar estratégias coerentes com os princípios trabalhados no curso, demonstrando autonomia e segurança no processo de ensino-aprendizagem.

Os relatos dos egressos indicam que o PROLICEN possibilitou uma formação ampla, indo além do ensino técnico e esportivo, promovendo reflexões sobre a cultura corporal, inclusão e abordagens interdisciplinares. Essa perspectiva dialoga com Borges (2005), que discute a importância de uma Educação Física Escolar voltada para a formação integral dos alunos, superando um modelo tradicional focado apenas no desempenho físico. Durante as observações das aulas, foi possível perceber que muitos egressos incorporam metodologias ativas em suas práticas, como jogos cooperativos, projetos interdisciplinares entre outras metodologias, o que reforça a influência da formação recebida.

Portanto, a influência do PROLICEN na prática docente dos egressos se manifesta tanto na adoção de metodologias inovadoras quanto na postura reflexiva diante dos desafios da profissão. Contudo, os dados apontam que a transição da formação acadêmica para a atuação profissional ainda requer um processo de adaptação, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada e acompanhamento dos professores iniciantes. Como argumenta Tardif (2014), a formação docente não se encerra na graduação, mas se estende ao longo de toda a carreira, sendo constantemente influenciada pela experiência prática e pelo contexto de trabalho.

Um dos aspectos mais evidentes no cruzamento dos dados é a variedade de saberes mobilizados pelos egressos em sua prática pedagógica. As entrevistas revelam que muitos deles utilizam metodologias ativas, estratégias interdisciplinares e conhecimentos adquiridos na graduação para tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas. Nos documentos curriculares, percebe-se que a formação enfatiza tanto os saberes específicos da área quanto os pedagógicos e didáticos. Nas observações de aula, verificou-se que os egressos aplicam esses conhecimentos de maneira criativa, adaptando-se às necessidades de seus alunos e ao contexto escolar em que atuam.

Segundo defendido por Tardif (2002) e Gauthier *et. al.* (2006), há uma pluralidade de saberes essenciais para a construção da identidade e da competência pedagógica do professor. A prática docente exige a mobilização de diferentes saberes, que vão além do conhecimento técnico e disciplinar, abrangendo aspectos pedagógicos, experienciais e institucionais. Os dados coletados demonstram que a atuação na Educação Física Escolar está fortemente ancorada nos saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também na experiência cotidiana da docência.

Além disso, os saberes experienciais emergem como um dos pilares da prática docente dos egressos. Como discutido por Tardif (2014), esses saberes são construídos no dia a dia da profissão, a partir das interações com os alunos, a escola e a comunidade. No discurso da maioria dos entrevistados, esse conhecimento se destaca como o principal fundamento de suas ações cotidianas. Esse dado pode ser comprovado no relato dos professores G, D e B.

Tem que ter criatividade nas atividades, entendeu? Porque eu posso ver uma atividade, assistir, aprender, ler como é que faz, mas e o espaço que a gente

vai ter com ela? Como é que eu vou usar ela no espaço pequeno que eu tenho hoje? Eu tenho que ter a criatividade de poder mudar essa atividade pra caber dentro do espaço que eu tenho. E isso, querendo ou não, é só o dia-a-dia, é só a experiência que vai ensinar a gente (Professora, G).

Então, quando eu passo pelo pressuposto da minha experiência, eu tenho que pegar minha experiência, adaptar ela para a realidade da minha turma, porque a qualquer momento pode surgir um imprevisto e eu com essa minha experiência, eu posso moldar, adaptar, readaptar o meu plano de aula. Então, eu penso que cada saber daquele tem que estar alinhado com o meu plano de aula, meu plano de ensino, para ter o objetivo maior que é o conhecimento do meu aluno (Professor, D)

Em relação aos saberes experienciais, é algo que eu valorizo muito, creio que é por meio da experiência, do fazer, do significado que acontece a consolidação do aprendizado (Professor, B)

Diante disso, compreendemos que os saberes mobilizados pelos egressos do PROLICEN refletem uma formação que busca equilibrar teoria e prática, proporcionando-lhes os recursos necessários para enfrentar os desafios da docência. No entanto, os dados também sugerem que a consolidação desses saberes ocorre de maneira progressiva, à medida que os professores acumulam experiência e enfrentam situações concretas na escola.

Por fim, chegamos a um dos dados mais relevantes para essa pesquisa, que revelam contribuições da formação transcendendo o ambiente escolar, atingindo não só o cenário regional, mas as comunidades em que esses professores egressos estão inseridos. Essa dimensão social da prática docente é enfatizada nos documentos do curso, que ressaltam a importância de uma educação cidadã e transformadora.

Nos documentos pedagógicos analisados, identificou-se que parte desses profissionais implementam práticas que fortalecem os laços comunitários, criando espaços de participação e aprendizado coletivo.

A proposta do curso em si foi nos provocar a nos tornar professores, pesquisadores, reflexivos, críticos, que fôssemos além dessa prática das manifestações culturais. Que a gente fosse mais profundo nessas reflexões do valor da cultura, da nossa identidade, na nossa comunidade. Então eu procuro sempre relacionar a minha prática com algo que vai contribuir para formar indivíduos que são capazes de transformar a nossa comunidade (Professor, B).

O impacto da formação na realidade social e comunitária é um fator essencial, pois evidencia a influência dos professores egressos para além dos muros da escola, alcançando a construção de uma educação mais contextualizada e significativa. A

formação inicial docente, ao proporcionar conhecimentos teóricos e práticos alinhados às demandas sociais, permite que os egressos desenvolvam estratégias pedagógicas que dialogam com a realidade dos alunos e da comunidade escolar.

Ao analisar esses impactos, percebe-se que o trabalho dos egressos não se limita à sala de aula, mas também contribui para o fortalecimento de vínculos comunitários, a promoção da inclusão social e o estímulo ao protagonismo estudantil. Projetos interdisciplinares, ações voltadas para a democratização do acesso ao conhecimento e práticas pedagógicas inovadoras tornam-se instrumentos para uma transformação social mais ampla. Dessa forma, a formação no PROLICEN não apenas qualifica a atuação docente, mas também reforça a educação como um agente de mudança dentro e fora do ambiente escolar.

O PROLICEN trouxe um fortalecimento para os municípios com muitos professores habilitados, o que antes havia uma defasagem desses profissionais. Isso impacta dizer que houve uma consolidação do componente curricular, reforçando a sua legitimidade e importância (Professor, A).

As narrativas dos professores egressos do PROLICEN apresentam um panorama detalhado sobre suas trajetórias profissionais, os desafios enfrentados e o impacto da formação em sua prática docente. Ao cruzar essas informações com os documentos institucionais, as observações de aula, a análise dos planos de ensino e outros documentos pedagógicos, foi possível verificar a coerência entre os princípios formativos do curso e sua aplicação no contexto escolar, bem como algumas lacunas que se fizeram presentes na formação.

Dessa forma, a análise desses dados buscou compreender até que ponto a formação proporcionada pelo PROLICEN se traduziu em mudanças efetivas no ensino de Educação Física regional, considerando a realidade das escolas em que esses professores atuam.

Os achados deste capítulo, evidenciam a diversidade de práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Educação Física formados no PROLICEN, demonstrando como a formação inicial influenciou diretamente a atuação desses profissionais em diferentes contextos escolares. O cruzamento dos dados revelou que os egressos mobilizam uma variedade de estratégias pedagógicas, como metodologias ativas e abordagens interdisciplinares, refletindo um ensino que

ultrapassa a mera reprodução de técnicas esportivas e passa a integrar a cultura corporal do movimento como pilar central do aprendizado. Essa diversidade reforça a concepção de Tardif (2014) sobre a docência como um campo de construção contínua, onde os saberes profissionais são constantemente adaptados e ressignificados por meio da experiência e o contexto em que estão inseridos. Além disso, os documentos curriculares analisados indicam que o PROLICEN estruturou sua proposta formativa para garantir que os professores egressos tivessem acesso a um amplo repertório metodológico, possibilitando atuarem de forma crítica e inovadora, conforme defendido por Josso (2004).

No entanto, ao inventariar as práticas desses professores, também emergem desafios significativos, especialmente no que diz respeito à adaptação das metodologias aprendidas na graduação à realidade do ambiente escolar. A precarização da infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de formação contínua, são fatores que interferem na plena execução de suas práticas pedagógicas. Mesmo diante dessas dificuldades, os dados indicam que os egressos do PROLICEN demonstram um alto grau de autonomia e resiliência, ajustando suas estratégias ao contexto e buscando manter a qualidade do ensino, reafirmando a Educação Física como uma disciplina fundamental na formação integral dos alunos. Assim, os resultados deste capítulo não apenas sistematizam as práticas possíveis desses professores, mas também destacam a importância de políticas educacionais que garantam melhores condições para que a formação inicial se traduza em uma prática pedagógica efetiva e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo examinar a formação e as práticas pedagógicas dos ex-alunos do PROLICEN, destacando como esse percurso influenciou sua carreira profissional e as ideias de ensino da Educação Física no ambiente escolar. A pesquisa possibilitou entender não só a configuração do Programa e suas implicações na formação dos professores, mas também os obstáculos que os docentes encontram ao iniciarem sua carreira profissional. Durante os capítulos, observou-se que a formação no PROLICEN teve um papel crucial na democratização do acesso à educação superior e na elaboração de práticas de ensino mais reflexivas e contextualizadas. Contudo, os achados também apontam falhas que necessitam ser sanadas para intensificar ainda mais a inclusão e a continuidade desses docentes na educação básica.

No Capítulo 3, a análise de documentos revelou que o PROLICEN foi criado como uma solução para a escassez de professores licenciados em áreas periféricas, fomentando a descentralização da educação superior e a democratização do acesso à formação de professores. A organização curricular do programa foi concebida para integrar teoria e prática, oferecendo aos professores formados um repertório pedagógico que ultrapassasse o ensino técnico-esportivo e valorizasse a Educação Física como um elemento curricular focado na formação completa dos estudantes. O programa se destacou pela ênfase na interdisciplinaridade e nas metodologias ativas, assegurando que os formandos tivessem contato com métodos inovadores durante sua formação. Contudo, a avaliação dos documentos também expôs obstáculos estruturais, tais como a exigência de maior supervisão na transição entre a formação inicial e a prática docente, além da necessidade de reforçar as políticas institucionais para assegurar apoio constante aos professores em início de carreira.

O Capítulo 4 apresentou um estudo mais detalhado das experiências formativas e das trajetórias acadêmicas e profissionais dos ex-alunos, demonstrando que a formação no PROLICEN representou um ponto de virada em suas vidas. Os depoimentos dos docentes apontaram que o programa expandiu suas visões sobre a Educação Física, proporcionando recursos para a elaboração de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. No entanto, ao entrarem no mercado de trabalho, muitos relataram desafios para utilizar completamente os conhecimentos obtidos, principalmente por causa das

restrições estruturais das escolas, como a ausência de espaços apropriados para a prática e a resistência de algumas instituições em aceitar métodos mais inovadores. Esses obstáculos corroboram o debate de Tardif (2014) acerca da formação dos conhecimentos dos professores, enfatizando que a identidade profissional do educador não é formada somente durante a formação inicial, mas também durante sua experiência na escola e na superação dos obstáculos do cotidiano escolar.

O Capítulo 5 possibilitou a identificação das práticas pedagógicas possíveis, implementadas pelos professores egressos do PROLICEN, demonstrando como os conhecimentos obtidos durante a formação foram reinterpretados no desempenho da docência. A análise dos dados revelou que esses docentes estão empenhados em romper com os modelos tradicionais e adotar métodos mais interativos, dando prioridade a participação ativa dos estudantes, à contextualização dos temas e à interdisciplinaridade. Ademais, constatou-se que os conhecimentos utilizados na docência ultrapassam os adquiridos na universidade, englobando saberes experienciais formados na interação com a realidade escolar e com os alunos em si. Contudo, os resultados também revelaram que, mesmo com os progressos, alguns desses professores ainda lutam para estabelecer práticas inovadoras, seja por restrições estruturais ou pela falta de uma cultura educacional que reconheça a Educação Física além do rendimento esportivo.

A análise também evidenciou o efeito benéfico do trabalho desses docentes na comunidade, demonstrando que suas práticas não só aprimoram o ensino escolar, como também auxiliam na criação de espaços de socialização e inclusão, consolidando a função da Educação Física como um mecanismo de mudança social. No entanto, as avaliações também indicaram que, apesar dos avanços, alguns egressos ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas inovadoras, seja por limitações estruturais ou pela ausência de uma cultura educacional que valorize a Educação Física além do desempenho esportivo.

Cabe destacar, ainda, que ao longo da pesquisa foi possível reconhecer que a formação proporcionada pelo PROLICEN mobilizou uma diversidade de saberes científicos, pedagógicos, práticos e experienciais que se entrelaçam nas vivências dos professores egressos. Esses saberes não são apenas conteúdos sistematizados, mas também expressam trajetórias marcadas por paixão, esforço e compromisso com a

docência. As práticas analisadas revelaram que o processo formativo vai além das salas virtuais: ele se concretiza na escuta, na criatividade, na afetividade e na adaptação frente aos desafios cotidianos das escolas públicas. Essa mobilização plural de saberes reforça a ideia de que a formação de professores é, antes de tudo, uma experiência humanizadora, profundamente marcada pela relação entre teoria, prática e vida.

Assim, os achados desta pesquisa destacam a importância do PROLICEN como uma política de capacitação de professores que respondeu a uma demanda social e educacional relevante. Contudo, os obstáculos destacados apontam para a necessidade de melhoria constante do Programa, especialmente no que se refere ao monitoramento dos egressos em sua trajetória profissional. É crucial que os professores recém-formados tenham acesso a redes de suporte, formação contínua e políticas institucionais que auxiliem na sua adaptação ao ambiente escolar. Ademais, é crucial intensificar a comunicação entre universidade e escola, assegurando que a capacitação dos professores esteja cada vez mais alinhada às necessidades concretas do ensino fundamental e que as inovações metodológicas sugeridas no curso possam ser aplicadas de maneira eficaz no ambiente escolar.

Em última análise, este estudo contribui para expandir o entendimento acerca dos efeitos da formação de professores na Educação Física Escolar, oferecendo subsídios para discussões futuras sobre políticas de formação inicial e contínua. O PROLICEN provou ser um modelo eficaz de formação profissional, todavia, seus impactos a longo prazo estão sujeitos a uma variedade de fatores externos que devem ser levados em conta. Portanto, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a avaliação da trajetória dos egressos ao longo do tempo, explorando como sua atuação se transforma e quais táticas podem ser postas em prática para reforçar sua continuidade na carreira de professor. A Educação Física no âmbito escolar é fundamental para a formação integral dos alunos, e o investimento na capacitação dos docentes deste campo é um passo crucial para assegurar uma educação pública mais democrática, crítica e transformadora.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, S. B. G. de. **Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo**. 016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2016.
- ALMEIDA, G. C. F. de. **As mediações pedagógicas na formação docente a distância em educação física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.
- ANTUNES, P.S. **Uma reflexão do ser professor em formação**. 2013. 11.f. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BORGES, C .M. F. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BORGES, C. A formação dos docentes de educação física. In:; BORGES, C. DESBIENS, J. F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BORGES, C. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.74, p. 59-76, abr. 2001.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 693-713.
- BRASIL. Resolução FNDE/CD nº. 34, de 9 de agosto de 2005. Anexo III. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Pró-Licenciatura): propostas conceituais e metodológicas. 2005a. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2005/res034_09082005_anexos_03.pdf> Acesso em: 12 nov. 2024.
- BRASIL. Resolução Nº.34, de 09 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, agos. 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf> Acesso em 21 de julho de 2024.

_____. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1998a. Disponível em: Acesso em: 21 jul. 2024.

CAPARRÓZ, F. E. **Elaboração de memória profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009.

CARVALHO, A. B. G., e PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas Públicas de formação de Professores da Educação Básica a Distância: o contexto do Pro-Licenciatura. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.6, n. 9. Dossiê Temático: Escola Pública, p. 101-123, jul. /dez. 2010. Disponível em: periodicos.uesb.br. Acessado em 01 jul. 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFED. Resolução Nº 39-A, de 20 de Julho de 2001. Dispõe sobre a nova data limite para o registro dos não graduados no CONFED. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de ago. 2001. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/66>>. Acesso em: 12 de fev. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, p. 351, 2019.

GATTI, B; ANDRE, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFNR, 2010.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002. PASSEGGI, Marai da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. Odisséia, Natal, vol. 9 – n. 13-14, p. 65-75, 2006.

JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?** 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30. PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (EDS.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de recursos humanos da saúde centro de formação e aperfeiçoamento profissional, 1988.

PAIVA, F. Formação em Forma-ação: memórias de constituição do ser tutor na perspectiva do Prolicen/CEFD/Ufes. In: VAGO, T. M.; PAIVA, F. **Escrita de coragem: experiências de tutoras do Pró-licenciatura Educação Física da Ufes**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. p.165-199.

PASSEGGI, M. da C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, M. de F.; ATEM, É. (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

POSO, F. de F; MONTEIRO, B. A. P. **Análise dos relatórios de licenciandos em Biologia de uma universidade pública acerca da temática avaliação da aprendizagem**. Pesquiseduca, v. 11, p. 60-77, 2019.

POZZATTI, M. **Formação de professores de educação física a distância: aprendendo com a experiência do Pró-Licenciatura do Cefd/Ufes**. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2018.

ROSTAS, M. H. S. G. **Formação de professores: aspectos de um processo em construção**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 169–185, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/183>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SOFISTE, A. F. S. **Os processos de aprendizagem na educação a distância: o gosto pelo esporte nas práticas formativas do curso pró-licenciatura em Educação Física da Ufes**. 2018. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285> Acesso em: 16 Jul. 2024.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707> Acesso em: 16 Jul. 2024.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria

Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006a, pp. 203/218.

TARDIF, M. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 305, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central.
Normalização de referências: NBR 6023:2002. Vitória: EDUFES, 2015. 78 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central.
Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos. Vitória: EDUFES, 2015. 55 p.

VEIGA, I. P. A. **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.

VOGEL, A. J. **Aspectos formativos da escrita de si no âmbito do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo professores: narrativas de formação docente.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.

_____. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

APÊNDICE 1

Roteiro da entrevista

(A ser preenchido pelo pesquisador, no acompanhamento e escuta da entrevistad(n)arrativa).

Entrevistado (a):

Data da realização da entrevista: ___/___/_____, horário: ___:_____

Local:

1 – Parte introdutória

- Agradecimento pela participação.
- Apresentação do objetivo da pesquisa.
- Explicação sobre a duração da entrevista e a possibilidade de desistência a qualquer momento.
- Perguntar se está tudo claro e obter consentimento para gravar a entrevista.

2 – Primeira parte: formação inicial e profissional

- ✓ Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional:
 - Como foi sua trajetória de vida até chegar ao Prolicen?
 - Quais foram os principais desafios e aprendizados durante a sua formação numa modalidade a distância em Educação Física?
 - Como você avalia sua formação no PROLICEN?
 - Quais os principais impactos dessa formação na sua prática atual como professor?

3 – Segunda parte: práticas pedagógicas

- ✓ Práticas dos professores de Educação Física formados no PROLICEN.
 - Como o PROLICEN impactou e ressignificou o seu fazer docente?
 - Quais saberes docentes você mobiliza em sua prática cotidiana?

- Como você acredita que sua atuação como professor de Educação Física tem impactado seus alunos e a comunidade escolar?

4 – Parte final: cenário regional pós Prolicen

- Como você vê o futuro da Educação Física escolar na região?
- O que pode ser feito para melhorar a formação dos futuros professores e a qualidade do ensino nesse componente curricular?
- Ao lançar um olhar sobre a trajetória de formação no programa, o que você avalia como experiência significativa para sua atuação docente?

5 - Considerações finais:

- Há algo que você gostaria de acrescentar sobre sua formação, sua prática ou sobre a Educação Física escolar na região Norte do Espírito Santo?

APÊNDICE 3

Diário de campo para mapeamento das práticas pedagógicas em Educação Física

Identificação

Nome da escola: _____
Local: _____
Data: _____
Horário da observação: _____
Turma: _____
Faixa etária dos alunos: _____
Professor observado: _____

1- Planejamento da aula

Objetivos da aula:

_____.

Conteúdo trabalhado:

_____.

Metodologia utilizada:

_____.

2 – Desenvolvimento

Início: _____

Interação professor-aluno:

Diversidade e inclusão:
Inclusão e igualdade de gênero

Recursos materiais e tecnológicos:

3 – Encerramento da aula

Conclusão das atividades:

Avaliação e feedback:

4 – Reflexões do pesquisador

Observações sobre a prática pedagógica:

Domínio de turma, explicação clara e objetiva da atividade proposta, os alunos demonstraram bastante interesse pela atividade, questionaram e foram esclarecidos, foram dadas várias alternativas para que a atividade pudesse ser executada da melhor maneira possível, os alunos estavam animados e envolvidos. Houve trabalho em equipe e muita criatividade, muita disputa também. Iniciou a disputa entre duplas e ao final houve uma disputa entre equipes.

Aspectos relevantes não previstos (caso haja):

5 – Contexto e cultura da escola

Infraestrutura e recursos:

Cultura escolar:

Interação com outros profissionais/comunidade escolar:

6 - Conclusões

Síntese das observações:

Impactos pontenciais:

Assinatura do pesquisador: _____

Data: _____

