

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar sobre a constituição docente no decorrer de formação, destaco, primeiramente, a dimensão social, a partir das minhas “recordações-referências” (JOSSO, 2002) de vida universitária. Nesse caso, falar dos elementos visíveis e invisíveis que constituíram a minha formação em Educação Física, das “experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma **transformação**, [...], como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um **encontro**” (JOSSO, 2002, p. 40, grifo nosso).

Nesse exercício, através da (auto)narrativa¹, retomo o início da construção da minha história acadêmica de formação profissional, que os quatro anos no curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), me proporcionaram. Momentos que, pelo modo como foram vividos, constituíram sentidos que marcaram a minha concepção sobre o ser professora de Educação Física.

Utilizo esse caminho, pois, de acordo com SOUZA (2006, p. 101),

[...] a escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas.

Assim, a opção pela narrativa do sujeito da/na formação inicial de professores de Educação Física, “implica tornar a própria história narrada o núcleo do estudo” (p.87). Desse modo, Souza (2006) apresenta o caminho das narrativas, como a possibilidade de falar de si, dos sentidos e significados da experiência vivida, daquilo que realmente ficou em nossa memória.

Para nós, contextualizar esse estudo com a pesquisa narrativa possibilitará, por um lado, “um movimento de investigação sobre o processo de formação” (p. 87); por outro, a compreensão dos sentidos e representações do objeto deste estudo no meu processo de formação.

Sendo assim, o ato de rememorar permite, portanto, a revelação das origens, dos projetos de vida, das escolhas que foram, ou não, feitas. Trajetórias que repercutem na construção do objeto desta pesquisa, levando os sujeitos envolvidos ao próprio “conhecimento de si”.

¹ Utilizamos os estudos de Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006), Marie Christine Josso (2002) e António Nóvoa (1992, 1995, 2002) para pensar as narrativas de formação no curso de licenciatura em Educação Física, mais adiante discorreremos sobre a temática.

O “conhecimento de si” é um conceito construído na tese de Elizeu Clementino de Souza (2004), a partir de uma reflexão autobiográfica que abre para uma pesquisa sobre os itinerários de formação. A tese de Souza (2004) gerou o livro “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores” (SOUZA, 2006).

António Nóvoa, no prefácio dessa obra, chama atenção para o que atravessa todo o trabalho de Souza (2006). Segundo ele, há no texto de Elizeu “a consciência clara de que não é possível trabalhar as biografias dos outros sem uma análise do nosso próprio percurso” (NÓVOA, 2006 apud SOUZA, 2006, p.9).

De acordo com essa afirmação, aprofundo a minha memória buscando uma análise do meu próprio percurso de formação, da minha maneira de ser e estar, e como esse itinerário de formação repercutiu no meu *tornar-se* professora. Assim, a narrativa que abre a porta às outras narrativas, é a minha, da minha formação, da minha família, por fim, é do conjunto de ações que me possibilitaram ser professora.

Além disso, acredito que a escrita da narrativa, enquanto “atividade metarreflexiva” (SOUZA, 2006, p.101), mobilizará minha própria tomada de consciência, por emergir do “conhecimento de si” (SOUZA, 2004) e das dimensões pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho em meu interior, remetendo-me a constantes desafios em relação às minhas vivências, experiências e posições tomadas.

A filha do Beto e da Cida

Nasci em Vitória-ES, no ano 1992. Sou moradora do município de Cariacica-ES há 23 anos. Cursei o ensino básico em escolas públicas em Porto Novo, bairro em que resido até hoje. A memória escolar, desse tempo, não é das melhores, pois perdi muitos colegas de classe para o crime, os que não estão presos, estão mortos. Naquela época, as escolas tinham péssimas condições, toda semana ficávamos sem duas ou três aulas devido à falta de professor, por não ter merenda, por falta de água ou energia, quando não era uma coisa era outra. Somente aos 16 anos, enquanto muitos jovens/adultos se preparavam por horas para o vestibular, um professor me falava sobre a UFES, que era pública, gratuita e que era preciso passar por um processo seletivo para ingressar. Quando prestei vestibular, a afinidade com o futebol, nas aulas de Educação Física, e os momentos de lazer fora do ambiente escolar foram os elementos definidores da minha escolha, pois, eu acreditava que a formação em Educação Física era o

caminho para me tornar técnica de futebol. Nesse sentido, as brincadeiras de criança e os jogos e o esporte influenciaram fortemente a minha escolha profissional.

Um estudo realizado por Figueiredo (2004) aborda essas vivências e experiências, como as nossas “experiências sociocorporais” (p.88) e mostra que essas experiências podem ser escolares e construídas no ensino da Educação Física; ou podem ser frutos do espaço não escolar e são capazes de mobilizar as nossas lógicas de ação [...] e influenciar o processo de formação inicial, as escolhas e a tomada de decisão.

Diante dessa perspectiva, considero que cursar Educação Física foi uma escolha influenciada pelas minhas experiências sociocorporais, que modificou não só a minha vida, mas a de toda a minha família. Eu ser a única a ingressar, permanecer e formar no ensino superior em uma Universidade Federal, é motivo de comemoração que, ainda hoje, perdura no meio familiar. Considero, ainda, que não é possível compreender o meu percurso de formação sem inserir a narrativa em minhas comunidades pessoais de referência, e a minha família é, sem dúvidas, a maior delas.

Minha mãe, que na época havia concluído apenas o ensino fundamental, e meu pai com ensino médio completo, realizaram-se com a minha conquista, alegam-se por saber que conseguiram modificar o rumo de suas histórias pela minha história de vida. É uma alegria de quem não teve oportunidades de prosseguir nos estudos, nos sonhos, nos desejos de vida, mas sobreviveu para ver que suas filhas conseguiram.

Esse é um cenário bastante evidente nos últimos tempos, e isso tem a ver com o investimento feito em políticas públicas no país, com ações afirmativas voltadas para pessoas com renda mais precária. A própria expansão da rede pública de ensino superior² trouxe possibilidades para nós, negros e moradores de periferias antes inexistentes no Brasil. Foi através dessa expansão que houve a ampliação e a democratização do acesso à universidade, ajudando a diminuir as desigualdades regionais com uma arma poderosa: o conhecimento.

² O governo do PT foi quem mais fez novas universidades na história de nosso país. Foram construídas mais de 10 novas universidades federais e mais de 100 novos campi. Além disso, o governo implantou o Reuni, ampliando a oferta de cursos e vagas nas universidades federais que já existiam. Criou o ProUni, que garante o acesso de estudantes carentes às faculdades privadas. Em dez anos o Brasil dobrou o número de matrículas em instituições de educação superior: de 3,5 milhões em 2002 para mais de 7,1 milhões em 2014. Fonte: INEP/Cesup.

Por esse motivo, a formação universitária foi possível para mim e para tantos outros jovens de periferia, foi por meio dela que tive acesso a “um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica)” (BORDIEU, 1989, p.14).

Assim, Bordieu (1989, p. 7-8) define esse poder, como um “poder simbólico” que é, “com efeito, esse poder invisível,” que permite romper com a reprodução da cultura dominante, pois, “a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas”.

A minha estadia visível na Universidade foi devido ao acesso a esse “poder invisível”. Visível porque, eu, na condição de estudante, pobre e negra, durante a graduação e participação no Movimento Estudantil, fui me tornando visível num trajeto do: eu existo e resisto! Existo nesse espaço historicamente ocupado pelas classes dominantes (homens e brancos) e resisto à reprodução dessa cultura que censura a nossa entrada e permanência na Universidade.

Em conformidade com GOMES (1995, 1996), compreendo, por fim, que uma jovem negra e pobre ter acesso à Universidade Pública, significa muito mais do que a obtenção de um diploma, é a oportunidade de transformação social, de rompimento do círculo vicioso, que, por muito tempo, nos foi negada. É, sobretudo, o rompimento do estereótipo criado acerca das negras brasileiras, de que não somos capazes intelectualmente.

“É com base nessa perspectiva que a abordagem (auto)biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida”. (SOUZA, 2006, p.14)

Nesse sentido, este texto caminha nas trajetórias formativas a partir de uma perspectiva (auto)narrativa, da experiência social e da memória pessoal decorrente da vivência individual originada do envolvimento pessoal na experiência social.

A trajetória formativa: o processo de formação inicial em foco

Os dois primeiros semestres no curso foram de euforia em consequência da aprovação no vestibular que, aos poucos, foi sendo substituída por outra: o entendimento do que é a

Universidade. A nova rotina de estudos, prazos, demandas, textos (muitos textos), provas e a sensação de maior responsabilidade em relação ao meu próprio futuro profissional.

No início do terceiro, não conseguia me encontrar no curso, a concepção de professora de Educação Física que tinha naquela época não se vinculava à concepção de professor fomentada no curso. A minha visão acerca da Educação Física era restrita e pautada no saber fazer e na reprodução de conteúdo, na aptidão física e no domínio dos esportes.

Entretanto, o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo - CEFD/UFES oferece os cursos de graduação em Educação Física nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. A Licenciatura em Educação Física, curso que escolhi, tem como objetivo principal a formação de professores para atuar na educação básica.

No curso de Licenciatura em Educação Física,

[...] a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde. Relaciona-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou performance”. (CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTOS, 2016)

Nesse período, eu resistir muito a essa concepção de ser professor, por considerar que o ser professora de Educação Física fosse algo mais “simples”, cercado de pouca ou nenhuma teoria. Esse período foi acompanhado por muitas dúvidas e dilemas que provocaram o desejo em optar pelo bacharelado, mas ao mesmo tempo, havia a insegurança e o medo de adentrar num território incerto, pois, eu não sabia se a identidade profissional, fomentada no curso de bacharelado, se identificaria em relação à minha maneira de ser.

Quando o período se aproximava do fim e as inquietações ainda mais afloradas interiormente, participei de uma palestra sobre o processo de constituição de identidade docente. Essa palestra foi uma alavanca que impulsionou a minha permanência na licenciatura. Em uma das falas, uma das palestrantes disse que **“nenhum de nós nasceu professor, mas todos nós nos tornamos professores”**.

Voltei para casa, nesse dia, ainda um tanto angustiada, mas motivada a me descobrir professora durante o tempo/espaço de formação. De acordo com FONTANA (2000. p. 104), “nessa empreitada, o “drama” é uma categoria de análise privilegiada [...] em que a personalidade vai se produzindo nos eventos de nossa experiência”.

Nesse processo de constituir a minha personalidade profissional, parei de trabalhar e comecei a viver os espaços da Universidade: os debates, as festas, palestras, oficinas, grupos de pesquisas e extensão e o movimento estudantil. As singularidades desses momentos me possibilitaram o acesso às diferentes formas de conhecimento, de produção de sentidos e identidades que foram me constituindo enquanto pessoa e me formando enquanto professora.

Participei voluntariamente de alguns grupos de pesquisa e extensão, em que, entre encontros e desencontros, me via num caminho solitário. O processo de encontrar-se em algum espaço, de identificação com alguma pesquisa, de busca por sentido na formação, era a experiência de ser “órfão”. Compreendo, com base em (TEIXEIRA et al., 2008, p.186), que

[...] a entrada na universidade implica uma série de transformações nas redes de amizade e de apoio social dos jovens estudantes. Geralmente, até o término do ensino médio, uma significativa parcela da vida dos adolescentes gira em torno da escola: é na escola que passam a maior parte do tempo; é lá que costumam ter a maioria dos amigos; é também, principalmente, a escola que lhes cobra desempenho e responsabilidade, sob pena de sanções diversas. O mundo universitário, por outro lado, é bem menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade. Enquanto tais vínculos não se estabelecem, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e o apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir pela frente. Ajustar-se à universidade implica, assim, integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias.

A ausência de uma pessoa no seio familiar que compreendesse o processo de formação em nível superior, que houvesse vivenciado as dificuldades da vida universitária, possibilitou-me estabelecer uma relação com os professores do curso além dessa dimensão acadêmica. Os professores contribuíram, também, nas orientações pessoais para viver e aproveitar as oportunidades de aprendizagem na Universidade. Assim, fui me aproximando, criando vínculos e, por convite de um professor, comecei a frequentar o Grupo Práxis-Cria³.

A participação nesse grupo de pesquisa, aos poucos, possibilitou o meu engajamento na universidade, e fez com que eu me sentisse incluída no espaço de formação. De acordo com SANTOS (2001, p. 17), a pesquisa na formação inicial coloca os professores “como produtores de conhecimento, em vez de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias”.

³ Grupo Práxis-Cria é a junção de dois grupos de pesquisa, o Práxis – Grupo de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física e o Cria – Grupo de Estudos em Prácticateoriaprática da Educação Física para a Educação Infantil.

Com base nos estudos de Teixeira (et al., 2008), percebi que a minha movimentação como produtora de conhecimento, agente ativa nos espaços de formação/transformação da/na Universidade, ocupando-me com projetos e pesquisas, proporcionou-me o contato com outras realidades. Esse mergulho no grupo de pesquisa resultou no meu trabalho de conclusão de curso: “O trabalho didático-pedagógico da Educação Física nas vozes de diretores e pedagogas de CMEI de Vitória, ES”, que se justificou em razão da necessidade que a componente curricular Educação Física e o seu professor têm de se legitimar no campo da Educação Infantil, especialmente oferecendo uma perspectiva de conhecimento didático-pedagógico específico. Além disso, participei de seminários nos Centros Municipais de Educação Infantil em Cariacica/ES, para contribuir com o debate do Ensino da Educação Física na Educação Infantil, inclusive, na instituição que fui aluna quando criança. Essa foi uma das experiências mais marcantes, pois, minha primeira professora estava na função de diretora da instituição e, por fim, saí do Espírito Santo pela primeira vez, para apresentar trabalho em um evento acadêmico-científico no Rio de Janeiro. Sem dúvidas essas foram umas das experiências que mais me motivaram em relação à vida acadêmica.

Na metade do curso, além da minha inserção em um laboratório de pesquisa, comecei a participar do Movimento Estudantil do curso, por meio do Diretório Acadêmico “26 de Junho”.

Esse momento protagonizou na minha vida, um espaço profundo de autoformação, de formar-se na e para a sociedade. Através dessa experiência, eu enxerguei o curso de Licenciatura em Educação Física a partir das suas possibilidades de mudança, da nossa capacidade, enquanto professores, em modificar a vida das pessoas.

Fonseca (2008, p. 85) considera que o Movimento Estudantil,

[...] acaba cumprindo um papel de formação que é necessário ao ser humano, mas que é pouquíssimo valorizado nos espaços formais: o convívio com o outro (...) no movimento estudantil refletimos e vivenciamos o que é se relacionar com o outro, e não só nas relações políticas, mas no como se relacionar humanamente.

Participar de um grupo de pesquisa e do movimento estudantil ao mesmo tempo, tornou-se um complemento na minha formação. Na medida em que desenvolvia pesquisas, inicialmente, com a temática da Educação Infantil, o movimento estudantil me aproximava da realidade do trabalho docente, do contato com o outro, dos obstáculos, lutas e conquistas da profissão docente.

Dessa forma, ia me encontrando e me identificando com o ser professora de Educação Física, me sentindo um sujeito atuante da/na formação. A partir das leituras de Josso (2002), percebi

que a história de vida que fui elaborando, durante o curso, adicionou sentido aos meus estudos universitários e a minha própria dinâmica de vida. Aos poucos fui enriquecendo o olhar sobre mim, sobre o meu meio humano e natural, fui tomando consciência de que aquela concepção do ser professora, fomentada no curso que um dia eu havia resistido. Isso me possibilitou, por exemplo, o entendimento da importância da disciplina Educação Física na educação básica; na formação do sujeito; na construção de uma sociedade mais justa e mais humana; o reconhecimento da necessidade de estar sempre questionando e revendo minha prática profissional; enxergar o aluno como agente do processo ensino-aprendizagem e não como um depósito de informações e conteúdos; e, por fim, a preparação e realização de atividades transformadoras e buscando dirigir o meu trabalho educacional para a preparação da cidadania dos meus alunos tomando, assim, a consciência do ser professora.

Na medida em que os períodos do curso se aproximavam do fim, sentia aquele nó na garganta, um vazio, uma saudade, uma vontade de permanecer naquele espaço que se tornou o divisor de águas na minha vida e que me proporcionou não só a descoberta da profissão professora, mas também, a descoberta de uma formação para vida.

Nos meses que antecederam a minha conclusão do curso, a entrada do CEFD-UFES era o cenário para o filme da minha memória. Cada vez que os meus passos se aproximavam da sala de aula, minha memória também ia se aproximando, recordava-me da Gabriella que eu era aos 17 anos, e de quem eu havia me tornado quatro anos depois. Eu estava mais madura, mais centrada, conectada com o mundo e com os outros.

A professora que fui me tornando durante a graduação, constitui-se nos silêncios, nos barulhos, nas dificuldades de permanecer na Universidade, nas opções, nas resistências, nas lutas, nos encontros, nas conversas. A partir das lentes de FONSECA (2003), percebo que não nasci professora, nem me fiz professora de repente. O fazer-se professora foi se configurando em momentos diferentes de minha vida, mas, sobretudo, na graduação.

O processo de escolarização, na universidade, propiciou-me a repensar a educação, ou seja, me colocou em contato com professores que “me instigaram a uma releitura de minhas compreensões iniciais acerca da educação, da escola e do papel social do professor, acabou por me conduzir à professora que me tornei [...] foi como estudante que acabei me fazendo professora”. (FONSECA, 2003, p.122)

Da narrativa de formação ao objeto do estudo

Parto do pressuposto, então, com referência nas minhas histórias de vida e de formação, que o curso de formação de professores de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, tem uma repercussão significativa na vida de seus professores, pois oferece aos estudantes o acesso a um espaço de formação pessoal e profissional privilegiado.

Entretanto, questiono-me se os professores em formação têm consciência, isto é, se eles se percebem nesse processo, quanto às mudanças que viveram, às escolhas que fizeram dentro do curso, aos caminhos que trilharam, mas, sobretudo, se eles percebem como as suas histórias de vida universitária vão constituindo-os e tornando-os professores. Afinal, como alunos em formação em Educação Física vão se tornando professores dentro da formação inicial?

É nesse processo de tornar-se professor, na formação inicial, que este estudo se insere. O interesse neste objeto de estudo floresce a partir da minha história de vida, como aluna do curso de formação em Educação Física no CEFD/UFES, pelo desejo em compreender como o tornar-se professor vai se constituindo nas histórias de vida durante a formação acadêmica, na tentativa de entender como os encontros e desencontros dos professores se relacionam ao percurso formativo e, por fim, possibilitar outro olhar no que diz respeito ao processo de formação de professores de Educação Física.

Além disso, justifico este estudo pela via da importância histórica e social do trabalho docente, pelo retorno que um curso de formação de professores deve proporcionar à sociedade e a relevância do curso de Educação Física da UFES neste processo, já que este possui mais de 80 anos de existência.

Nesse sentido, busco compreender quais as repercussões dos encontros/desencontros dos professores com o processo de formação em Licenciatura em Educação Física, para a constituição do *tornar-se* professor. Essa questão central nos apresenta outras possibilidades, tais como: quais as mudanças que os professores em formação destacam? Quais as escolhas que eles fizeram dentro do curso? Quais os caminhos trilharam? Eles percebem como as suas histórias de vida e de formação vão constituindo-os e tornando-os professores?

Desse modo, buscamos adentrar nos olhares que as/os alunas/alunos possuem sobre a sua formação em Educação Física, já em processo de finalização do curso, ou seja, em condição de rememorar o seu percurso formativo. A narrativa de formação nos proporcionará o

(res)significar da própria história pessoal/profissional desses alunos, possibilitando a reflexão sobre a própria história contextualizada e em contraponto com à história do(s) outro(s).

De acordo com JOSSO (2002), desejamos chamar a atenção dos leitores à história dos alunos em formação e da sua relação com o saber; à singularidade e ao mesmo tempo complexidade da formação, à individualidade, ao sujeito, e ao que por ele foi vivido, tomando como base a perspectiva existencialista de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2010). Nessa perspectiva, o formador forma-se a partir da: **autoformação** - a reflexão sobre as suas ações; **heteroformação** - na relação com os outros, tendo como base uma aprendizagem conjunta; **por intermédio das coisas** - os saberes, as técnicas e as culturas; e **ecoformação** - que seria a compreensão crítica.

Para JOSSO (2002), o conhecimento de si mesmo não está relacionado apenas à compreensão de um conjunto de experiências ao longo da vida, mas a tomada de consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, permite encarar o itinerário de uma vida. Com base em suas pesquisas, Josso relata que há quatro buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido.

Por esse motivo, consideramos que as narrativas de formação dos alunos concluintes do curso de Educação Física, seus olhares e ações diante da formação é o próprio percurso dessa pesquisa, que se caracteriza por um ser que se faz em movimento, que se torna em movimento, o movimento de tornar-se professor. São ideias, pessoas, palavras, afetos, resistências, encontros, desencontros e uma série de outros elementos que não caberão nesta pesquisa, pois os sujeitos perpassam por diferentes espaços e esferas formativas.

Nesse sentido, nos propomos realizar um estudo no interior das narrativas de formação, participando com os sujeitos envolvidos, nesta análise, no ato de rememorar o seu processo de tornar-se professor. Por isso, esta análise tem como eixo central as narrativas de formação, produzidas pelos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFES.

No capítulo 1- Trajetória curricular e experiência formativa: no processo de tornar-se professor, destacamos alguns aspectos sobre o tornar-se professor, estabelecemos um diálogo com a literatura relativa ao campo de formação de professores, a fim de situarmos como surge a temática do *tornar-se* professor e da sua identidade, e como essas questões estão sendo abordadas e tratadas neste campo. Nesse sentido, vamos contextualizar historicamente como a Formação Docente em Educação Física vem sendo relacionada à sociedade, e faremos em um breve resgate histórico dos currículos de formação de Educação Física no Brasil, levantando

como se organizavam, configuravam e, principalmente, suas perspectivas sobre o perfil desejado para os professores de Educação Física. E, por fim, faremos uma discussão teórica acerca da trajetória curricular e da experiência formativa, trazendo alguns aspectos sobre o tornar-se professor e sua produção acadêmica, destacando a formação de professores na educação e na educação física. Consideramos importante realizar um mapeamento da produção acadêmica, no Brasil, sobre a formação de professores, a fim de perceber como estão sendo discutidas as temáticas da identidade do professor ao longo desses anos, os processos de constituição da identidade docente, as histórias de vida e da profissão e, de que modo, essa produção se encontra na produção acadêmica sobre formação de professores em Educação Física.

No capítulo 2 – Metodologia: traçamos a metodologia a partir da abordagem (auto)biográfica, investimos na perspectiva das narrativas de formação como metodologia e com narrativas orais como instrumento na nossa investigação-formação. Propomos uma discussão acerca do *tornar-se professor*, por meio dos modos pelos quais o sujeito narra sua própria constituição. Nosso objetivo central é o de explorar de que forma as narrativas de formação podem contribuir para uma melhor compreensão das repercussões, das experiências formativas na trajetória curricular de formação inicial no processo de *tornar-se professor* de Educação Física.

No capítulo 3 - Experiência formativa na trajetória curricular traduzida em narrativas de formação: o processo de *tornar-se professor*, o processo de construção das narrativas de formação nos permitiram empreender uma viagem na qual os sujeitos envolvidos nesse estudo iam reconstruindo suas trajetórias curriculares, relatando as experiências formativas significativas, as mudanças de percurso, os encontros, os desencontros, as atitudes, as tomadas de decisão. Neste capítulo, compreendemos essas narrativas sobre as lentes do nosso referencial teórico.

No capítulo 4 – Considerações finais: retomamos os objetivos do estudo e refizemos o percurso da pesquisa para fechar a dissertação.

1 TRAJETÓRIA CURRICULAR E EXPERIÊNCIA FORMATIVA: O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR.

Ao propormos um estudo que tematiza o *tornar-se* professor de Educação Física, estamos buscando uma compreensão mais profunda da experiência formativa dos professores em sua trajetória curricular, neste caso, na formação inicial. Acreditamos que o território da formação inicial é composto por sujeitos que estão tornando-se professores, e que eles possuem autonomia para conduzir os seus próprios projetos de vida e que, na formação profissional em Educação Física, as experiências construídas pelos professores em formação na educação básica nas aulas de Educação Física, funcionam como filtros que perpassam a dinâmica curricular durante todo o curso.

Nessa perspectiva, há um prolongamento das experiências formativas e a formação parece revelar-se bastante frágil, na medida em que reproduz essas experiências trazendo-as para dentro do curso. Sendo assim, acreditamos que o processo de formação inicial em Educação Física deva proporcionar, ao aluno em formação, o entendimento de outros modos de ser professor, para além dos modelos que vivenciou como aluno da educação básica, se percebendo, agora, no lugar, no caminho do *tornar-se* professor na construção do compromisso social e político dos professores que irão atuar na escola. (COMISSÃO CURRICULAR CEFD/UFES, 2005). Esperamos que a licenciatura em Educação Física possibilite aos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitam, permanentemente, irem constituindo o ser professor, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Estamos, além disso, considerando que o processo de formação exige um investimento pessoal, de responsabilidade sobre os caminhos que levam à construção de uma identidade, por entendermos que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p.75). Nossa prática de investigação não será sobre os professores em formação, mas sobre os professores em formação, com esses sujeitos que estão se construindo, em um dado momento e lugar.

Essa construção do sujeito, em Pimenta e Anastasiou (2008), não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida. Isso permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características

diferentes em distintos momentos da vida. Daí o falar-se não em identidade, mas em identidades construídas pelos professores, sendo esta consequência a da “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154).

Além disso, a identidade é um “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16). Por ser um processo dinâmico de constituição de identidades, consideramos mais apropriado falarmos em “processos identitários” (Idem, 1992), realçando, assim, a dinamicidade que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Assim, o *tornar-se* professor envolve a possibilidade de o estudante beneficiar-se de suas experiências formativas vividas ao longo da sua trajetória curricular, processo pelo qual podem revivê-las via narrativas de formação.

É nesse sentido que podemos dizer que, antes mesmo da entrada nos cursos de formação inicial de professores, já possuímos uma propensa identidade do ser professor. No entanto, para *tornar-se* professor, existem conceitos que sustentam e legitimam esse processo. Para Nóvoa (1992), por exemplo, existem os três AAA que promovem a sustentação do processo identitário dos professores: A de Adesão; A de Ação; e A de Autoconsciência. Adesão, pois o *tornar-se* professor implica sempre adesão a princípios, valores e à adoção de projetos; Ação, pois esse processo de tornar-se professor exige escolha das melhores maneiras de agir e dos caminhos a serem percorridos, e o sucesso, ou o insucesso, de certas experiências se constituem na nossa postura pedagógica; Autoconsciência, porque é no processo de reflexão que os professores em formação pensam sobre a sua própria ação, de modo que, o *tornar-se* professor está intimamente dependente desse pensamento reflexivo.

Ou seja, o *tornar-se* professor é um processo de formação e autoformação, pois é na dinâmica do exercício de transformação da própria realidade e do contexto social que o envolve que o sujeito *tornar-se* professor. Desse modo, é na capacidade de analisar as experiências cotidianas, definindo o modo de ser e de agir, que o sujeito *tornar-se* professor. Para nós, no processo de *tornar-se* professor, o estudante não é depósito de concepções curriculares, mas influencia e é influenciado na construção desse processo. Por esse motivo, acreditamos que devemos levar em consideração o papel do aluno em sua formação, como ele age e reage diante dos estímulos curriculares na busca por *tornar-se* professor.

Dessa maneira, a nossa noção de formação identifica-se com a percepção de processo, percurso, trajetória de vida pessoal/profissional, individual/coletivo, que não se conclui, mas que segue um caminho permanente de inovações contínuas.

Assim, compreendemos que o *tornar-se* professor é um exercício diário, o indivíduo vai se formando e se transformando numa trajetória que é individual e ao mesmo tempo coletiva, ou seja, o *tornar-se* professor é algo permanentemente inacabado, pois, como destacou Pimenta:

“A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem as novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.” (PIMENTA, 1996, p.76).

Nessa perspectiva, a autoformação se configura como uma construção contínua, que possui espaços para mudanças e, acima de tudo, torna-se um processo que exige maior atenção dos currículos de formação de professores.

Buscamos compreender como o *tornar-se* professor vai se constituindo dia a dia, em um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional. Cabe a nós, agora, pensar como nos currículos de formação docente está sendo discutida a formação desse professor que se constrói e reconstrói num movimento intenso, não linear e contínuo.

1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E PROCESSOS FORMATIVOS.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas em Educação Física têm evidenciado algumas tentativas de inovações e avanços ao longo dos anos, a fim de permitir, aos professores em formação, encarar o processo de formação inicial, como um processo que os tornam professores.

Desse modo, vamos fazer uma breve contextualização histórica de como a Formação Docente se modificou ao longo dos anos, e como era fomentada, nos cursos de formação, a perspectiva do tornar-se professor de Educação Física. Essa contextualização faz-se necessária, pois, acreditamos que “o currículo é uma construção social” (VEIGA, 2002, p.7), na acepção de estar inteiramente vinculado a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento.

No processo formativo dos professores, compreendemos que a trajetória curricular repercute diretamente no processo de *tornar-se* professor. Portanto, reconhecemos que os currículos de formação nunca são “neutros” e, com isso, adotam uma perspectiva de formação e um perfil de professor que desejam formar, com base em uma visão política específica de sociedade. Nesse

sentido, faremos um breve resgate histórico dos currículos de formação de Educação Física no Brasil, levantando como se organizavam, configuravam e, principalmente, suas perspectivas sobre o perfil desejado para os professores de Educação Física.

Optamos por representar a história dos currículos de formação em Educação Física em quatro momentos: a origem em 1939; a mudança curricular de 1969; a de 1987 e o surgimento do bacharelado; e, por fim, a configuração de 2002, baseada nas novas diretrizes curriculares, que é o modelo vigente.

1939: A perspectiva do tornar-se saudável

O nosso objetivo nesse capítulo é trazer um levantamento das diferentes perspectivas curriculares que nortearam a Educação Física em diferentes momentos históricos e não fazer um aprofundamento da história da profissionalização em Educação Física. Não é a nossa intenção negar e/ou omitir a história da nossa área, entretanto, buscamos reorganizar ideias que consideramos importante para entender de que currículo estamos falando. Nesse sentido, utilizamos um recorte a partir de 1939, ou seja, a Educação Física depois da criação de cursos superiores universitários, para destacar alguns pontos relevantes para o objeto desse estudo.

De acordo com ANDRADE FILHO (2001, p.21)

O período preponderante em que se pode caracterizar a Educação Física como uma ocupação vai dos registros dos primeiros debates acerca da Educação Física na sociedade brasileira, ou seja, dos anos 1787 até a criação da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) da Universidade do Brasil, ou seja, até 1939.

Em consequência da promulgação do Decreto-Lei nº 1212/1939, criou-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física⁴. Objetivando fundar um centro de preparação técnica e científica capaz de responder as necessidades específicas da sociedade brasileira a fim de, formar pessoal técnico, imprimir uma unidade teórico-prático ao ensino, difundir conhecimentos, realizar pesquisas e instalar centros destinados à prática na área de Educação Física. (ANDRADE FILHO, 2001, p. 40). Esse processo formativo acontecia em uma estrutura

⁴ A fase anterior a 1939, marcada pelo descaso com a formação de profissionais capazes de, a partir da escola, organizar e difundir a Educação Física como modo de cultura, social e científica, indispensável às populações das nações mais desenvolvidas do mundo, provavelmente para abafar as críticas elaboradas por setores dos movimentos educacionais organizados, os representantes governamentais atualizaram o discurso. O administrador, preocupado em promover a Educação Física, garantindo-lhe a obrigatoriedade da oferta a fim de elevar o nível dos desportos no País, considerou que era chegada a hora de investir na formação especializada do pessoal técnico: professores, técnicos e médicos especializados em desportos. (ANDRADE FILHO, 2001, p. 38)

de dois anos de formação, com ênfase aos aspectos biológicos e técnicos, em aulas ministradas por professores catedráticos de outros estabelecimentos federais de ensino escolhidos pelo Ministério da Educação, especialmente militares e médicos. (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Apesar das diferenças de perspectiva de realização dos diversos grupos, pela participação direta e hierárquica de militares, médicos, técnicos em desportos e professores de Educação Física na consecução desse processo formativo, a ENEFD passou por três distintos momentos administrativos que repercutiram nos currículos de formação de professores. No primeiro ciclo de poder, os militares; no segundo o ciclo médico e o terceiro, o dos professores de Educação Física. (ANDRADE FILHO, 2001, p. 41)

Sob o comando dos militares, desenvolveu-se um curso de formação de profissionais de Educação Física fundamentado no rito militar. Diretores e professores eram nomeados pelo governo, privilegiava-se no trato pedagógico apenas o comando do professor, o aluno era visto como sujeito passivo no processo formativo. Havia ainda, formaturas matinais com ordem unida, canto do hino nacional, execução do Método Francês, o que resultou em uma formação essencialmente técnico-desportivo e político restritivo. (ANDRADE FILHO, 2001) A Educação Física era vista como uma atividade essencialmente prática e complementar ao currículo, não necessitando de uma fundamentação teórica que a diferenciase da atividade militar. Os responsáveis assumiam a identidade de **instrutores**, e passavam por um treinamento realizado dentro de uma Escola de Educação Física militar. Os currículos objetivavam formar instrutores capazes de formar o caráter, promover o respeito a hierarquia e garantir a força física para seus praticantes, adestrando e capacitando o corpo para a força-trabalho, para a reprodução sadia e, consequentemente, para o desenvolvimento econômico da nação (Betti, 1991).

Em 1947, sob o comando dos médicos, o curso superior passou a realizar-se em três anos, acabaram os ritos militares diários, o Método Francês começou a ser criticado, o Diretório Acadêmico foi valorizado. A Escola passou a se relacionar com outros órgãos nacionais e internacionais. Foi nesse mesmo período (1945-1950) com base no “escolanovismo”, que começou a influenciar as discussões educacionais no Brasil, que surgiu uma proposta para a Educação Física. Esta propõe o conceito biossóciofilosófico, em substituição ao anterior anátomo-fisiológico, que vigorava até então. Fato esse que possibilitou aos professores da época um olhar mais humano (DARIDO, 2003).

Com os professores de Educação Física sob o comando, na figura de uma profissional de perfil técnico-desportivo, com a volta dos militares ao comando do País, veio a Reforma Universitária e com ela, a descaracterização da ENEFD como escola padrão, pois o projeto democrático que

encontrava-se em andamento fora interrompido. De acordo com ANDRADE FILHO (2001), para responder as necessidades esportivas da sociedade brasileira, além de oferecer cursos de formação de professores de Educação Física era preciso profissionalizar o técnico desportivo, pois constatou-se que, a necessidade de técnicos especializados era maior que a procura. A necessidade de professores de Educação Física no mercado de trabalho era suprida por ex-campeões esportivos, instrutores militares e leigos.⁵

1969: O tornar-se na perspectiva técnico-esportivo

A Reforma Educacional produzida a partir de 1968 foi sujeitada a economia administrativa de cunha economicista. A ideologia do nacionalismo, imposto pelo regime militar, influenciou não só a Educação Física como toda a esfera escolar. Nessa perspectiva, foi reafirmada a obrigatoriedade da oferta de Educação Física e Desportos para todo o sistema nacional de educação.

Ainda no período ditatorial, tivemos uma reconfiguração dos conteúdos das aulas de Educação Física que, desde então percebemos essa herança, estamos falando da **“esportivização da Educação Física”** (BRACH, 2010, grifo nosso). No período da chamada “guerra fria”, as duas potências mundiais, Estados Unidos da América (EUA) e União das Republicas Socialistas Soviética (URSS), mediam seus poderes sem o confronto direto, mas sim por demonstrações simbólicas de poder. Nessa condição de guerra “não declarada”, uma dessas “armas”, entre outras, fora o esporte. No Brasil, alinhados a esse modelo, os governos militares pós-1964,

[...] passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO, 2003, p. 2).

Essa filosofia pretendia suprir a lacuna diagnosticada indicando a integração da Educação Física no processo de formação da personalidade do cidadão pela relação das atividades desportivas com os componentes da educação. Nesse sentido, o esporte, de um modo geral, tornou-se o conteúdo “hegemônico” da Educação Física escolar. O professor, nesse período, deixou de educar e tornou-se **“treinador”**. Já os educandos poderiam se enquadrar em duas possibilidades

⁵ Naquele contexto, cresceram as pressões pela unificação curricular de modo a garantir ao técnico em desporto a mesma formação do professor de Educação Física. O debate interno à categoria indicava que era preciso adotar medidas para qualificar melhor a formação profissional em Educação Física (ANDRADE FILHO, 2001)

de Educação Física, ou de futuro atleta ou ser mais um excluído/oprimido nesse sistema (BRACHT, 1989).

A Educação Física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras. Assim, mais uma vez, a Educação Física atendia às intenções do Estado (ditadura militar) que desenvolvia uma ideia de tecnização e neutralidade da educação. Criava-se, então, uma nova concepção de vida e de identidade imposta aos professores de Educação Física, os quais se tornaram **condutores** dos jovens para que pudessem ter certas identidades: ordeira e pacífica, e por que não dizer, acomodadas. Tem-se, assim, a **identidade instrumentalizada** para o comportamento moral, para o desempenho técnico e físico. Nesse contexto, o esporte e as competições escolares ganham força e nascem nas instituições educativas novas identidades: o “**professor-técnico**” e o “**aluno-atleta**” e, como consequência, estabeleceu-se na área o “**currículo técnicoesportivo**” (Neira e Nunes, 2006).

1987: O tornar-se dentro de uma perspectiva mais ampla

Com a (re)democratização do país, iniciada no governo Figueiredo, os anos 1980 marcaram o início da crise de identidade da área. Diversas críticas ao modelo vigente foram elaboradas e surgiram novas abordagens, ampliando o debate acerca das novas tendências da Educação Física, que buscavam **a construção de um referencial teórico próprio** para a área⁶. Vários aspectos contribuíram para isso. Com o surgimento das Ciências do Esporte, algumas críticas foram feitas, pois se alegava falta de conhecimento científico para fundamentar a prática pedagógica. A perspectiva do desenvolvimento humano também ganha força com a divulgação das pesquisas em Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora. Outro fator decisivo foi o estabelecimento de relação da área com as Ciências Humanas, que ganha corpo com a aproximação das análises críticas a respeito da função social da educação e, particularmente, da Educação Física, agora, escolar. A Educação Física insere-se e absorve as discussões pedagógicas em busca de transformações da sociedade.

Com o fim da ditadura militar em 1984, começou então um período de reformulação político-econômico no Brasil. No caso específico da Educação Física, houve um movimento na área que chamou para si a responsabilidade que antes consentia as mãos do governo, criando e circulando

⁶ O debate da formação profissional deixou de girar apenas em termos de meios e fins determinados por força de obrigatoriedade imposta, até então, pela política educacional oficial, passando a enfatizar, também, os princípios pedagógicos capazes de realizar um perfil profissional de Educação Física crítico, com identidade própria, forjado na realidade cultural de cada Escola Superior. (ANDRADE FILHO, 2001, p. 76)

teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola. Nesse sentido, a Educação Física entra em um período de crítica em que denunciava o modelo preconizado na escola até então, que tinha como objeto de estudo a aptidão física e o Esporte como sua prática hegemônica. Começou-se a discutir a ocupação dos espaços de decisão relativos aos interesses da Educação Física e alternativas teórico-metodológicas ao conhecimento biológico da aptidão física. (ANDRADE FILHO, 2001). Ao questionar-se seu papel e sua dimensão política, a Educação Física não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos, nem tampouco lhe caberia a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde. **Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano.**

Dentro desse panorama de insatisfações e denúncias, muitos acreditavam que as mudanças se efetivariam por meio das modificações das leis. O objeto dessa mudança era, sobretudo, o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro. Entretanto, para Bracht (1989), esse posicionamento deixava muitas lacunas sem respostas, e atribuía isso as suas próprias limitações e ao estágio de desenvolvimento teórico em que a Educação Física estava. Os cursos de Educação Física eram acusados de não ter vínculo estreito com a realidade social, embora os professores fossem bem mais qualificados que antes.

A noção de Educação Física como atividade, veiculada pelo referido decreto, indicava, especialmente, a fragilidade desse componente curricular em termos da legitimidade no espaço escolar. O Movimento Renovador, além de outras iniciativas, entendia que uma das ações necessárias para a transformação da área seria, portanto, possibilitar que ela alcançasse a condição de disciplina escolar (MACHADO, 2012, p. 61).⁷

Em termos de currículo de formação do licenciado em Educação Física, no período entre a promulgação da Resolução nº 03/CFE/1987 e início dos anos de 1990, eram dois modelos de currículo de formação em Educação Física que vigoravam nas instituições brasileiras: um nomeado como “currículo tradicional esportivo” e outro como “currículo de orientação técnico-científica”.

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas

⁷ Para FENSTERSEIFER (1983), o descompasso entre o processo de formação profissional e os interesses sociais, era o sinal da crise de identidade que afetava a área. Ele acreditava que um centro de Educação Física deveria se definir por dentro. Por isso, não cabia mais ao governo e sim para a comunidade acadêmica da área definir para cada curso e, em cada realidade social, qual o tipo de programa de formação necessitava.

(um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física. Esta é uma concepção ainda prevalecente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

Esse modelo retrata bem como a influência dos esportes, nesse período, ainda era tão proeminente no campo de formação de professores de Educação Física.

O currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica $\Rightarrow$ ciência aplicada $\Rightarrow$ tecnologia. Em alguns cursos 98 propõem-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, "Processo ensino aprendizagem de habilidades motoras" e "Programas de Educação Física", que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10-11).

Nesse modelo, é possível notar uma preocupação com os conhecimentos das Ciências Humanas, mas ainda se observa muita fragmentação do conhecimento.

Após um longo período, em que os currículos de formação em Educação Física seguiam como base o modelo curricular previsto pela Resolução nº 03/CFE/1987, temos, na virada do milênio, decorrente dos princípios e orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a construção de novas diretrizes curriculares para orientar uma nova formação de professores da educação básica.

Entre o meio acadêmico, vinham-se acumulando inúmeras frustrações, no que se refere à formação de professores, que contribuíram para a constituição de um longo documento teórico,

que resultou no Parecer nº 09/CNE/CP/2001. Esse parecer surge apresentando as contradições dos currículos de formação da época, que em raras exceções, pecavam no sentido de darem uma grande ênfase na transposição didática dos conteúdos, um “pedagogismo”, ou era dada atenção exclusivamente aos conhecimentos que os acadêmicos deveriam aprender, um “conteudismo”. (OLIVEIRA, 2006).

2002: o fortalecimento da formação de professores da Educação Básica

Partindo dessas angústias e preocupações, foram propostas as Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002, que buscam fortalecer a formação dos professores da Educação Básica. Assim, as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes com as Resoluções nº 01/CNE/CP/2002 e nº 02/CNE/CP/2002. De imediato, evidenciamos, com essa nova estrutura curricular, que a inserção das 400 horas de “prática como componente curricular”, que devem ser distribuídas e vivenciadas ao longo do curso, e com o aumento do “estágio supervisionado” de 300 para 400 horas, que agora são ofertadas a partir da metade do curso e não somente ao final, como vinham sendo até então, demonstram que as preocupações de se estabelecer melhores relações entre a teoria e prática e entre o conhecimento acadêmico e a sua aplicação na realidade educacional foram temas centrais dessa nova configuração. (OLIVEIRA, 2006)

Há uma leitura de que esse formato favoreceria a aproximação do acadêmico com o seu ambiente de atuação profissional e uma aproximação entre Universidade e escola, colaborando, assim, para que se “derrubem” os antigos “muros” entre esses espaços. Todos os cursos de formação de professores, desde a promulgação dessas novas diretrizes curriculares, tiveram um prazo para se adequar às novas exigências, e os novos cursos que surgiram já deveriam seguir esses moldes.

No caso específico da Educação Física, agora não diferente dos outros componentes curriculares da escola, teve que se adequar e isso foi uma mudança radical, pois se quisesse continuar atendendo os outros campos de atuação, além do escolar, tinha que ampliar a duração de seus cursos, o que ocasionaria em um curso com longa duração. É nesse momento que surge uma nova modalidade na formação em Educação Física, o bacharelado.

Mesmo nesse processo conturbado de propostas e orientações curriculares presente na Educação Física brasileira, podemos dizer que tivemos uma evolução significativa na formação desses professores. Entretanto, é fundamental perceber que, em termos de currículo de formação de professores, não se modifica o processo apenas modificando leis, resoluções e diretrizes, mas sim, respeitando as experiências formativas que deram certo em prol de um projeto coletivo de formação.

É nesse sentido que Gatti (2010) afirma que é preciso currículos articulados, pois, a formação de professores não pode ser pensada em campos disciplinares, “mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”. (p. 1375)

Os cursos de formação inicial, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, pouco têm contribuído para gestar essa nova identidade do profissional docente. Para a autora, além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se que o curso de formação inicial, forme o professor. Ou que colabore para sua formação, melhor ainda, que colabore para o seu trabalho docente. Pois, a natureza do trabalho docente é “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. (PIMENTA, 1996, p. 75)

Percebo que grande parte dos estudos, os quais envolvem o currículo de formação docente, falham na abordagem do *tornar-se* professor, no sentido de buscar o que move os estudantes nesse processo, o que eles buscaram, as escolhas que foram fazendo, no sentido de perceber além da formação, nesse caso, o processo de autoformar-se. A passagem do aluno ao professor, me parece, muitas vezes, que está colocada como uma questão formal que não tem relação com os sentidos que esse percurso tem na vida do aluno.

Nesse sentido, Goodson (2007) afirma que, muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender sem compreender a situação de vida dos alunos, “como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado” (p. 250).

Dessa forma, o autor argumenta que, quando o currículo de formação encarar o processo de aprendizagem como algo ligado à história de vida, ele estará entendendo que esse processo se situa em um contexto, e que também tem história, seja em termos de histórias de vida dos indivíduos e as próprias histórias e trajetórias das instituições que formam esses professores.

O que propomos, foi buscar quais são as **potencialidades** desse currículo de formação docente e como elas **repercutem** na vida dos professores em formação, principalmente, no *tornar-se* professor. Como a trajetória curricular desperta, nos alunos, aquilo que ele realmente é capaz de ser, de fazer, ou seja, como potencializa o ser professor de Educação Física nesses sujeitos em formação.

Goodson (2007) analisa esse processo como a passagem de um currículo prescritivo para um currículo narrativo, que possibilitará, aos professores em formação, uma aprendizagem

narrativa, “aprender sobre si mesmo como pessoa e definir um projeto identitário” (p. 250). Essa passagem se faz necessária, pois, para ele, um currículo baseado em conteúdo não resistirá as constantes mudanças e evoluções do mundo globalizado. Dessa maneira, será preciso, então, que o currículo possibilite aos professores o fortalecimento das faculdades críticas e autocríticas, “desenvolvendo as capacidades dos indivíduos para **definir e narrar seus propósitos de vida**” (idem, p.251, grifo nosso). Além disso, o autor salienta que, devemos esperar que o currículo “se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isso seria verdadeiramente um currículo para empoderamento” (idem, p. 251).

Ao encarar o processo de *tornar-se* professor, enquanto história de vida institucional e pessoal, estamos defendendo mais do que escrever novas prescrições para o currículo de formação de professores em Educação Física. Além disso, questionamos qual é o impacto, sentido e significado que a trajetória curricular dos alunos em formação em um mundo de mudança têm na vida deles, e como essas experiências formativas contribuem (ou não) para construção de uma identidade profissional específica para o professor de Educação Física.

1.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Consideramos importante realizar um mapeamento da produção acadêmica, no Brasil, sobre a formação de professores, a fim de perceber como, ao longo desses anos, estão sendo discutidas as temáticas da identidade do professor, os processos de constituição da identidade docente, as histórias de vida e da profissão e, de que modo, essa produção se encontra na produção acadêmica sobre formação de professores em Educação Física.

Nesse seguimento, destacamos o estudo intitulado “Formação de Professores no Brasil (1990-1998)”, realizado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) em conjunto com a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), organizado pela Profa. Dra. Marli André, que examinou dissertações/teses/artigos.

Constatou-se que, das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1990-1996), a maioria tratou da formação inicial (Curso Normal, Licenciatura e Pedagogia). Já nos artigos e periódicos da área da educação (1990-1997), os temas mais abordados foram: identidade, formação inicial e prática pedagógica. O tema da

formação inicial ganha destaque novamente, no período de 1992 a 1998, nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Objetivando atualizar um mapeamento anterior em que foram analisadas as dissertações e as teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país no período de 1990 a 1998, a Profa. Dra. Marli André publicou um artigo em 2009, intitulado “A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000”. Esse texto faz uma síntese integrativa da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação entre 1999 e 2003, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES. Compara, ainda, os dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998 com os do período 1999-2003.

Essa pesquisa mostrou que o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores cresceu muito ao longo dos anos, passando de 11% para 16% em apenas cinco anos. Na distribuição regional, verificou-se que a região Sudeste manteve a maior proporção das pesquisas, com 54%. Isso se dá, pois, a região Sudeste concentra o maior número de programas de pós-graduação, muitos com linha de pesquisa sobre formação de professores, o que explica o maior percentual.

O tema identidade e profissionalização docente foi o que reuniu o maior percentual de trabalhos, ou 41%; seguido de formação inicial, 22%; formação continuada, 21%; política de formação, 4%; e formação inicial e continuada, com 3%. Os restantes 9% foram reunidos no grupo que foi denominado outros. Na categoria Identidade e profissionalização docente, foram incluídas 481 pesquisas que focalizavam o professor e sua ação docente. Dessas, 62 trataram de questões de identidade, ou seja, processos de constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão.

Entre as 255 pesquisas sobre formação inicial, 115 trataram dos cursos de licenciatura, 65 de cursos de pedagogia, 43 do magistério do ensino médio e 32 do magistério do ensino superior. Os aspectos mais estudados foram os currículos dos cursos, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso. Houve também pesquisas centradas nas práticas de uma disciplina do curso de formação, em geral uma disciplina pedagógica como a didática, a prática de ensino ou a psicologia da educação.

Embora muitos estudos tenham sido desenvolvidos ao longo desses anos com o tema da identidade, sobre os processos de constituição da identidade docente, histórias de vida e da

profissão. Não é muito comum, encontramos na Educação Física pesquisas que buscam compreender o processo de *tornar-se* professor.

Diante desse cenário, alguns estudiosos do campo da formação docente se posicionam de forma contrária a uma formação estagnada e às concepções que ainda consideram os professores como reprodutores de conhecimento e/ou monitores de programas pré-estabelecidos. Nóvoa (1992), colocando em evidência a necessidade de uma nova profissionalidade docente, acredita que ela acontecerá quando a formação de professores não ignorar o desenvolvimento pessoal dos alunos, ou seja, as lógicas da atividade educativa precisam estar articuladas com as dinâmicas da própria formação. Ele destaca três dimensões distintas, mas que se conectam, na formação de professores: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O autor argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça um pensamento autônomo e facilite uma dinâmica de autoformação participada. O autor enfatiza que é necessário articular a formação dos professores com os projetos das escolas.

Sendo assim, a profissionalidade docente deve possibilitar a apropriação de uma dada cultura profissional, por parte dos professores em formação, e favorecer a construção da sua identidade profissional, assim, a nova profissionalidade docente, proposta por Nóvoa, corresponde ao processo de transformação de uma pessoa em um profissional. Esse modelo e prática de formação, sob a ótica de Nóvoa, possibilitaria que os professores em formação criem uma nova maneira de se relacionar com o saber pedagógico, científico e com o próprio currículo de formação docente. “O campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas as dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam”. (NÓVOA 2001 apud JOSSO, 2004, p.11)

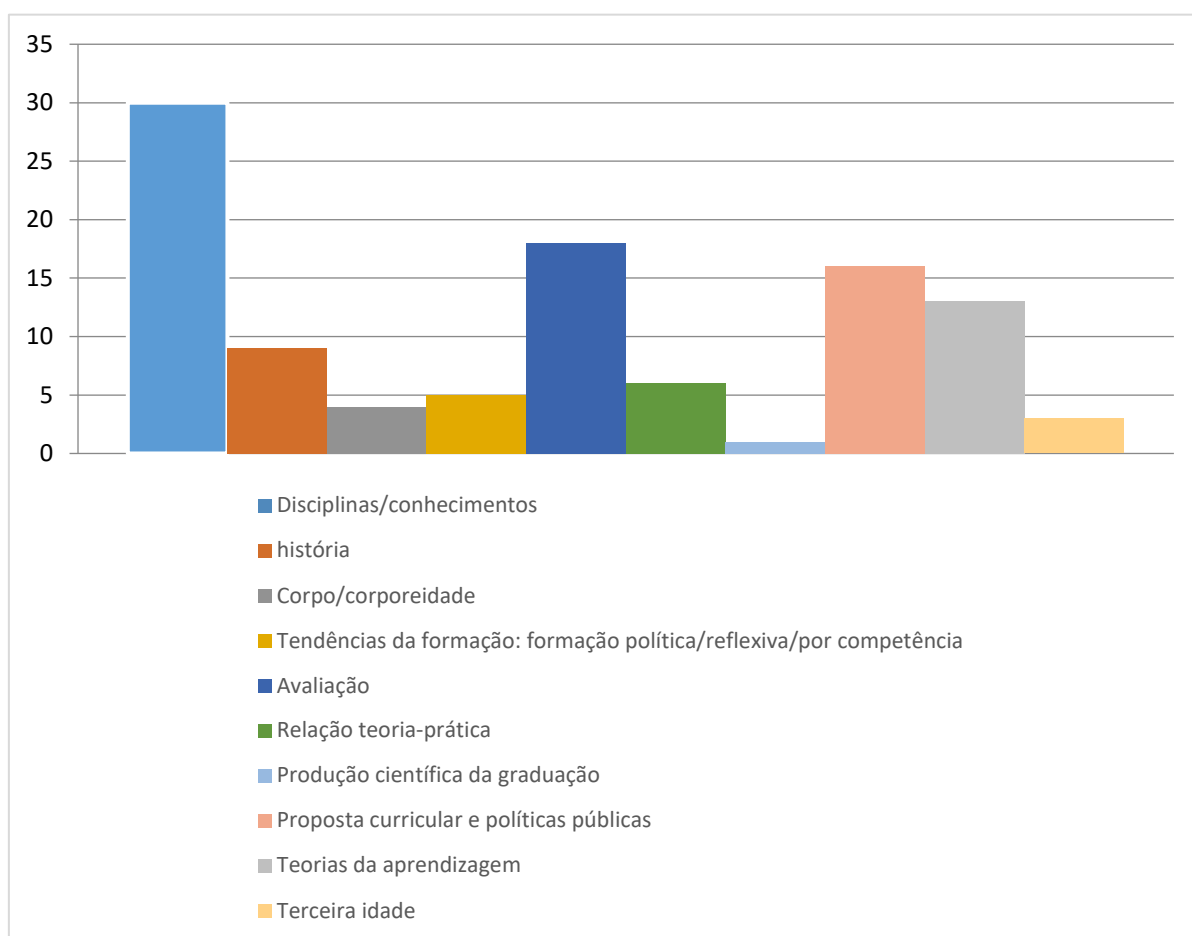
Nesse sentido, demonstraremos a seguir como esse debate se fez presente nas dissertações e teses defendidas...

Um trabalho de Pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica (CNPq) e ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Formação Profissional (EDUFESC)/CNPq da Universidade Estadual de Maringá, intitulado “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 1987 A 2004”, dos autores Telma Adriana Pacífico Martineli, Lizete Shizue Bomura Maciel, Keros Gustavo Mileski e Alexandre Paio, investigou a produção científica brasileira na área de formação de professores de educação física em nível *Stricto Sensu*, com o propósito de

identificar as temáticas que se constituíram em objeto de estudos nas teses e dissertações. Isto posto, grupo identificou 385 dissertações e 58 teses produzidas no período de 1987 a 2004.

Segundo os autores, o levantamento inicial no Banco de Teses da Capes, sobre a formação de professores de educação física na educação superior, captou o reflexo da conjuntura nas produções científicas, que começaram a partir da década de 1980 e se intensificaram nas décadas de 1990 e 2000.

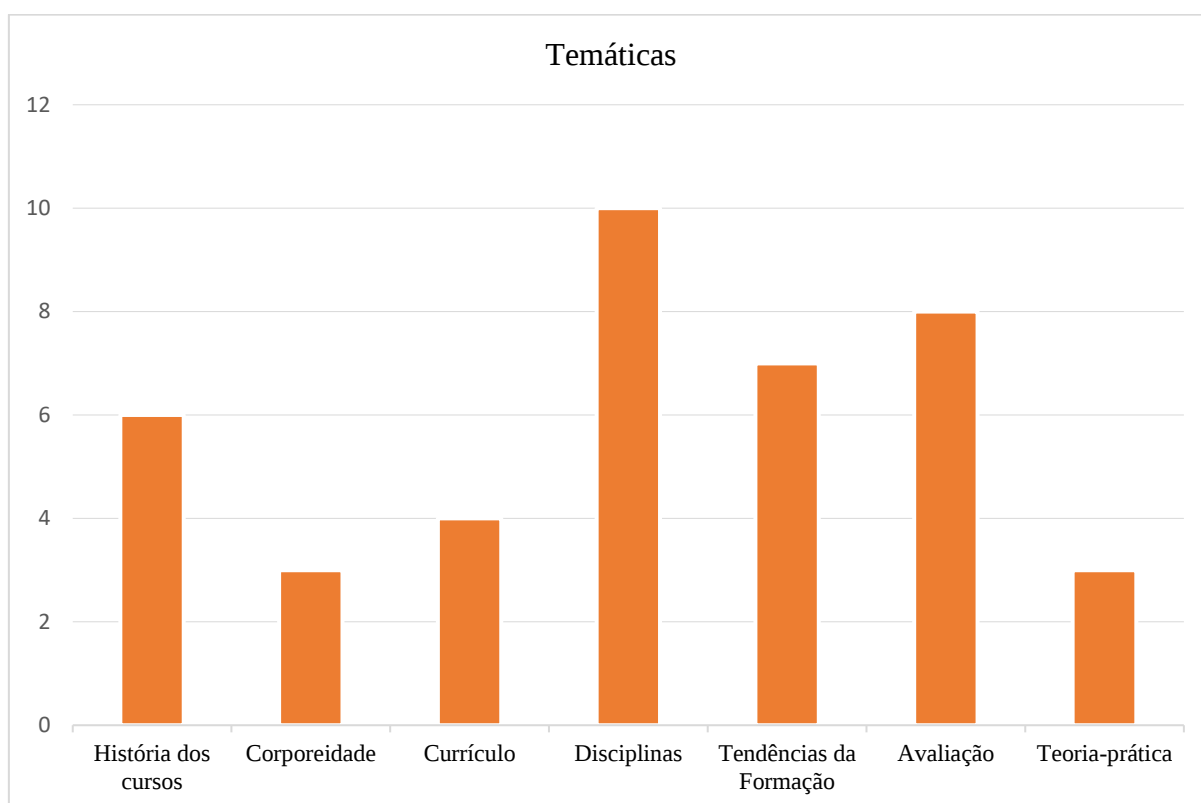
Em um âmbito geral de 1987 a 2004, totalizando 87 dissertações e 9 teses as discussões giraram em torno de temáticas tais quais:



Na década de 1980, as discussões, no Brasil, pelo fim da ditadura militar abriram espaços para um processo de “redemocratização”, de “ruptura” com o tecnicismo nas atividades educativas. Segundo os autores, é nesse contexto que foram produzidas, a partir de 1987, 4 (quatro) dissertações. Duas pesquisas focalizaram a formação política do professor (RUBIN, 1987; FERREIRA NETO, 1989); 1 (uma) a disciplina de Prática de Ensino (CARDOSO, 1988); e, (1) uma a avaliação do Curso de Licenciatura (AMORIM, 1989).

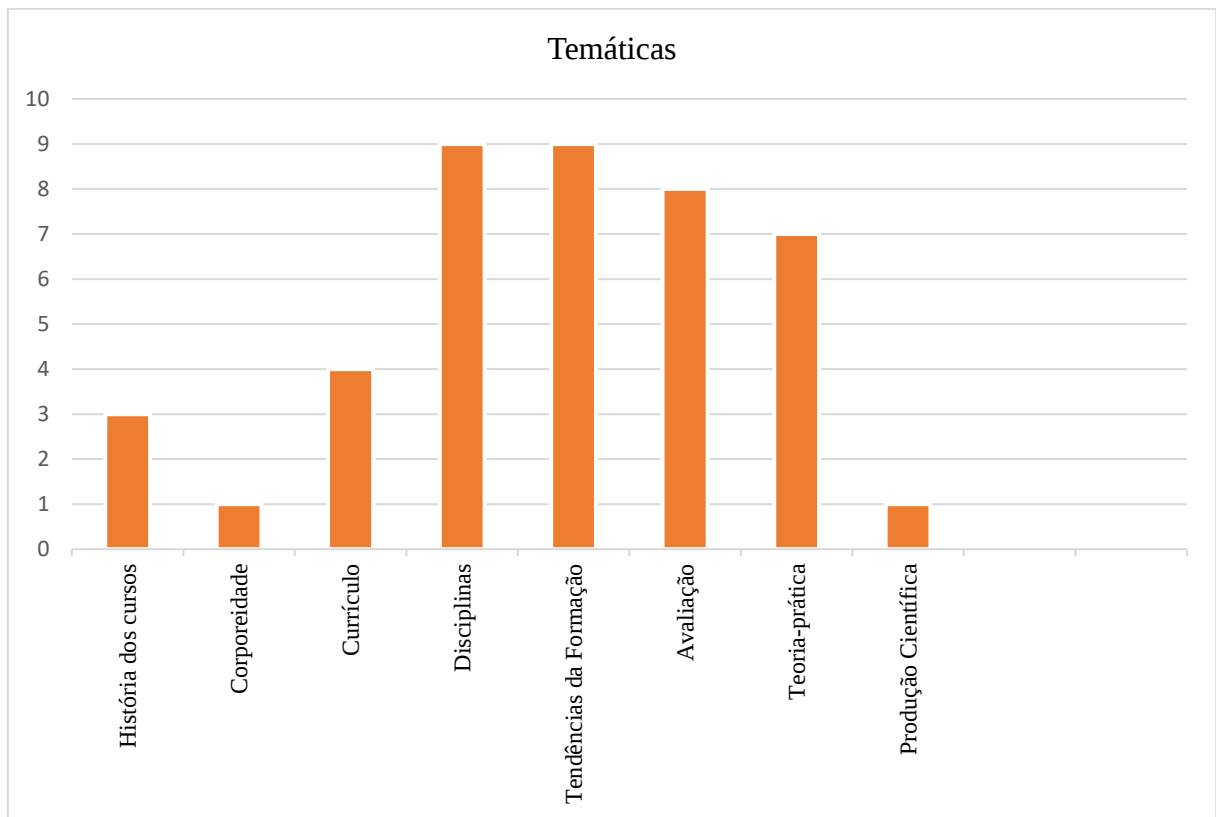
O contexto educacional, no interior da educação física da década de 1990, é marcado por um conjunto de estudos sobre metodologia de ensino, em diferentes perspectivas teóricas: currículo da educação física; práticas corporais; formação de professores e outras temáticas; a discussão entre os currículos de formação geral (os chamados generalistas); e os currículos específicos, entre licenciatura e bacharelado, se acirram e os desdobramentos apontaram para a especialização nos cursos de formação de professores.

Assim, a produção científica centrou-se nas 41 dissertações produzidas enfocando estudos sobre:



Ainda segundo o artigo, nesse período foram produzidas três (3) teses: Péricles Saremba Vieira (1987) Formação profissional e cidadania no ensino de Educação Física em nível superior; Suraya Cristina Darido (1997) Ação Pedagógica do Professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica; e Samuel de Souza Neto (1999) A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado - As propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas.

Já no período dos anos 2000, as temáticas não apresentaram grandes mudanças nas 42 dissertações e sete (7) teses produzidas, sobre a formação inicial de professores. As pesquisas focalizaram as questões relacionadas a:



É interessante notar que, atualmente, uma das principais problemáticas da área da Educação Física tem sido a formação profissional no âmbito da licenciatura. De acordo com Figueiredo (2004), a estreita vinculação entre Educação Física/Saúde, Educação Física/Esporte, é a principal referência dos alunos que ingressam no curso de licenciatura em Educação Física e, também, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla, em suas diferentes interfaces e interlocuções com diferentes campos de saberes. Ou seja, as raízes do pensamento sobre o que é Educação Física do século XIX, ainda hoje, se faz presente no pensamento dos futuros professores que ingressam no curso de licenciatura em Educação Física.

Nesse sentido, é pertinente indagar: que professores estamos formando? Que concepção do ser professor os discentes estão apreendendo? Como o discente, na formação inicial, modifica (ou não) a sua concepção sobre o ser professor de Educação Física durante a sua trajetória curricular? E, por fim, qual o significado das experiências na vida dos alunos? Há, portanto, a necessidade de (re)pensar o processo de *tornar-se* professor na trajetória curricular em um curso de licenciatura em Educação Física, pois, como salientou Figueiredo (2004, p. 90), “muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico”.

Sabemos que, hoje, a Educação Física é uma área que extrapola as dimensões biológicas, abordando as atividades de movimento, também nas dimensões sociais e culturais, deixando de ter como foco apenas o movimento numa perspectiva restrita de alto rendimento, de desempenho e de promoção da saúde, em seu caráter exclusivamente biológico. Sabemos que a formação docente é tratada por diferentes perspectivas teóricas. A primeira perspectiva é aquela que dá ênfase à profissão docente, isto é, privilegia o estudo do coletivo profissional e do campo acadêmico profissional. A segunda tem como objeto o ser professor, sua individualidade, sua subjetividade, sua história de vida, sua trajetória na escola, sua atuação profissional. E essas perspectivas estão interligadas. (COMISSÃO CURRICULAR CEFD/UFES, 2005).

Se abordarmos a formação docente na perspectiva de análise de ser professor, é possível focar em sua história de vida, o currículo, os saberes que constituem a docência, dentre outros. A partir desse levantamento, decidimos privilegiar a análise do ser professor, por meio das narrativas de formação, a fim de que os próprios sujeitos narrem as suas experiências formativas. Essa posição é necessária, pois, no campo acadêmico da Educação Física, como podemos perceber no levantamento acima, possui poucos estudos que trazem a questão do tornar-se professor a partir das narrativas de formação.

De acordo com Cunha (1997, p.188),

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Consideramos que, o ato de narrar episódios de sua formação revela aprendizagens da docência muito significativas para os professores de Educação Física. A escrita de narrativas é uma das formas de os futuros professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício. O trabalho com as narrativas é profundamente formativo, pois, ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral –, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997). Entretanto, é preciso que o sujeito esteja disposto a estabelecer um olhar crítico a si próprio e ao seu próprio percurso formativo, com o intuito de desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo. Assim, a narrativa potencializa um processo

de reflexão pedagógica que permite, aos seus autores, compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão, ou seja, de autoformação. Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido, “não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.” (Idem, 1997).

Entendemos por autoformação a apropriação do próprio processo de formação, quando o indivíduo tomando as rédeas do seu percurso formativo, e sendo condutor da sua formação, deixa de ser sempre objeto e passa a ser sujeito ativo. Quando ele assume que, a responsabilidade pela formação é, também, dele, deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele pelos outros. Dessa forma, vai relacionando-se com as prescrições, tomando decisões e realizando escolhas quanto àquilo que é exclusivamente seu: o *tornar-se* professor. Não estamos a dizer que, a autoformação é a negação da influência dos outros e do contexto social no percurso formativo, mas sim, que ela é o resultado da relação do sujeito com o mundo em sua volta.

É por esse motivo que consideramos o *tornar-se* professor um projeto de vida dos sujeitos enquanto autores de sua história, na qual estes irão traçar estratégias que os auxiliem a alcançar seus objetivos.

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos. (CUNHA, 1997, p.5)

Por esse motivo, acreditamos que o *tornar-se* requer uma participação ativa por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de construir uma trajetória que não seja somente resultado das influências exteriores. Desse modo, entendemos que os sujeitos envolvidos neste estudo, são capazes de projetar aquilo que almejam e podem interferir no curso dos acontecimentos direcionando-os para a finalidade, na qual está em busca, neste caso, o *tornar-se* professor.

2 METODOLOGIA

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com base na abordagem biográfica, investimos na perspectiva autobiográfica como metodologia e em narrativas orais, em suas experiências de investigação-formação. Propomos uma discussão acerca do *tornar-se* professor por meio dos modos pelos quais o sujeito narra sua própria constituição.

Nosso objetivo central é o de explorar de que forma as narrativas de formação podem contribuir para uma melhor compreensão das repercussões das experiências formativas, na trajetória curricular de formação inicial no processo de *tornar-se* professor de Educação Física.

A pesquisa (auto)biográfica consiste num estudo do sujeito, nessa perspectiva, objetivamos, por meio desse método de trabalho, conhecer a trajetória curricular dos indivíduos em formação e as significações que os próprios sujeitos da investigação constroem sobre si, bem como suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais. Os materiais de recolha de dados e informações foram divididos em seis momentos: 1) escolhemos os sujeitos e o lugar da investigação; 2) definimos as questões da entrevista narrativa; 3) elaboramos uma entrevista narrativa teste, para aguçar os modos da abordagem; 4) marcamos com os sujeitos o dia e hora para realizarmos a coleta de informações, de acordo com a disponibilidade de cada um; 5) analisamos o material, tiramos nota de cada entrevista e levantamos os temas predominante em cada uma delas; 6) elaboramos um texto sobre o processo de tornar-se professor de Educação Física durante a formação inicial, com base nas narrativas de formação e no referencial teórico escolhido por nós.

Para Nóvoa (2009), o método (auto)biográfico permite repensar as questões que circundam a formação do indivíduo, e acentua a ideia de que “ninguém forma ninguém”. Isso nos leva a compreender que o próprio indivíduo significa e escolhe a trajetória de sua própria formação, levando a um trabalho de reflexão sobre o próprio percurso de vida. A dupla função, entre investigação e formação, da abordagem (auto)biográfica está vinculada aos sentidos construídos pelos narradores-autores sobre a própria formação/autoformação, na qual o próprio narrador-ator revela suas significações na construção de sua identidade pessoal e profissional. As experiências formativas constroem nossa identidade e subjetividade sobre o que somos e nos tornamos. Ao longo da formação docente, o licenciando passa por diversos processos de socialização, os quais refletem suas capacidades de interagir com os outros em diversos contextos. A construção da identidade profissional é um processo que se constitui nas relações

e nas experiências pessoais e sociais do indivíduo, configurando-se como ator e autor de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Dessarte, “presume-se que o indivíduo, suscetível de encontrar seu lugar na história coletiva, deve se voltar sobre si” (PASSEGGI, 2006, p. 259), objetivando compreender sua própria condição e (re)fazer sua própria história de vida. Além disso, a escrita da narrativa nasce, inicialmente, “dos questionamentos do sujeito sobre os sentidos de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões antológicas, culturais e valorativas de cada um”. (SOUZA, 2006, p. 96)

Ao optarmos pelo uso das narrativas de formação, no processo de formação inicial, não pretendemos apenas que os sujeitos reflitam sobre seus processos de formação para a docência, mas, também, proporcionar aos professores em formação um conhecimento de si, uma (re)construção do *tornar-se* professor.

A narrativa de formação, dentro da abordagem biográfica, tem como objetivo principal falar da experiência de formação, isto é, apresentar um segmento da vida, durante o qual o indivíduo esteve inserido num projeto de formação. É, portanto, passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação. (CHENÉ, 1988)

Verificamos que, na perspectiva biográfica de formação, há uma relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, uma vez que a construção da narrativa de formação oferece ao sujeito o questionamento de suas identidades (JOSSO, 2004). Falar daquilo que nos acontece e que nos constitui é um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto)biográfica em Educação, pois, a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada.

As narrativas não constituem uma fidedigna descrição dos fatos, elas são a representação da realidade formada pelos sujeitos, portanto, a “verdade” é aquilo que é “verdadeiro” para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração – dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória – e, como tal, estão preñes de significados e representações (CUNHA; CHAIGAR, 2009). Esse entendimento esclarece-nos que trabalhar com memória na pesquisa não implica buscar fatos como verdade absoluta, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados (ABRAHÃO, 2011).

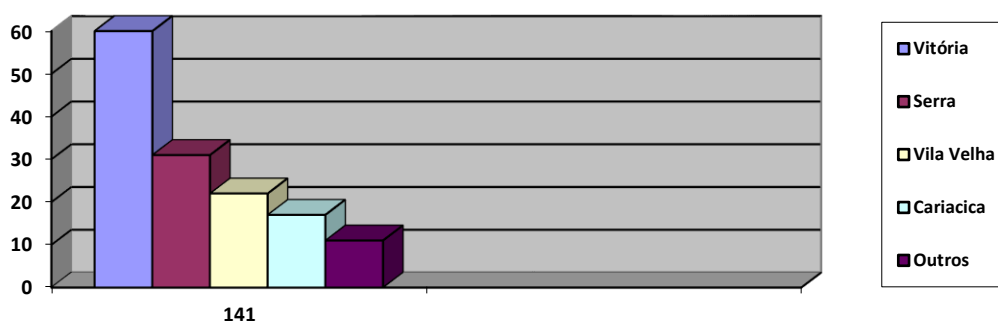
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O número de alunos em formação no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é de, aproximadamente 700 estudantes de graduação e 120 estudantes de pós-graduação.

Estabelecemos como primeiro critério dessa investigação, professores em formação que tenham integralizado no mínimo 75% da carga horária total do curso. Esse recorte se justifica, pois, consideramos que, nesse período do curso, os professores em formação tenham uma vasta experiência formativa para contribuir com o estudo. Como podemos analisar nos gráficos que seguem, temos 141 alunos que integralizaram acima de 75% da carga horária do curso.

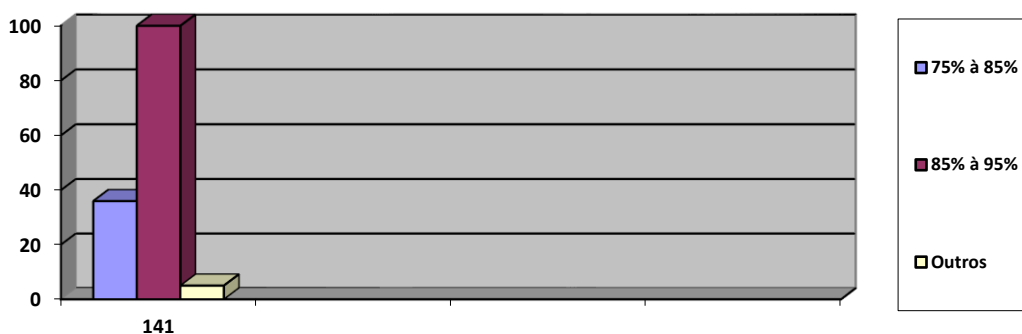
Podemos notar, no primeiro gráfico, que a maior parte desses sujeitos integralizou entre 85% a 95% da carga horária total do curso.

Gráfico 1- Perfil dos alunos com base no percentual de integralização do curso.



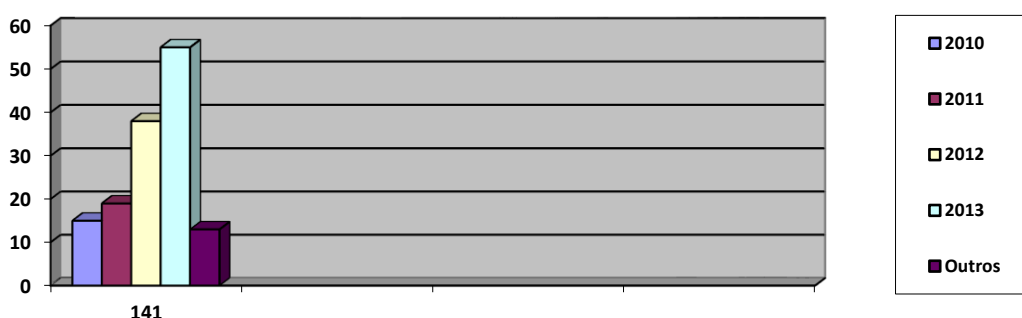
A maioria dos sujeitos dessa pesquisa residem nos municípios de Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica. E tem, ainda, uma pequena parcela do interior do Estado do Espírito Santo e de Estados vizinhos, por exemplo, Minas Gerais.

Gráfico 2- Perfil dos alunos que integralizaram acima de 75% da carga horária total do curso, por município.



O nosso segundo critério de escolha, além dos alunos que integralizaram acima de 75% da carga horária total do curso, são aqueles que ingressaram no curso no ano de 2013, ou seja, agora temos um grupo de 55 sujeitos.

Gráfico 3 – Perfil dos alunos que integralizaram acima de 75% da carga horária total do curso, por ano de ingresso.



Aqueles que integralizaram 75%, no mínimo, da carga horário do curso, são 141 alunos. A maior parte desses alunos integralizaram 85% a 95% do curso, são alunos que se encontram no último período, ou alunos desperiodizados, em débito com o Trabalho de Conclusão de Curso ou com alguma matéria pendente. O segundo critério de ingresso no ano de 2013, nos possibilitou um melhor recorte dos colaboradores deste estudo. Sendo assim, dos 55 sujeitos ingressantes no ano de 2013 e que integralizaram a carga horária acima de 75%, levantamos uma amostra de 10 pessoas para fazer parte dessa investigação.

2.2 O LUGAR DA PESQUISA: A UFES E O CEFD

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), atualmente conta com 1.696 professores; 2.072 servidores técnico-administrativos; 18.559 estudantes nos cursos de graduação presencial

e 1.852 na modalidade a distância; na pós-graduação são 792 estudantes matriculados nos cursos de doutorado e 2.384 nos cursos de mestrado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015)

Na década de 30 do século passado, a iniciativa privada criou em Vitória alguns cursos superiores, possibilitaram ao estudante capixaba, pela primeira vez, cursar uma graduação sem sair da própria terra. Desses cursos, três – Odontologia, Direito e Educação Física – permanecem, até hoje, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

De acordo com o site da Universidade Federal do Espírito Santo, o governador, naquela época, Jones dos Santos Neves, via na educação superior um instrumento capaz de apressar as mudanças, e imaginou a união das instituições de ensino dispersas, em uma universidade. Como ato final desse processo, nasceu, em 5 de maio de 1954, a Universidade do Espírito Santo, mantida e administrada, inicialmente, pelo governo do Estado.

A Universidade Estadual era considerada um projeto ambicioso, mas com custeios de manutenção além do que o Estado do Espírito Santo poderia sustentar. Assim, o então deputado Dirceu Cardoso, foi a Esplanada dos Ministérios com um processo nas mãos que retratava a urgência do Espírito Santo. Nesse cenário, a Universidade Estadual, transformava-se numa instituição federal. Foi o último ato administrativo do presidente Juscelino Kubitschek, em 30 de janeiro de 1961. Para o Espírito Santo, um dos mais importantes.

A Ufes enfrentou processos como, a reforma universitária no final da década de 60, a ideologia do governo militar, a federalização da maioria das instituições de ensino superior do país e, no Espírito Santo. Em 1967, o governo federal desapropriou um terreno no bairro de Goiabeiras, ao Norte da capital, pertencente ao Victoria Golf & Country Club, que a população conhecia como Fazenda dos Ingleses. O campus principal ocupa, hoje, uma área em torno de 1,5 milhão de metros quadrados.



As duas últimas décadas do milênio foram marcadas pela expansão das atividades de extensão, principalmente, em meio a comunidades excluídas, e pela celebração de parcerias com o setor produtivo. Nos dois casos, ambos tinham a ganhar. E para a UFES, uma conquista além e acima de qualquer medida: a construção de sua identidade.

No ano de 2016, o curso de Educação Física, um dos primeiros cursos da UFES, completou, 85 anos formando professores de Educação Física. De acordo com FIGUEIREDO (2004, p.39), nos estudos sobre a história da Educação Física brasileira, há grande reconhecimento da importância do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). O curso foi criado em 26 de junho de 1931, federalizado em 1940, mas só foi reconhecido como curso superior de Educação Física, 21 anos mais tarde, em 30 de janeiro de 1961.



Paiva (et. al, 2006, p.14) salienta que, nos últimos anos, houve no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), um esforço em favor da qualificação de seu corpo docente, objetivando criar condições que permitissem proporcionar um processo de formação crítico e reflexivo, “com professores comprometidos com uma Educação Física crítica e com a educação pública e democrática, elementos capazes, mas não únicos, de fomentar a formação humana tendo como base a educação para a cidadania.”

O curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES é,

[...] um dos mais antigos do país, sofreu o impacto de algumas determinações legais e efetivou outras tantas reformas curriculares. Mais recentemente, as Resoluções nº 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam a formação do professor para atuar na educação básica, bem como a Resolução nº 7 de 2004, que orienta a formação específica em Educação Física, determinaram a reformulação curricular para as licenciaturas. Nesse momento, a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde. Relaciona-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou performance. (COMISSÃO CURRICULAR CEFD/UFES, 2005)

A valorização da profissão docente, que privilegia o estudo do coletivo profissional e do campo acadêmico profissional e a qualificação do ser professor, sua individualidade, sua subjetividade, sua história de vida, sua trajetória na escola, sua atuação profissional, São princípios fundamentais para o processo de formação no curso de Licenciatura do CEFD/UFES.

Além da sua importância histórica, especialmente, para o Espírito Santo, o lugar da pesquisa foi escolhido por um caráter mais pessoal: a minha própria formação como estudante e minha história de envolvimento com o curso através do movimento estudantil.

Um artigo intitulado “O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD: UMA AVALIAÇÃO DO PONTO DE VISTA DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO”, da acadêmica Aline Mara da Silva Araújo, apresentado no “III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte Megaeventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular Niterói – RJ 23 a 25 de setembro de 2010”, nos mostrou que, ao longo de 20 anos, os cursos oferecidos pelo CEFD/UFES passaram por vários ajustes no currículo.

A primeira ocorreu em 1991, em que o curso passava a ter uma formação generalista sem a referência do currículo mínimo para os cursos de Educação Física de todo o país, que foi denominada de Licenciatura Plena, que possibilita a atuação em todas as áreas da Educação Física. As Instituições de Ensino Superior poderiam ofertar curso de Licenciatura e/ou bacharelado, num mesmo ingresso. Nesse momento intensificou o posicionamento dicotômico do curso, uns defendiam a Licenciatura e outros o Bacharelado. Debatia-se, o perfil do profissional a ser formado e qual seria a especificidade deste, é importante considerar que, essas mudanças não foram de caráter repentino e sim ao longo de toda a trajetória de sentidos e significados que a Educação Física vinha assumindo socialmente.

Segundo Araújo (2012), no CEFD a reformulação proveniente desse movimento ocorreu em 1991, após diversos debates entre docentes e discentes. Em 2006, ocorre a segunda reformulação com base na publicação das Resoluções nº 01 e 02/2002 Resolução nº 7/2004, que vislumbra uma formação profissional mais definida que a anterior. Nessa perspectiva, a licenciatura foi implementada em 2006 e o bacharelado no ano de 2008.

Atualmente, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, de acordo com o Projeto Pedagógico, possui as disciplinas curriculares obrigatórias que contemplam os conhecimentos da Formação Comum previstos no Parecer 009/01 – conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento pedagógico – e o Conhecimento da Área, conhecimentos que são objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da Educação Básica. Essas disciplinas têm carga horária total de 60 (sessenta) horas/aula, com exceção da disciplina Universidade e vida acadêmica com 30 (trinta) horas/aula.

Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física possui um total de carga horária mínima de 3.315 (três mil, trezentas e quinze) horas. Distribuídos ao longo de 8 (oito) períodos, podendo ser integralizado por um período mínimo de 4 (quatro) anos e de no máximo 6 (seis) anos.

Além das disciplinas curriculares obrigatórias, temos: Seminários Articuladores de Conhecimentos em cada semestre do curso, Oficinas de Docência e Atividades Interativas de Formação (ATIF's).

Em síntese, os Seminários Articuladores de Conhecimentos referem-se à unidade curricular que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, em cada período do curso. Eles têm a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre, bem como promover atividades coletivas e interativas entre graduandos e formadores.

As Oficinas de Docência referem-se à vivência de práticas corporais que constituem objetos de ensino específicos da área com ênfase na experimentação da docência. A Atividade Interativa de Formação (ATIF) é a unidade curricular que formaliza o tempo institucional para o desenvolvimento do conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor”, articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática. As ATIF's contemplam, dentre outras possibilidades, o estudo de campo, grupos de trabalho e/ou estudo, atividades/projetos desenvolvidos junto às disciplinas da licenciatura em Educação Física ou de outros cursos da universidade, projetos de extensão.

De maneira geral, o atual currículo do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES pretende se diferenciar dos anteriores, no sentido de tentar materializar uma formação na perspectiva do formar-se professor ainda no processo de formação inicial. Essa pretensão nos remete para uma justificativa relevante sobre compreender e avaliar alguns aspectos desse currículo de formação, com o objetivo de contribuir com os professores que vêm pensando e operacionalizando o curso. Após uma análise preliminar documental, foi possível perceber que os ajustes ocorridos no currículo curso ocorreram de forma gradativa, em que repensava-se aquilo que não se adequava à realidade da instituição, a fim de atender as necessidades da formação de professores num âmbito mais geral, mas também a comunidade acadêmica específica.

Nesse sentido,

A noção de currículo que fundamenta o curso, mais propriamente, contempla questões como diversidade cultural, identidade e subjetividade no espaço das salas/quadras de aula, na interação professor-alunos, nas relações pessoais e sociais, históricas e políticas. Esse olhar amplo permite que visualizemos o currículo como sendo uma “[...] prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (SACRISTÁN apud COMISSÃO CURRICULAR CEFD/UFES, 2005, p.03).

Ao encontro dessa noção de currículo, a formação de professores de Educação Física dessa instituição, também trabalha com a concepção de formação docente entendida como o professor ativoreflexivo de suas práticas pedagógicas, ou seja, procura formar professores reflexivos de sua própria prática, aquele que constrói e reconstrói suas práticas a partir das necessidades presentes no cotidiano escolar e na cultura escolar vivida (PAIVA et al, 2006). É, nesse contexto curricular, que os seus sujeitos dessa pesquisa constroem suas trajetórias formativas no processo de *tornar-se* professor.

3 EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA TRAJETÓRIA CURRICULAR TRADUZIDA EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: O processo de *tornar-se professor*.

O processo de construção das narrativas de formação nos permitiu empreender uma viagem, na qual os sujeitos envolvidos nesta pesquisa iam reconstruindo suas trajetórias curriculares, relatando as experiências formativas significativas, as mudanças de percurso, os encontros, os desencontros, as atitudes, as tomadas de decisões.

Dentre as inúmeras vivências relatadas por eles nas narrativas orais, algumas têm uma intensidade particular porque delas se fez algum tipo de trabalho reflexivo, atingindo um estágio de experiência.

Neste momento, vamos considerar como experiências significativas aquelas que se relacionam com o fio-condutor da pesquisa, orientando a narrativa: *como me tornei professor na formação inicial? Como esse processo afeta a minha identidade docente? Quais as experiências que deixaram marcas formadoras e, conseqüentemente, transformadoras das identidades e subjetividades? Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutiram no tornar-se professor desses sujeitos? Que representações as pessoas têm de si, como futuros professores, em situação de sala de aula?*

3.1 A AUTOFORMAÇÃO IMPLICA UMA RELAÇÃO PRÓPRIA A ESTABELECEER COM O TEMPO

O ingresso no curso de formação de professores de Educação Física.... Lá estão os professores, sentados, quietos, ansiosos, felizes, animados, surpresos... O que esperam desse processo?

A minha história é um pouco diferente porque eu fiquei 8 anos sem estudar, então, quando eu entrei no curso, já fazia bastante tempo que eu estava sem estudar, que eu estava fora da escola, fora do mundo acadêmico. Daí quando eu entrei em 2013, eu entrei, mas querendo o bacharelado, trabalhar com o treinamento esportivo e tal, que era o que eu mais me identificava, eu nem pensava em possibilidade de trabalhar na escola, mas como o bacharelado ele era a noite, e eu tinha um bebe pequeno, eu pensei assim, vou começar pela licenciatura e depois eu termino no bacharelado.
(NARRADOR 1)

Alguns, ao chegar, ainda carregam consigo a concepção do professor de Educação Física como técnico ou instrutor, nesse sentido, para eles,

“O ingresso, é aquela frustração, isso é fato, você entra no curso de educação física achando que é uma coisa, na hora que você até que você senta na cadeira e vê que é um curso praticamente pedagógico, totalmente pedagógico.” (NARRADOR 3)

E dizem que,

“Foi meio complicado e não diria assustador, mas impactante porque eu tinha uma cabeça totalmente diferente de como seria o curso, ao chegar na sala de aula, encontrei muita teoria, menos prática, e isso dificultava... Eu não conseguia ligar a educação física a isso, ao que eu estava aprendendo.” (NARRADOR 5)

“[...]a gente já entra com algumas perspectivas e as vezes não contempla aquilo que a gente pensava” (NARRADOR 6)

Pudemos perceber nas narrativas que, no início da graduação, alguns professores em formação tiveram decepções ou surpresas negativas. Dentre os motivos, destacam-se a tomada de consciência sobre os objetivos de formação do curso: formar professores para a educação básica, além da adaptação à vida universitária e da densidade das disciplinas consideradas teóricas. Há ainda aqui, uma concepção prévia sobre ser professor de Educação Física, provavelmente trazidas pela experiência escolar enquanto aluno da educação básica, em que a ênfase das aulas de Educação Física é a prática esportiva.

(...) a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido. Em particular, as dificuldades de reajuste epistemológicos e pragmáticos necessários para a nova aprendizagem, pois ela obriga, por um lado, a desaprender o que tinha sido precedentemente integrado e, por outro, a recompor uma coerência existencial. (JOSSO, 2004, p. 81)

É nesse sentido que a rejeição prévia manifestada às disciplinas de formação pedagógica, desconsidera que elas estão impregnadas de saberes que colaboram com a prática profissional, tanto nas experiências formativas que os sujeitos em formação vivenciam durante o processo de *tornar-se* professor, quanto, e principalmente, àquelas que se relacionarão com o futuro exercício da profissão. É por esse motivo que os ajustes curriculares, citados anteriormente, foram pensados pelos formadores, especificamente, no curso de licenciatura de Educação Física do CEFD/UFES, com a intenção de provocar transformações significativas no interior do processo de ensino-aprendizagem dos professores em formação. Por esse motivo, a autoformação é, também, um movimento de esforço para compreender: o que é ser professor

nos dias de hoje? Quais as complexidades das realidades sociais que estão envoltos, e qual é a possibilidade de transformação que o professor de Educação Física em sua atuação profissional pode e deve oferecer? Como, no processo formativo, (re)construímos competências docentes capazes de atender aos novos desafios dessa profissão? Pois, “a autoformação rompe com a concepção limitada e tradicional do saber considerado como uma acumulação de informações ou como um saber fragmentado, somatório de disciplinas.” (COUCEIRO, 1992, p.51)

De acordo com FIGUEIREDO (2010), esse movimento possibilita a ressignificação do ser professor de Educação Física, gerando a articulação de duas lógicas: interna e externa, conjugada com um processo de ruptura e busca.

“Ruptura com a identidade de professor de educação física ligada à *performance* e busca por outro tipo de reconhecimento ou legitimação associada à possibilidade de ensinar uma educação física qualitativamente diferenciada e que possa ampliar as experiências sociocorporais dos alunos”. (p.162)

É nesse contexto que surge, segundo FIGUEIREDO (2010),

“Uma outra possibilidade em construção de se compreender a Educação Física como área multidisciplinar que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, associando-se às produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos”.

O ingresso no curso de formação, em outros casos, é rememorado como um momento positivo, que ao serem lembrados desencadeiam sentimentos de superação, nos quais são enunciadas a importância do acesso à Universidade, do ingresso em uma formação de nível superior e o reconhecimento, socialmente, desse momento.

“No início do curso foi primeiro a animação, fiquei feliz por estar aqui, é o segundo vestibular que eu prestei para o curso, passei nos dois, porém não pude cursar no primeiro por questões de trabalho, pois foi no mesmo ano que eu entrei na polícia e no 2013 foi quando estava oportuno, um momento bacana, comecei a fazer, então o meu início do curso foi, ao contrário de muitos...” (NARRADOR 8)

“Eu estava muito empolgado, querendo mesmo fazer o curso e superou minhas expectativas... Era o que eu queria fazer desde o ensino médio, do primeiro ano, já pensava em fazer educação física, licenciatura, não entrei enganado. O momento inicial, de ter um convívio com os colegas foi bem proveitoso esse momento inicial, porque eu quebrei algumas barreiras, entrar numa universidade, uma família pobre, então, esse ingresso meu foi bem significativo.” (NARRADOR 4)

O *tornar-se* professor é um processo que se inscreve num processo de formação permanente tendo, por isso, a ver com a globalidade da vida, durante toda sua duração.

“Os tempos formadores deixam de ser só os atribuídos as formações instituídas para serem aqueles que o sujeito se dá a si próprio fazendo desse modo brotar uma temporalidade pessoal, uma história”. (COUCEIRO, 1992, p. 50). É na articulação desses tempos diferentes, que cada pessoa pode conquistar o seu tempo pessoal, por esse motivo, que o ingresso na Universidade é vivido de diferentes maneiras pelos professores em formação.

Conquistar o tempo pessoal supõe, pois, a aprendizagem dos ritmos próprios, ritmos que não podem ser controlados do exterior mas que só podem ser autogeridos. Na medida em que a pessoa não fica restringida ao tempo cronológico, exterior, ela poderá apoiar-se no tempo pessoal para gerir, de dentro, o seu próprio processo formativo, o seu processo de autoformação. (COUCEIRO, 1992, p. 51)

A formação docente, entretanto, é comum aos diferentes tempos. O currículo de formação de professores de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES se desenvolve na articulação desses tempos diferentes, possibilitando que cada pessoa possa conquistar o seu tempo pessoal, constituindo o seu próprio processo de tornar-se professor. A capacidade de gerenciar esse processo de maturação, permitir que, os professores em formação produzam, dentro de sua trajetória curricular, uma sincronização que possibilita a elaboração de um ritmo próprio.

No início eu me privei um pouco do espaço, da UFES e do CEFD, pois como eu tinha meu filho pequeno, marido e responsabilidades, eu vinha, fazia as disciplinas que eram obrigatórias e ia embora né, não ficava nem para fazer as optativas, as oficinas e atif's a tarde. (NARRADOR 1)

Então, na minha condição foi um tanto complicado, vontade de participar de vários laboratórios não faltou, só que por causa da carga horária eu acabaria não conseguindo, então muitos desses eu nem tentei me matricular, tentar vaga nem nada. (NARRADOR 3)

Eu passei por várias fases aqui dentro desse curso, principalmente em várias áreas, fui pibidiano, trabalhei como monitor de voleibol, voluntário nos times de futsal treinando o time das meninas, então foi, eu acredito que no meio do curso eu pude aprender muito mais pela questão das pessoas que habitam a UFES, eu aprendi muito sobre esportes, sobre cultura corporal de movimento, observando quem joga basquete, quem joga voleibol, no curso mesmo, em si, não foi tanto, até sinto essa ausência aí pouquinho das disciplinas práticas, específicas de basquete, voleibol, mas isso no

meio do curso eu consegui aprender pelos espaços que existem no CEFD. Embora esses conteúdos não estejam assim, empregados diretamente no currículo, nas nossas vivências, na formação, no espaço do CEFD ele é cercado por isso, por pessoas que jogam basquete, jogam vôlei, nadam e através da convivência com essas pessoas, da ginástica, eu consegui no meio do curso absorver bastante. (NARRADOR 7)

Nesse sentido, o *tornar-se* professor se desenvolve na apropriação do poder de se formar, num duplo sentido. Por um lado, a pessoa se toma o sujeito do seu próprio processo de formação, e por outro, supõe que o objeto de formação é o próprio sujeito. Assim sendo, podemos mesmo afirmar que a autoformação procede da busca da identidade pessoal, estando em causa a produção da pessoa, ou seja, o processo da construção de si próprio. (COUCEIRO, 1992).

Para uma melhor compreensão desse processo vamos ao tópico que segue...

3.2 A EXPERIÊNCIA FORMADORA: O *TORNAR-SE* PROFESSOR SUBENTENDE UMA NOVA CONCEPÇÃO E UMA DIFERENTE RELAÇÃO COM O SABER.

O conceito de experiência formadora foi desenvolvido por Marie-Christine Josso (2004). A autora desenvolve um método de pesquisa particular para conceituar a formação através da experiência. A abordagem biográfica da formação do sujeito consiste em enfatizar o processo de formação do ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem (JOSSO, 2004). A ênfase da autora está pautada na ideia da *experiência* como formadora, embasada na perspectiva de compreensão de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. Entretanto, nós, neste estudo, nos apropriaremos de alguns aspectos desse conceito para tentar compreender: de que modo as experiências formadoras ao longo da trajetória curricular dos professores em formação do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES repercutem no processo de *tornar-se* professor? Esse questionamento retoma o nosso objeto de estudo. Isso é possível pois, a perspectiva biográfica consolida a análise das experiências de formação. Do ponto de vista do pesquisador,

A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento[...]. (JOSSO, 2010, p.111, grifo nosso)

Como vimos anteriormente, alguns dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, ao ingressarem no curso de formação inicial “resistem”, num primeiro momento, pois há concepção do ser professor de Educação Física fomentada pelo currículo de formação docente. Nesse sentido, na parte da compreensão das narrativas de formação, buscamos entender de que modo as experiências formativas repercutem no processo de tornar-se professor, ou seja, de que modo os professores em formação vão se identificando, compreendendo e se autoformando dentro das concepções e perspectivas curriculares.

Desde o primeiro período a gente começou ter contato com a escola e, esse contato com a escola, na verdade, fez com que eu me apaixonasse pela escola, pelo estar na escola e o ser professor e se fazer professor (...) Quando chegou **no meio do curso eu já tinha plena certeza do que queria fazer**, do ser professor, do se fazer professor, de estar na escola de trabalhar com pesquisa, e agora no final do curso ainda mais porque a gente está chegando no fim de um ciclo, e aí começa um novo ciclo, e você já começa a criar expectativas... **Antes, lá no início do curso, eu olhava o mestrado e via uma coisa assim, muito distante da minha realidade sabe?** E hoje por mais difícil que seja, por inúmeras coisas, eu já consigo visualizar que é possível, eu já vejo possibilidade nesse continuar, nessa continuação, de dar continuidade aos estudos, então assim, para mim o curso, ele nunca vai agradar cem por cento, a gente sempre fica levantando questões a respeito, **mas acredito que ele me permite**. Eu acho que o mais interessante do curso aqui é que **ele permite ser autônomo do conhecimento, o quanto você quer, o quanto você busca, o quanto você tem sede**, o quanto você é apaixonado é o quanto você vai ter de resposta, então, se eu me permito muito eu tenho muito, mas se eu não me permito nada.... Eu vou passar pelo curso e vou terminar, mas serei um profissional medíocre... (NARRADOR 1)

Para Josso (2004), as histórias de vida devem ser abordadas como um projeto de conhecimento e de formação, salientando **as relações do sujeito aprendente com o saber**. Com base em Charlot, no “saber” existe um sujeito que mantém com o mundo uma relação **mais ampla** do que a relação de saber (sujeito epistêmico). Para ele, apropriar-se do saber permite o domínio do mundo, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles. Assim, “[...] **a definição** do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.” (CHARLOT, 2000, p. 60, grifo nosso).

Estabelecer uma diferente relação com o saber significa conectar uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. A abordagem da relação com o saber se recusa definir a aprendizagem, partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. É muito importante a conexão entre sujeito e o saber.

E mais, o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se **despertar** nele certos ecos, e se fizer **sentido** para ele.

De acordo com Lopes, o conhecimento escolar se constitui a partir de sua relação com os saberes científico e cotidiano, e a maneira como isso ocorre “interfere diretamente na forma de compreendermos o conhecimento escolar” (LOPES, 1999, p. 226).

O professor em formação deve ser visto, dentro da ideia de estabelecer uma diferente relação com o saber, como produtor de conhecimentos, que vai além de, unicamente, pensar sobre suas ações práticas. O docente deve ser capaz de articular os conhecimentos da ciência de origem, conhecimentos científicos sobre a educação e elementos presentes na cultura escolar.

Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos (LOPES, 1999, p. 218).

O que faz ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade do próprio sujeito no e sobre o mundo que ele partilha com outros sujeitos. Entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Por isso, ao denominar o sujeito em formação, Josso utiliza o termo aprendente, para denotar o ponto de vista do sujeito que está aprendendo e atribuir um caráter dinâmico (em processo) a esse movimento e essas experiências. Para ela,

A experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que essa observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSE, 2004, p.143)

Assim, a experiência inclui a reflexão, ou seja, o processo da consciência pelo qual o sujeito passa para transformar o vivido em experiência, que é tomado pelos mecanismos que os colocam a pensar a respeito do que foi vivenciado.

Na verdade, a concepção que eu tinha de professor era do que eu via no meu ensino fundamental, sobre tudo trazendo para dentro do curso, professor de educação física, a questão de você pensar em emancipar o aluno, esse tipo de coisa eu particularmente não vi no meu ensino médio, nem no meu ensino fundamental, nos contatos que eu tive com as aulas de educação física. Hoje eu vejo que o ser professor ele vai além do que eu achava que era (...). Eu penso assim, que o professor, a função não só de ensinar, passar o conteúdo e etc. de você ter que fomentar ações que ajudem o aluno

a se emancipar, a entender de si e partir de si modificar o mundo, entender o mundo também. (NARRADOR 8)

Nesse mesmo sentido, um outro professor em formação afirma que:

Eu achava que ser professor era você ir lá, você dar aula, você tem um conteúdo obviamente, você vai ter que chegar na sala de aula, você vai passar aquele conteúdo e pronto, hoje a gente vê que o professor ele vai muito mais além do que só passar um conteúdo, ele vai, formação humana. (NARRADOR 9)

Diante desses relatos, podemos perceber que, não se trata apenas de *tornar-se* professor, mas de compreender a perspectiva ética da profissão. Rosa (2001), ao posicionar-se quanto à profissão docente, considera que, ao lidar com atos humanos, a profissão situa-se na ordem ética. Para ele, os professores, para procederem eticamente na sua profissão, devem ter como fim o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens com quem irão trabalhar; buscar mudar, em conjunto, com os que com ele trabalham, as circunstâncias do seu trabalho quando estas são desfavoráveis; assumir o princípio da autonomia em todas as suas ações e correr o risco da mudança.

É nesse aspecto que o *tornar-se* professor é realizado, portanto, num **processo** que implica “o questionamento, à coerência, e à fidelidade a uma identidade profundamente alicerçada em valores culturais, éticos e deontológicos” (CABRAL, 2004: p. 100).

Josso, ao abordar as histórias de vida, tem, como ponto de análise, os projetos de **conhecimento dos sujeitos**. Pois, é nas histórias de vida que se desenvolvem esses itinerários de experiências individuais, e é através dessa ideia que se forjam as experiências formadoras. O que torna uma 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. (JOSSO, 2004, p.39)

Eu acho que o currículo é rico, rico assim, além do que a gente imagina, a gente costuma reclamar que ele é bem teórico, mas a gente acaba fazendo o nosso currículo de certa forma quando a gente pega as optativas, isso nos dá grandes possibilidades, então o currículo ajuda assim, se você quer seguir aquele caminho a gente pega a optativa que convém e vai fazendo nosso currículo e ajuda na profissão. (NARRADOR 10)

(...) esse modo de entender a profissão que o currículo me auxiliou foi isso, exatamente nessa parte da formação humana do aluno, foi isso que o currículo me ensinou, foi o que eu não aprendi na escola, não aprendi com os professores que eu tive na escola, o currículo do curso me ensinou isso aqui, não é apenas ensinar o conteúdo, é você também melhorar o aluno como pessoa, ajudá-lo a se formar como... Não só na escola mas também como pessoa, como um cidadão crítico, uma pessoa que sabe pensar, que entende o que está acontecendo a sua volta, consegue pensar e se posicionar sobre

tudo que acontece, basicamente isso que o currículo me ajudou a pensar. (NARRADOR 8)

Formar, nesse caso, é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos. É nesse sentido que, para Josso, a formação é constituidora da inter-relação entre processo de ação e significação, estabelecendo a partir do vivido e pensado a atribuição de formadora em sua caracterização (JOSSO, 2004, p.29).

Então, achava que a gente iria aprender mais sobre atividades que iria dar para os alunos mesmo, eu achava que nunca iria aprender coisas muito detalhadas do corpo e por aí vai... E nem ter que aprender historinhas sobre filosofia, sobre a educação física, mas depois, na medida que o curso foi passando, mais ou menos no meio do curso eu fui entendendo cada um, cada matéria teve a sua importância, outras não tanto e no final agora do curso pude entender melhor o caminho que eu quero seguir através do curso de educação física e como que isso, as matérias, vão me ajudar. (NARRADOR 2)

A intersubjetividade aparece como ponto forte na teorização de Josso (2004). A ideia é que a subjetividade se organiza a partir da intersubjetividade, permitindo abertura à experiência que designa a dimensão transformadora do sujeito que **se conhece pela produção de conhecimento** (Idem, p.228, grifo nosso).

É assim que a experiência formadora, na trajetória curricular dos sujeitos envolvidos neste estudo, constrói, também, identidade, pois, os professores em formação vão se descobrindo e se encontrando nesse processo.

Eu tenho que gostar de ser professor porque se eu não gostar de ser professor, eu sei que eu não vou ser um bom professor, entendeu, não é uma profissão que tem como você empurrar com a barriga no sentido de qualidade, ou você é um bom professor ou você não é um bom professor, no meu caso, **eu sei que eu não vou ser um bom professor então não é na área escolar que eu vou atuar**, estou terminando o curso porque eu já estava no quarto período e estou terminando o curso com outra cabeça, vou bacharel e se não for bacharelado que eu quero, tento outra coisa, sem problema. (NARRADOR 9, grifo nosso)

É nesse mesmo processo formativo, que há encontros e desencontros, amores e decepções. Enquanto para uns é o momento de se apaixonar pela profissão e (re)construir suas concepções acerca do tornar-se professor, para outros, é o vento para mudança de norte, que possibilita o entendimento e a compreensão da profissão docente, a ponto de perceber que o seu percurso formativo passa por outras realizações, fortalecendo, assim, a singularidade no processo de desenvolvimento de cada pessoa.

3.3 O QUE VAI FICAR NA FOTOGRAFIA

Quando pensamos na formação inicial, logo pensamos em uma trajetória curricular: o primeiro período, o segundo...

Podemos afirmar, nesta pesquisa, as narrativas dos sujeitos que a licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES apresentou, proporcionou, para os alunos, uma maior liberdade de escolhas, pois nesse curso, o professor em formação pode, de fato, fazer algumas escolhas. Escolhemos qual curso fazer, quantas disciplinas cursar por semestre, como preencher a carga horária complementar, quais matérias optativas cursar, escolhemos a linha de pesquisa que seguiremos para a realização do trabalho de conclusão de curso, entre outros. A esse processo, denominamos de trajetória curricular. É nessa trajetória que percebemos, a partir das escolhas feitas pelo sujeito: qual o caminho percorrido por ele para tornar-se professor, o que, afinal, fica para eles desse percurso formativo?

Eu não tive muito tempo, apesar de ter tido convites para participar de projetos de pesquisa, de extensão, para estar no PIBIC... Eu não pude no início, eu fiquei muito triste por recusar, mas naquele momento eu tive que priorizar a minha família, o meu filho pequeno. (NARRADOR 1)

Eu sou PM, então.... Durante o dia, no caso eu, saio da faculdade e vou para o serviço.... Tinha muita dificuldade em relação a isso, não conseguia matricula, até conseguia matricula, mas aí quando conversava com o professor minha situação ficava complicado, acabava perdendo muitas aulas. (NARRADOR 3)

eu acho que é interessante registrar e que a UFES precisa, apesar que eu tenha muitos professores que eu passei aqui que me ajudaram bastante nesse quesito de trabalhar e estudar, compensando talvez faltas com alguma atividade mas é tudo dentro do limite, não é pessoa que reprova por falta que vai te dar uma atividade só para não te reprovar, não, eu graças a deus nunca tive o desprazer de reprovar por falta, mas quando eu faltava, questão de entender as escalas, os acionamentos, as vezes eu estava em aula o telefone tocava, tinha que ir embora, então a cabeça de muitos professores que eu passei aqui eram bem bacana em relação a esse sentido mas acho que ocorrido que, o currículo, a universidade, eles precisam olhar melhor para quem estuda e trabalha, tem que ter um olhar mais... Eu acho que de carinho mesmo, porque a gente tem que ir para escola e observar e entender individualidades dos alunos, porque que ele age daquela forma, porque acontece determinados tipos de indisciplina, porque você entende aquilo individual do aluno, encima daquilo você tem que trabalhar aquele aluno também junto do grupo, mas difícil isso que o currículo ele não faz isso por ele, pelo aluno que cursa o próprio currículo, é muito rígido, os laboratórios são muito fechados, não tem essa possibilidade de você conseguir associar ainda que nas horas que você pode, você participar de forma voluntária porque você tem que cobrir determinada carga horária, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo outro, para quem trabalha não consegue, essa frase, UFES não foi feita para quem trabalha não pode existir, eu acho que a UFES tem que ser feita para todos. (NARRADOR 8)

Entendemos a formação, também, como autoformação, pois implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional, seja da pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o *tornar-se* professor. Assim, buscando compreender a formação docente, a partir da perspectiva tridimensional, já levantada por nós na página 14, encontramos nestes três eixos complementares – **autoformação**, **heteroformação** e **ecoformação** –, a sua unidade constitutiva, o seu núcleo principal, a representação de sua totalidade. É na dinâmica operacional entre esses elementos que nasce a complexidade constitutiva da ação docente formadora. Ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), estamos sujeitos à formação na relação com o outro (heteroformação) e o contexto formativo (**ecoformação**). Quando analisamos os relatos acima, percebemos que, em alguns casos há um desencontro do meio em que essa formação acontece e o sujeito que se forma. A Universidade, nesses relatos, não está sendo objeto de identificação para quem trabalha, para quem é mãe... A formação com o meio ambiente em que o sujeito está inserido, nesse caso, não permite uma experiência formativa como eles gostariam de ter, pois, não é simplesmente uma questão de escolha, é o sustento de suas casas, é a responsabilidade da vida de uma criança.

Os processos formativos precisam reconhecer a existência da complexidade constitutiva da realidade, a fim de não separar os diferentes níveis de realidade, mas perceber que ao articular, ligar e interligar os diferentes níveis de realidade de trajetória formativa, a formação se revelará como uma ruptura da lógica tradicional. Assim, a percepção e a vivência desse processo de *tornar-se* professor, mediante os quais se articula e se percebe a ligação existencial de dois ou mais níveis de realidade, acontece a partir da consciência de cada sujeito, de sua capacidade de percepção da tessitura comum (complexidade), que existe entre esses níveis e da convergência dos diferentes processos interagindo, mas também, das possibilidades que a Universidade fomentará para os sujeitos inseridos nesse contexto.

Nesse sentido, faz-se necessário criar espaços e condições de articular a **auto**, **hetero** e **ecoformação**, para a vivência de processos mais integrados e integradores de aprendizagem, processos que resgatem a multidimensionalidade do professor em formação. Isso requer processos de formação diferenciados e trabalhados a partir de metodologias transdisciplinares, que levem o docente a transcender a dualidade presente no nível de realidade em que ele se encontra. Para tanto, ele necessita vivenciar processos que o levem a se reconectar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, isso é possível, num perfil específico de alunos. No geral, são os professores em formação recém-formados no ensino médio, que residem com seus pais, que conseguem se manter na Universidade sem trabalhar e que não possuem filhos. Nesses casos, há mais possibilidade de ampliação do leque da experiência formativa...

Então, entrar em uma universidade é um novo mundo realmente porque eu sou de periferia, então não são todos, quando você estuda você sabe que nem todos vão ter essa oportunidade, quando você entra na universidade você vê que é um caminho maravilhoso, não teria feito outra escolha mesmo, a gente pensa quando é de periferia, a gente pensa geralmente tentar trabalhar e fazer uma privada mas eu acho que não tem comparação em termos de aprendizagem, em termos de possibilidades que a gente encontra dentro da universidade, inclusive eu já estive em um projeto de extensão, já tive a oportunidade de fazer uma viagem internacional, isso para uma pessoa que vem de origem de periferia é uma coisa inusitada, você tirar um passaporte e viajar, então amplia muito a sua visão, tanto profissional quanto cultural, eu acho muito importante, muito significativo mesmo. (NARRADOR 10)

O que fez muito sentido, não só específico aqui do curso de Educação Física, mas a oportunidade de estar dentro da Universidade, de reconhecer o papel social que a gente tem e as pessoas que conheci, os professores que, de certa forma, eu vou levar por toda minha vida. Porque é através deles que a gente busca o que a gente entende o que é melhor para nós. Além disso, a questão cultural também né, que através do ANDORA eu tive a oportunidade de viajar para outros Estados, até para outro País coisa que eu nem imaginava, conhecer como se dá a Educação lá.... Sem dúvidas isso me marcou muito. (NARRADOR 6)

É no contexto de um espaço partilhado com outros, onde seja garantido, ao sujeito, o seu direito à existência, à participação, à fala, à escuta, ao aprendizado, à construção... Que o sujeito se diferencia, se elabora, que o sujeito *torna-se*. É nesse processo consigo mesmo, com os outros e com o meio que ele se vai transformando, modificando as representações que tem de si mesmo, constituindo a sua própria identidade.

É impossível você entrar e sair imparcial, pode ser que muitos entram e saiam imparcial, mas como eu falei quando você constrói e você se permite ser construído você não sai imparcial porque eu acredito que esse seja o diferencial de uma universidade federal comparada a uma instituição privada. Você não é formado simplesmente para um mercado de trabalho, só para isso, você faz o professor ser um professor crítico, pensar numa escola democrática, numa educação crítica, num aluno autônomo, independente, integral, então assim vai além porque nos humaniza, acho que o diferencial é esse, o foco aqui não é só o mercado de trabalho, é você se tornar mais humano e entender que você precisa humanizar o seu aluno. (NARRADOR 1)

Embora, no início, as narrativas denunciassem o excesso de disciplinas pedagógicas do currículo, no desenvolvimento das narrativas de formação, os sujeitos envolvidos demonstram uma compreensão acerca da necessidade de se articular teoria e prática, indo contra à compreensão de que a disciplina Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica, deva ser encarada dentro de uma dimensão puramente prática e técnica.

Por eu ter falado que o curso é bem pedagógico, eu sempre digo isso, que não é ruim ter a teoria, pois ela é muito boa. Essa parte teórica, me ajudou a compreender muita coisa a partir daquilo eu lia, sobre as experiências que outros tiveram, sobre conversas com professores, palestras que eu tive a oportunidade de participar, você lendo as experiências de outros lugares, é, tipo assim, ajuda bastante, influência e modifica demais no modo de pensar, no ser professor. (NARRADOR 3)

Essa pegada teórica do currículo não é de tudo ruim, eu entendo que muita gente teve problemas com esse currículo porque esperava algo do curso, como eu disse, eu vim

par ver o que iria acontecer aqui, é importante mesmo porque a educação física não é só esporte, não é só natação, enfim, vim aqui achar que é pelada, handebol, correr, etc. Não é só isso, você está formando pessoas, não está formando um atleta. Essa é minha visão, muita gente que dá de cara com esse currículo aqui tem suas decepções porque esperava algo que de fato a educação física não pode ser. (NARRADOR 8)

O tornar-se professor inscreve-se, pois, nesse contexto da globalidade de uma formação. De modo a apoderar-se das experiências formativas, os sujeitos envolvidos, neste estudo, foram procurando estabelecer uma coerência da sua escolha pessoal, quer consigo próprio, quer com o contexto socio-histórico-cultural em que essa formação se situa. O tornar-se professor, nesse caso, se deu em um processo dinâmico que desencadeou a produção de sentido, portador de direção e significado para a história profissional.

A universidade, eu acho que os exemplos os professores, diferente da faculdade particular aqui a gente lida com muito professor no alto grau de escala acadêmica, são doutores, grande maioria doutor e você percebe que eles são, querendo ou não, a gente questiona o lado ético de algum, comportamento de outro, a pedagogia, a didática de um ou de outro, mas eles são exemplo de sucesso acadêmico e sucesso profissional, então eles são um espelho para mim, temos até professores que saem até de classes consideradas desvalorizadas, classes baixas que atingem esse grau de doutorado e são professores nossos que são grandes exemplos a serem seguidos, acho que não existem barreiras e dentro da universidade eu acho que a grande mensagem que ela deixa é isso, ela é o lugar de igualdade, do diferente da aceitação e de você poder se superar. (NARRADOR 7)

Portanto, o *tornar-se* professor de Educação Física não se desenvolve de um modo linear, exigindo, pelo contrário, confronto e rupturas, o que subentende uma dinâmica de conflitos, resistências e encontros.

É nesse sentido que, a partir das narrativas de formação, aqui expostas, compreendemos que a formação desenvolve-se fundamentalmente a partir da articulação dos planos pessoais e profissionais, pois, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Dessa forma, o tornar-se professor de Educação Física carrega traços formativos das lógicas da sua vida pessoal, quer sejam no âmbito familiar, quer sejam no social.

Assim, concordamos que,

(...) a formação é entendida como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo **saberes, experiências e práticas**. A formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam **a autoconsciência e o sentimento de pertença**. (...). Ela resulta das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior. (SOUZA, 2006, p. 36, grifo nosso)

O tornar-se professor, na trajetória curricular de desenvolvimento, implica, ao sujeito, o interesse em buscar mudanças (autoformação), evolução e aprendizagens, em um movimento interior e exterior (heteroformação), e por outro lado, as Universidades precisam oferecer oportunidades de formação que possibilitem tal envolvimento (ecoformação).

É nesse sentido que, o conceito de experiência formadora pode contribuir para o processo de compreensão de como os sujeitos em formação *tornam-se professores* de Educação Física. A definição de Josso a respeito das experiências formadoras é pontual e emblemática, para ela:

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

Como, então, as experiências formadoras na trajetória curricular do curso de licenciatura em Educação Física repercutem no processo de *tornar-se* professor? Para tanto, Josso inclui na sistematização de sua obra a ideia de “recordações-referência”:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. (JOSSO, 2004, p.40)

Esse estatuto, dado as experiências formadoras do aprendente, legitima o processo de *torna-se* professor/a, pois são essas experiências vivenciadas pelos indivíduos, em um tempo particular e intrasferível, que os fazem professores; isso posto, em decorrência das oportunidades vivenciadas, compreendendo e vivenciando as normas e contra normas que regem o percurso formativo. Para Fontana (2000), esse processo, em suas particularidades, constitui não só a história pessoal, mas a história de constituição do “ser professora” como unidade e dispersão, como continuidade e rupturas ensinando-nos que:

O processo de transformação no cotidiano diz respeito a múltiplas frentes, que são vividas como uma preparação para nós as produzimos e nelas nos produzimos, conscientes ou não desse processo mediados por nossos múltiplos outros anônimos ou reconhecidos, em aproximação e confronto com eles, conformando-nos e resistindo as condições sociais de produção em que existimos. (FONTANA, 2000, p.182).

Diante disso, o *tornar-se* professor(a) de Educação Física não surge de forma natural na vida dos sujeitos, não é fruto do acaso. Sua trajetória formativa constitui-se num elemento

importante, que despertou uma compreensão acerca da profissão. Por essa razão, compreender essa trajetória significa encontrar pluralidades, diversidades e contradições, as quais perpassaram a vida pessoal e profissional desses sujeitos, o que, de forma muito particular, repercute no *tornar-se* professor.

Assim, Fontana (2000, p. 122) salienta que: “O tempo também marcou nossas histórias não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas. ” Essa singularidade das trajetórias individuais reafirma, para Souza (2004, p. 196), a ideia da “especificidade de cada percurso de vida”. São as narrativas de formação, a partir das reflexões construídas, pelos sujeitos, sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens e suas experiências que, “aproxima o ator de si através do ato de lembrar e narrar sua própria história, remetendo-o às recordações-referências e as experiências formadoras”. (idem, p. 212) Assim, as narrativas de formação revelaram os sentidos e significados vinculados ao processo formativo eleito por cada sujeito ao falar de si, das aprendizagens, dos seus valores construídos em seu contexto social e histórico, caracterizando subjetividades e identidades constituídas.

Entender o *tornar-se* professor, a partir da centralidade na pessoa em formação, nos envolveu em ordens diversas de complexidade, pois, compreender o sujeito como centro do processo de formação na perspectiva da abordagem biográfica de formação, relacionada à autoformação, vincula-se à continuidade histórica e ao processo de formação de cada sujeito. As dimensões autoformativas das narrativas nos revelaram aspectos significativos sobre as concepções do ser professor. As referências contidas nas trajetórias de formação do grupo pesquisado evidenciam que a entrada num curso de formação de professor de Educação Física é marcada por representações externas sobre a profissão, por influências da família, por opção ou pela falta dela e, conseqüentemente, por aprendizagens e experiências construídas no próprio curso de formação inicial.

Por fim, *tornar-se* professor de Educação Física,

É um **exercício**, uma **aprendizagem experiencial** e **formativa** inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos percursos de escolarização. (SOUZA, 2004, p. 269, grifo nosso)

Deste modo, vamos compreendendo que o *tornar-se* professor de Educação Física, através da abordagem biográfica, desvenda modelos, mecanismos, dispositivos e processos vividos pelos sujeitos em formação, permitindo entender como os futuros professores de Educação Física estabelecem sentidos e significados à sua história de formação inicial e as repercussões que essa trajetória formativa tem em seu processo de *tornar-se* professor. As narrativas de formação

oferecem caminhos que sinalizam diferentes processos formativos e demarcam as experiências formadoras, numa trajetória implicada sobre a concepção da profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais da profissão, revelando representações e significados sobre o trabalho docente contido nas experiências formativa dos sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optamos pela narrativa do sujeito da/na formação inicial de professores de Educação Física, com o intuito de tornar, a própria história narrada, o núcleo do nosso estudo. Nessa perspectiva, apresentamos, para os sujeitos da pesquisa, o caminho das narrativas, como a possibilidade de falar de si, dos sentidos e significados da sua experiência vivida, daquilo que realmente ficou em sua memória. Buscamos compreender quais as repercussões dos encontros/desencontros dos professores com o processo de formação em Licenciatura em Educação Física para a constituição do *tornar-se* professor. Quais as mudanças os professores em formação destacam? Quais as escolhas eles fizeram dentro do curso? Quais os caminhos trilharam? E se eles percebem como as suas histórias de vida e de formação vão constituindo-os e tornando-os professores?

O interesse neste objeto de estudo floresceu a partir da minha história de vida como aluna do curso de formação em Educação Física no CEFD/UFES, pelo desejo em compreender como o tornar-se professor se constitui nas histórias de vida durante a formação acadêmica, e possibilitar, por outro ângulo, um olhar sobre o processo de formação de professores de Educação Física. Além disso, justificamos este estudo pela via da importância histórica e social do trabalho docente, o retorno que um curso de formação de professores deve proporcionar à sociedade e a relevância do curso de Educação Física da UFES nesse processo, já que este possui mais de 80 anos de existência.

Assim, buscamos adentrar nos olhares que as/os alunas/alunos possuíam sobre a sua formação em Educação Física, as concepções e conceitos que, ao longo da sua trajetória formativa, foram se modificando. Nesse sentido, a narrativa de formação os proporcionou o (res)significar da sua própria história pessoal/profissional, possibilitando a reflexão sobre a sua própria história contextualizada e em contraponto com a história do(s) outro(s).

As narrativas de formação dos sujeitos desta pesquisa, informam o que se aprendeu com a experiência e nos possibilita compreender que, o movimento de *tornar-se* professor é de significação pelo próprio sujeito que vivencia, seleciona e pode fazer uso em outro momento desse “aprendido”. O *tornar-se*, a partir das experiências formadoras na trajetória curricular, se desenvolve na situação biográfica de cada sujeito, que constrói sua formação, e se articula com sua profissionalização. Dessa maneira, o *tornar-se* se constitui como a possibilidade de criar e recriar uma identidade profissional, na trajetória curricular da formação inicial, as significações a respeito do aprendido: aprendido a fazer, a ser e a pensar. Percebemos que o processo de

tornar-se professor de Educação Física, desses sujeitos, foi se constituindo de forma inacabada e instável, individual e coletiva, por dentro do próprio currículo de formação, promovendo, no decorrer do curso, a articulação dos conhecimentos, saberes, técnicas e aprendizagens com a profissão, gerando a consciência reflexiva necessária para o *tornar-se* professor.

O *tornar-se* professor de Educação Física é individual, na medida que envolve os valores pessoais de cada um e o modo como cada sujeito constrói a sua trajetória formativa, no modo de situar-se na formação, nas representações que tem do ser professor, nos seus saberes, nas suas aprendizagens, em suas angústias, aflições e anseios, como ele se percebe, o que ele deseja ser e no sentindo que tem, para esse sujeito em formação, o ser professor. Entretanto, o *tornar-se* é coletivo, na medida que os processos de *tornar-se*, acontecem em um dado momento e em um dado contexto social. Portanto, as narrativas de formação se integram num contexto histórico-social. Além disso, é na relação com os outros que o indivíduo vai construindo esse *tornar-se*.

A partir das narrativas de formação, o entendimento do *tornar-se* professor movimentou nos sujeitos o interesse em buscar mudanças (autoformação), evolução e aprendizagens, em um movimento interior e exterior (heteroformação), e permitiu um olhar crítico ao papel das Universidades nesse processo, sinalizando que elas precisam oferecer oportunidades de formação que possibilitem o envolvimento dos sujeitos em formação com o espaço formativo (ecoformação).

Nesse sentido, destacamos que a constituição docente não está relacionada apenas à compreensão de um conjunto de experiências formadoras ao longo da formação inicial, mas a tomada de consciência de que essa constituição de si como sujeito, permite encarar o itinerário de uma vida. Pois, entendemos que, quando se escolhe uma profissão, dar-se-á sentido a um lugar social que tem relação com a sua vida.

Portanto, compreender o *tornar-se* professor de Educação Física dos alunos inseridos no curso de licenciatura do CEFD/UFES, nos implica reconhecer que as experiências formadoras na trajetória curricular, repercutem no *tornar-se* professor a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, quando mobilizam esquemas de pensamento e sentidos a respeito do mundo, estabelecendo, uma nova **concepção do ser professor** e uma **diferente relação com o saber** e a **busca da identidade profissional**. São esses três aspectos que, simultaneamente, geram e decorrem dessa atribuição de sentido, e contribuem para que o sujeito se aproprie do seu ser professor no seu processo próprio percurso formativo e conduzem a possibilidade da produção de si próprio.

A constituição docente, a partir das narrativas de formação, apresenta-se como um valioso instrumento na formação de professores, pois ao narrar as experiências formativas, podemos refletir sobre o papel do professor, a profissão docente, os currículos de formação docente, a ética profissional, entre outros. Isso poderá desencadear escolhas do tipo de professor que se pretende ser, que se pretende formar. Ou seja, os sujeitos em formação, no momento em que rememoram certas situações em sua escolarização, tem a possibilidade de buscar meios de não reproduzir, de preservar e/ou recriar certas práticas pedagógicas.

As análises das narrativas de formação, produzidas no contexto desta pesquisa, permitiram, ainda, extrair algumas das percepções já apontadas pelos pesquisadores sobre narrativas, história de vida e formação docente, ou seja, através das narrativas de formação, podem surgir novos olhares sobre a formação do professor, bem como, novos entendimentos sobre a profissão docente. Acreditamos que, centralizar os estudos e práticas de formação no sujeito que se forma, abordando a constituição docente, levando em conta os diferentes aspectos de sua trajetória formativa, nos levará a reconhecer que os futuros professores, por meio da abordagem biográfica, produzem um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, concedendo-os o papel de ator e autor de sua própria história.

É importante destacar o caráter formativo que essa pesquisa gerou, tanto em nós quanto aos sujeitos com os quais dialogamos e que compartilharam as suas experiências de formação, as suas histórias de vida e trajetórias formativas. A frase que um dia me despertou para a formação de professor de educação física para atuar na educação básica, agora, mais do que antes, faz todo sentido: **nenhum de nós nasceu professor, mas todos nós nos tornamos professores...**

No processo de formação e autoformação; na dinâmica do exercício de transformação da própria realidade e do contexto social que nos envolve; na capacidade de analisar as experiências cotidianas, definindo o modo de ser e agir; no exercício diário do ir se formando e se transformando numa trajetória que é individual e, ao mesmo tempo, coletiva; nas influências no âmbito pessoal e profissional; no controle dessa trajetória para que, no fim, não seja apenas resultado das influências exteriores, mas tenha a nossa identidade; o entendimento que esse processo não se desenvolve de um modo linear, mas exige de nós o confronto e rompimento, numa dinâmica de conflitos, resistências e encontros. Enfim, nós nos tornamos, fundamentalmente a partir da articulação dos planos pessoais e profissionais, através do exercício, da aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias formativas e na superação e acolhimento dessa formação que viveram no percurso escolar. O tornar-se professora de educação física, nos implica reconhecer que as experiências formadoras na trajetória curricular, repercutem no tornar-se professor a

partir da reflexão retrospectiva do sujeito, quando mobilizam esquemas de pensamento e sentidos a respeito do mundo, estabelecendo, uma nova concepção do ser professor e uma diferente relação com o saber e a busca da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Sobre o conhecimento que orienta a formação profissional à Educação Física brasileira.** (Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF). 2001.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Form. Doc. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 22 de Abril de 2016.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: AMEC/Inep/Comped, 2002. Relatório de pesquisa.

ARAÚJO, Raffaella Andressa dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope; FERREIRA, Heraldo Simões. **A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica.** Cad. Pes., São Luís, v. 21, n. 3, set./dez. 2014.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.** Resolução nº 09, de 06 de outubro de 1969.

BRACHT, V. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica.** Revista da Fundação de esporte e Turismo, Curitiba, v.1, n.2, p. 12-19, 1989.

_____. **Educação física e aprendizagem social.** Porto Alegrel: Magister, 1992.

_____. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **A Educação Física no ensino fundamental.** In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais,** Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez.** In: MEDINA, J. P. S. Educação Física cuida do corpo e... “mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 99-116.

CABRAL, M. Recensão **A fidelidade à origem. O desenvolvimento de uma professora de Matemática.** *Quadrante*, 13, 2, pp. 95-101. 2004.

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

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. **Processo de autoformação: uma produção singular de si-próprio.** Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa, 1992.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber, elementos para uma teoria. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHENÉ, A. **A narrativa de formação e a formação de professores.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 87-97

CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. **A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo.** In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009. p. 119-140.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FIGUEIREDO, Z. C. **Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física.** Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos (2004). **Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física.** Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos; MARQUES, Fabíola Borel. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de educação física: fronteiras entre orientações e aprisionamentos legais,** 2013. Disponível em:<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5052/2819>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

FONSECA, Mônica Padilha. **O Movimento Estudantil como Espaço Dialógico de Formação.** Universidade de Brasília, Brasília: 2008. Monografia.

FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cadernos Cedes, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN Luiz Evandro. **Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa formação de professores.** Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 19, p. 111-131. 2015.

GATTI, Bernadete. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte, MG, Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero. Relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu, V. 6-7, 1996: pp. 67-82.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história;** tradução de BRUNETTA, Atílio; revisão da tradução de FRANCISHETTI, Hamilton; apresentação de SILVA, Tomaz Tadeu da. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo, Narrativa e o Futuro Social.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002 e 2004.

_____. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes.** 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MEDINA, J,P,S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. 12. ed. Campinas: Papirus,1994.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Prefácio**. In.: JOSSO, M-Christine. Experiências de vida e formação. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. **A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades**. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, 251 D. (Org.). Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação docente e Currículo no CEFD/UFES**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006.

PASSEGGI, Maria Conceição. **Formação e Pesquisa autobiográfica**. In: Souza, Elizeu Clementino (org.) Autobiografias, histórias de vida e formação. Porto Alegre:: EDIPUCRS, 2006.

GÓMEZ, PÉREZ A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n.2. p.72-89, 1996.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15, jun./1996.

ROSA, J. (2001). **Deontologia** (2ª ed.). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

SANTOS, Lucíola. (2001), **“Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa”**, in Marli André (org.), *Campinas, SP: Papirus*, p. 7-26.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

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

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

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTHICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. **Adaptação à universidade em jovens calouros**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

Universidade Federal do Espírito Santo. **UFES EM NÚMEROS**. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ufes-em-n%C3%BAmoros>>. Acesso em: 3 de Julho de 2015.

VEIGA NETO, ALFREDO. **De Geometrias, Currículo e Diferenças**. IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

ANEXOS

ANEXO A- ROTEIRO GERADOR DA ENTREVISTA

Esse questionário será utilizado para coleta de dados da pesquisa intitulada **“PERSPECTIVAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NO TRANSCORRER DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**, desenvolvida pela aluna **Gabriella da Silva Pereira** no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da **Prof. Dr. Zenólia Christina Campos Figueiredo**. Destacamos que a identidade do entrevistado será preservada e todas as informações serão usadas, especificamente, para fins da pesquisa.

ROTEIRO GERADOR DA ENTREVISTA

DADOS PESSOAIS

NOME COMPLETO:

IDADE:

ANO DE INGRESSO NO CURSO:

CELULAR:

EMAIL:

QUAL NOME FICTÍCIO SUGERE, CASO PRECISE SEJA NECESSÁRIO UTILIZAR ALGUMA NARRATIVA NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO?

DATA E LOCAL DA ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1) FAÇA UMA RETROSPECTIVA DA SUA TRAJETÓRIA NO CURSO, DESTACANDO MOMENTOS IMPORTANTES DA SUA FORMAÇÃO, NAS TRÊS FASES PRINCIPAIS: INGRESSO, MEIO E FINAIS DO CURSO.
- 2) QUAIS AS ESCOLHAS/PRIORIDADES FIZERAM NESSE PERCURSO DE FORMAÇÃO? NO ENSINO, NA PESQUISA, NA EXTENSÃO OU OUTRAS ESCOLHAS IMPORTANTES QUE FEZ.
- 3) SUA CONCEPÇÃO SOBRE O SER PROFESSOR SE MODIFICOU AO LONGO DOS ANOS, DESDE O SEU INGRESSO NO CURSO? COMO?
- 4) TEVE ALGUMA MUDANÇA SIGNIFICATIVA, RELACIONADA COM A NOSSA PROFISSÃO, OCORRIDA NO DECORRER DO CURSO?
- 5) O CURRÍCULO DO CURSO PROVOCOU MUDANÇAS NO SEU MODO DE ENTENDER A PROFISSÃO? DÊ EXEMPLOS.
- 6) DIGA ALGO QUE FEZ MUITO SENTIDO PARA VOCÊ E QUE NÃO COUBE NAS QUESTÕES ANTERIORES.

ANEXO B- TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Transcrição NARRADOR 1

Gabriella 00:23: Bom, vamos lá.... Eu gostaria que você fizesse uma retrospectiva da sua trajetória no curso, destacando os momentos importantes na sua formação nas três fases principais: o ingresso, o meio e o final do curso.

NARRADOR 1 00:38: Bem, na verdade, talvez a minha história é um pouco diferente porque eu fiquei 8 anos sem estudar, então, quando eu entrei no curso, já fazia bastante tempo que eu estava sem estudar, que eu estava fora da escola, fora do mundo acadêmico. Daí quando eu entrei em 2013, eu entrei, mas querendo o bacharelado, trabalhar com o treinamento esportivo e tal, que era o que eu mais me identificava, eu nem pensava em possibilidade de trabalhar na escola, mas como o bacharelado ele era a noite, e eu tinha um bebe pequeno, eu pensei assim, vou começar pela licenciatura e depois eu termino no bacharelado. E aí eu entrei, e entrei assim... Eu vou me permitir ne, todas as oportunidades que vierem, então eu não vou me fechar as oportunidades. E aí, desde o primeiro período a gente começou a ter contato com a escola e, esse contato com a escola, na verdade, fez com que eu me apaixonasse pela escola, pelo estar na escola e o ser professor e se fazer professor. No início eu me privei um pouco do espaço, da UFES e do CEFD, pois como eu tinha meu filho pequeno, marido e responsabilidades, eu vinha, fazia as disciplinas que eram obrigatórias e ia embora né, não ficava nem para fazer as optativas, as oficinas e Atif's a tarde, mas na medida que os semestres passavam eu fui vivenciando os espaços e isso foi mudando. Quando chegou no meio do curso eu já tinha plena certeza do que queria fazer, do ser professor, do se fazer professor, de estar na escola de trabalhar com pesquisa, e agora no final do curso ainda mais porque a gente está chegando no fim de um ciclo, e aí começa um novo ciclo, e você já começa a criar expectativas... Antes, lá no início do curso, eu olhava o mestrado e via uma coisa assim, muito distante da minha realidade sabe? E hoje por mais difícil que seja, por inúmeras coisas, eu já consigo visualizar que é possível, eu já vejo possibilidade nesse continuar, nessa continuação, de dar continuidade aos estudos, então assim, para mim o curso, ele nunca vai agradar cem por cento, a gente sempre fica levantando questões a respeito, mas acredito que ele me permite. Eu acho que o mais interessante do curso aqui é que ele permite ser autônomo do conhecimento, o quanto você quer, o quanto você busca, o quanto você tem sede, o quanto você é apaixonado é o quanto você vai ter de resposta, então, se eu me permito muito eu tenho muito, mas se eu não me permito nada... Eu vou passar pelo

curso e vou terminar, mas serei um profissional medíocre... Inclusive, essa foi uma das falas que eu falei com minha turma no segundo período... Que eu via que os alunos tinham uma certa dificuldade com a leitura ou pensavam que o curso iria ser cem por cento prático, que não tinha a teoria e aí a gente vê que muitas vezes não há o interesse, as pessoas perdem a oportunidade, você passa pelo espaço, você simplesmente passa por ele, você não constrói e nem se permite ser construído pelo espaço e eu acho que ele é uma via de mão dupla, você constrói nesse espaço, você ajuda a construir o espaço mas ele te constrói também.

Gabriella 04:59: você falou que quando você entrou no curso você nem pensava assim, que a escola não era uma escolha, inicialmente... Durante esse percurso quais foram as escolhas e as prioridades que você deu para o ensino, na pesquisa, na extensão que, possivelmente, fez com que hoje você tivesse essa certeza de ir para escola. Durante esse percurso o que você priorizou?

NARRADOR 1 05:29: Então... Na verdade... É como eu falei... Eu não tive muito tempo, apesar de ter tido convites para participar de projetos de pesquisa, de extensão, para estar no PIBIC... Eu não pude no início, eu fiquei muito triste por recusar, mas naquele momento eu tive que priorizar a minha família, o meu filho pequeno. Na medida que o curso foi passando, e agora do quinto e do sexto para frente eu entrei no grupo de estudos, comecei a trabalhar alguns temas, mas acho que o que mais influenciou as prioridades que eu dei foram as próprias leituras e debates que iam acontecendo em sala de aula, as leituras feitas em casa, as pesquisas pela internet... Foi muita coisa lida além das disciplinas também, um livro que me influenciou muito foi da professora Josso.

Gabriella 06:26: Essas leituras você foi buscar... Em algum momento do curso você percebeu essa necessidade?

NARRADOR 1 06:31: Fui buscar... Quando eu entrei no PIBID e o PIBID me colocou na escola no segundo período, eu comecei a buscar essas leituras, embora eu não tenha ficado no programa porque meu filho ficou doente e eu tive que sair, essas leituras ficaram, e a partir dessas leituras eu entendi o que eu queria como professor, que era aquilo ali mesmo. Agora no sexto período que eu fui entrar num grupo de estudo, período que vem acho que vou entrar na extensão, mas eu acho assim, ser professor pressupõe que você vai ser pesquisador o tempo todo, você tem que viver de inquietação, você tem que viver de coisas a ser respondida, você não tem as respostas prontas, você tem questões, então assim, ser professor pressupõe, pra mim, que você tem que gostar de estudar, você tem que ter fome de leitura e você tem que viver nessa

dinâmica porque você não sabe tudo, quanto mais você lê, quanto mais você aprende mais você vê que você não sabe nada.

Gabriella 07:51: essa concepção agora que você me disse sobre ser professor, você sempre teve essa concepção ou isso mudou quando você entrou no curso? O que você achava que era ser professor da educação básica?

NARRADOR 1 08:15: Eu sempre pensei nisso, mas a gente sabe que um professor da educação básica, outros professores eles se apoiam no livro didático, então é mais “fácil” ser professor de outra disciplina, porque você tem todo um norte no sentido que, existe um livro didático. Então sei exatamente o que eu tenho lá, agora ser professor de educação física, embora todo mundo pense que é fácil, eu acho que é muito mais desafiador porque a gente só tem as diretrizes e os parâmetros curriculares, que você tem que dar, ou quando você chega na escola, se for uma boa escola, um PPP, porque na maioria das suas práticas mesmo ele só existe no documento pra dizer que tem, então assim, ser um professor de educação física é um desafio porque você não tem um livro didático, então você tem que construir essa didática, você tem que construir isso e para mim é mais desafiador ainda porque eu não tive bons professores de educação física e não tive muita educação física na minha educação básica, meus pais eram nômades e a gente passou por muitas escolas e na sua maioria era muito precária, não tive professor de educação física, eu tive um bom professor, uma boa professora de educação física no Polivalente que eu estudei mas foi no período de um ano, um ano e meio, então assim é muito mais desafiador porque você não tem vivências práticas, nem a vivência, habilidades...

Gabriella 09:45: Você não tinha uma concepção do que era ser professor de educação física quanto aluna?

NARRADOR 1 09:47: Não, nenhuma, então assim, eu não tive essa referência de um bom professor, uma boa professora, tive outras péssimas professoras e tinha a minha concepção quanto educação física, quanto ela é importante, embora eu não quisesse estar na escola, queria trabalhar com bacharelado, eu já sabia da importância da educação física na escola, hoje muito mais.

Gabriella 10:16: Teve alguma mudança significativa relacionada com a nossa profissão ao decorrer do curso?

NARRADOR 1 10:21: Acho que sim, acho que é impossível você entrar e sair imparcial, pode ser que muitos entram e saiam imparcial, mas como eu falei quando você constrói e você se permite ser construído você não sai imparcial porque eu acredito que esse seja o diferencial de

uma universidade federal comparada a uma instituição privada. Você não é formado simplesmente para um mercado de trabalho, só pra isso, você faz o professor ser um professor crítico, pensar numa escola democrática, numa educação crítica, num aluno autônomo independente, integral, então assim vai além porque nos humaniza, acho que o diferencial é esse, o foco aqui não é só o mercado de trabalho, é você se tornar mais humano e entender que você precisa humanizar o seu aluno.

Gabriella 11:24: O currículo do curso provocou mudanças no seu modo de entender a profissão?

NARRADOR 1 11:29: Eu acho que sim.

Gabriella 11:29: Pode dar algum exemplo?

NARRADOR 1 11:32: Eu acho que talvez para muitos foi teórico demais, eu não vejo assim dessa forma porque o tempo todo a gente teve práticas e teorias articuladas, eu acho que vai ser impossível sair daqui sabendo todas as modalidades, tendo habilidade para toda as modalidades mas acho que não impede você de dar nenhum conteúdo, por exemplo, eu estou no estágio no ensino médio agora e o professor não me permite no estágio dar o conteúdo que a gente queria, a gente teve que dar continuidade ao handebol que ele tinha inserido na primeira aula que a gente chegou para observar, e ninguém do grupo de seis pessoas, por mais incrível que pareça, tinha total domínio sobre o handebol, mas eu falei, não, a gente vai dar esse conteúdo! Aí fomos montar o plano de aula, a gente começou olhando, observando a empunhadura, os movimentos... A gente começa então com os fundamentos até chegar na finta, embora ninguém tenha vivenciado, jogado e tenha a habilidade. Mas nós tínhamos os recursos, você vê o vídeo, você pega a bola, faz o movimento para você ter consciência do que você está ensinando, então talvez eu não passei pelo handebol aqui e mesmo que passasse talvez eu não sairia uma jogadora, mas o curso te mostra isso, olha, você pode até não ter domínio, mas você tem onde buscar, e você precisa buscar e você não pode negar esse conteúdo e para mim esse é o maior exemplo que pode ser dado.

Gabriella 13:29: Você pode falar agora de algo que fez muito sentido para você que a gente não teve oportunidade de destacar nas outras questões.

NARRADOR 1 11:36: São muitas coisas, na verdade o ambiente eu acho que te proporciona, não sei, talvez como você falou ou como a gente já sabe, o fato de ter entrado mais velha, ter uma experiência de vida, já ter vivenciado muitas coisas, faz a gente sempre ter uma visão diferente das coisas, então as vezes por mais que você não esteja engajado nos movimentos, mas você não é imparcial, então assim uma das questões que fazem muito sentido é essa questão

da política, da conjuntura política, dos debates que são feitos relacionados a educação, os desafios que precisam ser vencidos e os alunos precisam estar engajados nisso e que muitas vezes não estão e só vão estar quando chegar lá no mercado de trabalho porque eu ainda não sei o que é mercado de trabalho, a grande maioria, ainda estão numa extensão do ensino médio, então... Um exemplo, a PEC 241, talvez pra muita gente não faça nenhum sentido agora, as coisas elas estão acontecendo, nós estamos perdendo direitos, estão usurpando direitos que foram construídos ao longo desses anos com muito esforço e as coisas estão acontecendo e nós não estamos atentos mas aí quando a maioria chegar no mercado de trabalho e for assinar sua carteira pela primeira vez é tarde, eu já perdi tudo, então é um cenário muito difícil que a gente está vivendo numa época de formação, são muitos desafios e eu acho que isso que é colocado faz todo sentido porque a gente precisa estar ciente das coisas que emergem da sociedade. Outra coisa que faz muito sentido que foi falado e é falado o tempo todo é esse tripé do ensino, da pesquisa e extensão, esse feedback que volta pra comunidade, eu acho na verdade que a educação física, embora seja fechado para algumas coisas é fechado para nós, nós ficamos muito limitados no centro, aos professores daqui, ao cubículo daqui mas ele é aberto para a comunidade, é fechado para o centro mas é aberto a comunidade, então os laboratórios... Eu sou apaixonada por isso, porque eles estão abertos para comunidade, talvez assim eles tenham maior retorno e a gente tenha maior retorno deles também, então para mim essas questões são me marcaram muito.⁸

⁸ Foram colhidas dez narrativas de formação, entretanto, optamos por destacar aquela que mais se aproximou das questões norteadoras e que buscou um aprofundamento no ato de rememorar o processo formativo.