

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, CONTADAS, RECONTADAS
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
o(a) sujeito(a) da/em formação e os seus saberes e
conhecimentos docentes¹

EXPERIENCES LIVED, TOLD AND RETOLD IN INITIAL
FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION:

the subject of/in formation and their teaching knowledge and expertise

Ândrea Tragino Plotegher ⁱ

Gabriela Nobre Bins ⁱⁱ

Elisandro Schultz Wittizorecki ⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar e compreender as narrativas biográficas dos(as) discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, a partir da escrita de si, na construção dos saberes e conhecimentos profissionais docentes. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo articulou a abordagem biográfica e a de histórias de vida, com destaque para o Ateliê Biográfico de Projeto (ABP). A análise destacou as tensões nos processos de formação inicial e prática profissional, revelando que a construção dos saberes e conhecimentos constituiu-se como um movimento não linear, em que parte desses conhecimentos precisou ser reelaborada, ressignificada e valorizada, diante dos desafios e do mal-estar gerado em cada ato pedagógico.

Palavras-chave: Saberes docentes. Conhecimento profissional docente. Formação inicial. Educação Física. Memoriais de formação.

¹ Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado, em que a pesquisa em questão tinha como objetivo geral compreender como estudantes-estagiários(as), a partir de dispositivos biográficos, mobilizam e constroem saberes e conhecimentos docentes durante sua formação, considerando a reforma curricular da Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS. A reforma, impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 06/2018) (Brasil, 2018), alterou os percursos formativos tanto para ingressantes a partir do semestre 2022/1 quanto para os(as) estudantes que já cursavam a graduação em Educação Física.

ABSTRACT: This article aims to analyze and understand the biographical narratives of students in the Bachelor's Degree in Physical Education at ESEFID/UFRGS, based on their self-writing, in the construction of professional teaching knowledge. Based on a qualitative approach, the study articulates the biographical approach and that of life stories, with emphasis on the Biographical Project Workshop (ABP). The analysis highlighted the tensions in the processes of initial training and professional practice, revealing that the construction of knowledge is a non-linear movement, in which part of this knowledge needed to be reworked, resignified and valued, in view of the challenges and discomfort generated in each pedagogical act.

Keywords: Teaching knowledge. Teacher professional knowledge. Initial formation. Physical Education. Training memorials.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O presente estudo focaliza a formação de professores(as) em Educação Física, no âmbito da formação inicial e dirige o olhar para a construção e mobilização dos saberes e conhecimentos profissionais docentes (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022), contextualizados pelos processos de formação, especificamente, no curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). O curso em questão, conforme explícito no seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021) tem como objetivo formar professores(as) com sólida fundamentação científica, consciência ética e compromisso político, capazes de acompanhar as mudanças sociais e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática, e competentes para a promoção das aprendizagens das práticas corporais sistematizadas nas diferentes formas e modalidades das práticas corporais, no âmbito da Educação, em seus diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021).

Neste estudo sobre a formação de professores(as), destacamos os contextos em que a pesquisa foi realizada: a ESEFID/UFRGS e a escola Ipê Amarelo², esta última pertencente à rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul (RS). Ambas as instituições, em diálogo e parceria, ofertaram o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, contexto escolhido devido às condições objetivas para a realização da pesquisa e ao contato prévio da primeira autora. Assim, no dia 12 de dezembro de 2024, ocorreu um dos últimos encontros desse estágio de docência, marcado pelas intervenções dos(as) estudantes-estagiários(as) com suas respectivas turmas na escola e, em seguida, por uma roda de conversa, que acontecia com frequência nos encontros semanais.

² O nome da escola 'Ipê Amarelo' foi atribuído pela primeira autora do estudo como forma de preservar a identidade da instituição, garantindo o anonimato dos(as) participantes e da organização envolvida na pesquisa. A escolha do nome fictício foi inspirada na presença de ipês-amarelos espalhados pela cidade e no entorno da escola.

Nessa roda de conversa, o(a) professor(a) responsável pelo estágio de docência convidou os(as) estudantes-estagiários(as) a refletirem sobre as suas aprendizagens frente às experiências docentes. Ao possibilitar que a palavra circulasse entre os(as) estudantes-estagiários(as), uma estudante-estagiária nos conta que “[...] foi no estágio de docência que passou a se reconhecer de fato como professora, que agora se sente como professora, à medida que passou a ser reconhecida pelos(as) alunos(as), que conseguiu se experimentar, pensar em outras possibilidades para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física” (Diário de campo³, dezembro/2024). Outra estudante-estagiária relata “[...] que está saindo do estágio como uma pessoa e uma professora melhor. Na verdade, comenta que mesmo já sendo professora em uma outra instituição já há algum tempo, sentiu que está aprendendo no estágio a “ser professora”, que dar aula de Educação Física é muito diferente da realidade em que atua” (Diário de campo, dezembro/2024). Já outro estudante-estagiário expôs “[...] que tem sido uma experiência diferente e comenta que por mais que tenha discutido e lido sobre a docência e a escola nas cadeiras (disciplinas) de fundamentos, por exemplo, em que muito se fala em ‘como fazer’, sente que viver a escola e as aulas de Educação Física é bem diferente, que são outros conhecimentos que temos que mobilizar” (Diário de campo, dezembro/2024).

Tais reflexões proferidas pelos(as) estudantes-estagiários(as) nos motivaram a analisar e compreender como chegaram a essas afirmações, levando-nos a questionar: Quais foram as circunstâncias que lhes autorizaram se entender e se afirmar como professores(as) de Educação Física? Quais foram os motivos que os(as) levaram a admitir/perceber que ainda estão aprendendo a ser professores(as) de Educação Física? Quais conhecimentos são esses que julgam distintos daqueles que tiveram acesso nas disciplinas da universidade?

As interrogações iniciais abordadas fazem parte deste estudo, que tem como objetivo analisar e compreender as narrativas biográficas dos(as) discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, a partir da escrita de si, na construção dos saberes e conhecimentos profissionais docentes.

De modo mais específico, no presente artigo apresenta-se, em um primeiro momento, uma breve discussão sobre os aspectos teóricos relativos aos processos de formação docente e as relações com a Educação Física. No segundo momento, a contextualização dos caminhos metodológicos e a descrição do campo da pesquisa. Posteriormente, apresenta-se as análises e discussões sobre as experiências dos(as) discentes a partir das suas histórias de vida.

2 O(A) SUJEITO(A) DA/EM FORMAÇÃO: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

A questão que se apresenta inicialmente nos leva a refletir sobre qual formação estamos nos referindo quando, em diálogo com a Josso (2010), direcionamos os nossos esforços para investigar como os(as) sujeitos(as) aprendem e se tornam professores(as). Dito de outro modo, o interesse

³ Os trechos em destaque nesta introdução fazem parte dos diários de campo, utilizados como instrumento de pesquisa para o registro de cenas do cotidiano escolar e dos diálogos entre os(as) atores(atrizes) envolvidos(as) na trajetória do estágio de docência. Os diários foram construídos pela pesquisadora principal em parceira com os(as) demais pesquisadores(as) e revelam informações e questionamentos importantes para a problemática da pesquisa em questão.

localiza-se na compreensão dos processos de formação dos(as) futuros(as) professores(as) à medida que possam colocar em evidência “o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem” (Josso, 2010, p. 63), em especial, sobre a construção e mobilização dos saberes e conhecimentos necessários para atuação docente no âmbito escolar.

A reflexão proposta por Josso (2010) vai ao encontro dos estudos sobre a Educação de Adultos(as), os quais pressupõem que os(as) sujeitos(as), neste caso, os(as) professores(as) em formação inicial, devem ser considerados como indivíduos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação.

Os esforços pretendidos neste estudo nos colocam em diálogo com Josso (2010) e Nóvoa (2010), quando ao abordarem os estudos sobre as histórias de vida ou biografias educativas, destacam os seguintes questionamentos: “Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (Josso, 2010, p. 61) e “Como é que os adultos se formam?” (Nóvoa, 2010, p. 171). As indagações dos(as) autores(as) sobre a formação de adultos(as) em diversas áreas de atuação e na busca por uma teoria da formação, implicaram na construção de uma compreensão sobre a noção de ‘formação’.

Embora o termo ‘formação’ seja frequentemente utilizado, sua definição apresenta desafios devido à sua polifonia, abarcando uma variedade de significados (Dominicé, 2010; 2012; Josso, 2010; Növoa, 2010; Souza, 2006). Essa palavra apresenta ambiguidade ao se referir tanto à atividade em seu desenvolvimento, quanto ao resultado de um processo. Conforme o contexto, pode assumir conotações como de instrução, treinamento ou educação. Diante da dificuldade conceitual e da presença constante do termo nas Ciências da Educação, Dominicé (2012) elucida que a noção de formação não se limita ao entendimento de um diploma, certificação e/ou programa ou uma lei. Do mesmo modo, entende ser reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, sendo ela parte da evolução da vida pessoal dos(as) sujeitos(as).

Diante dessa polissemia do conceito de formação, Josso (2010) e Dominicé (2012) priorizam a noção de processo de formação, frente ao interesse pela compreensão das atividades na ação dos(as) sujeitos(as). Para Dominicé (2012) a formação como objeto de pesquisa, implica considerar a diversidade de componentes que fazem parte do percurso de cada indivíduo, ou seja, nos remete a pensar um processo constante de movimentação. Desse modo, a noção de processo de formação é entendida como uma “espécie de lugar de confluência de processos específicos que interagem uns com os outros para se influenciarem e se reforçarem de tal maneira que a dinâmica designada pela noção de processo devia ser considerada como um conjunto em movimento” (Dominicé, 2010, p 197).

Para Növoa (2010),

A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade. Mas não

devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação (Nóvoa, 2010, p. 172-173).

Dominicé (2010) menciona que para compreender os processos de formação, entendidos a partir da sua globalidade, destaca ser necessário realizar uma descentralização em relação à educação somente reduzida ao ensino. Para o autor, “são as interações, as articulações, os equilíbrios, enquanto estabilidade provisória de um conjunto, que vão indicar-nos pistas de reflexão e sugerir-nos hipóteses quanto a maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna” (p. 195). Essa compreensão torna-se possível porque o(a) sujeito(a) aprendente pode vir a mobilizar os elementos de socialização – fatores que influenciaram determinadas aprendizagens integrados à sociedade, como família, escola, religião, lazer, meios de comunicação, ambiente de trabalho, entre outros -, decorrendo, principalmente, das condições materiais de existência, da cultura familiar de origem, do meio geográfico de socialização e dos marcadores sociais de raça e gênero.

No entanto, a formação também é definida e construída pelos ordenamentos legais, por uma cultura profissional - cultura docente (Molina Neto, 1997), além de ser objeto de avaliações e reformas e por esses motivos, a análise da sua demanda social se torna prioritária. No caso da docência em Educação Física, observa-se um delineamento acerca de sua formação, à medida que vai sendo direcionada para a construção, elaboração e validação de saberes e conhecimentos para o exercício da profissão e que para isso exige uma formação profissional, uma formação específica. Os ordenamentos legais, no caso da formação de professores(as), se constituem em torno das políticas educacionais, que estruturam e organizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na sequência os projetos pedagógicos dos cursos e a estruturação dos currículos de formação. Essa organização fornece um quadro institucional da formação docente em Educação Física que irá delimitar suas funções e influenciar suas significações.

A formação em Educação Física tem sido objeto de pesquisas marcantes para as mudanças nos processos de formação e, segundo o levantamento sobre a formação inicial realizado por Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), a partir da década de 1990 se intensificaram os debates a respeito das produções científicas da área no período de 2005 a 2014, no qual foram encontradas algumas fragilidades nos cursos, como a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos didático-pedagógicos, a fragmentação na relação entre teoria e prática e cursos de licenciatura com característica de bacharelado, devido à matriz curricular apresentar números reduzidos de disciplinas pedagógicas e inseridas nos cursos tardivamente.

Nos últimos anos, os estudos sobre a formação de professores(as) em Educação Física - como os de Figueiredo (2004), Borges (2005), Barbosa-Rinaldi (2008), Gariglio (2010), Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), Bagnara e Fensterseifer (2019) - têm destacado pontos sensíveis e críticos relacionados à formação inicial em relação com a prática docente. Observa-se, nesse contexto, uma crescente insatisfação e denúncias a respeito da formação oferecida nos cursos de formação inicial em Educação Física, no que diz respeito às exigências e necessidades das áreas de atuação profissional. A relação entre a formação inicial nas universidades e a realidade escolar é salientado nos estudos com docentes de Educação Física, como em Borges (2005) e Gariglio (2010), ao ressaltarem o

distanciamento da formação com a realidade escolar. Nos estudos, ficou evidenciado que, embora a formação inicial tenha propiciado a construção de saberes e conhecimentos, os docentes participantes das pesquisas reconhecem a necessidade de um saber específico, adquirido e produzido dentro e pela prática da profissão.

Diante dos aspectos mencionados, destacamos que o(a) sujeito(a) da/em formação nos remete, assim, localizar no âmbito da investigação a dimensão pessoal/subjetiva dos(as) futuros(as) professores(as) frente ao projeto de formação inicial (dimensão profissional) do curso de Licenciatura em Educação Física, quanto aos sentidos e significados que atribuem aos seus processos de formação. Nesse movimento, é possível analisar e compreender como constroem e mobilizam seus saberes profissionais docentes.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que prioriza a compreensão das experiências dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) (Bogdan; Biklen, 1994; Flick, 2009). Para isso, apoia-se na perspectiva da abordagem biográfica (Delory-Momberger, 2006; 2014; Dominicé, 2010) e das histórias de vida em formação (Pineau; Le Grand, 2012; Josso, 2004).

A abordagem biográfica e o movimento das histórias de vida em formação trouxeram para o campo da formação de professores(as) e para a discussão sobre a profissão docente, a centralidade dos(as) sujeitos(as) sobre seus processos formativos, permitindo que enquanto atores(atrizes), autores(as) e investigadores(as) da sua própria história e prática docente, se apropriem da sua formação. Esse movimento se alinha à concepção de formação que parte da premissa de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 2010, p. 167). Essa concepção de formação traz implicações para a formação de professores(as), pois se distancia da visão de ensino que considera apenas um conjunto de técnicas a serem assimiladas, em que o(a) docente precisaria apenas dominar conteúdos para transmiti-los aos(as) alunos(as).

Nesse sentido, utilizamos a proposta do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) (Delory-Momberger, 2006; 2014), como um dispositivo de investigação-formação que criou possibilidades para os(as) estudantes-estagiários(as) terem um espaço-tempo para narrar e refletir sobre suas trajetórias por meio de atividades individuais e coletivas. O ABP foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, especificamente no contexto do Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental no ano de 2024, em parceria com a Escola Ipê Amarelo. Os encontros foram organizados em torno de três eixos: i) eixo 1: Memórias, imagens e concepções da profissão-professor(a); ii) eixo 2: O estágio como espaço-tempo das experiências docentes; iii) eixo 3: Tornar-se professor(a). Dessa forma, essa organização culminou na produção de narrativas orais e escritas, a partir das reflexões advindas dos encontros e das rodas de conversa, que adotaram uma abordagem reflexiva e colaborativa.

O trabalho de campo teve duração de 4 (quatro) meses, entre o dia 24 de setembro de 2024 e o dia 16 de janeiro de 2025. Nesse período, foram realizados 27 (vinte e sete) encontros no estágio de docência, dos quais 6 (seis) foram destinados à realização do ABP. Desses encontros, resultou a construção de diários de campo construídos pela primeira autora nas observações participantes, os diários biográficos e os Memoriais de Formação (Passeggi, 2010, 2011), ambos materiais produzidos pelos(as) estudantes-estagiários(as), sobre as aprendizagens da docência em Educação Física.

Participaram deste estudo 9 (nove) estudantes-estagiários(as)⁴ do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, sendo eles(as): pepe⁵, Amanda, Amélie, Lauro, Joaquim, Alan, Gabriela, Nina e Sereia. A seguir, a apresentação dos(as) estudantes-estagiários(as) com a sua autodescrição:

Quadro 1 - Identificação dos(as) estudantes-estagiários(as) e suas autodescrições.

Nome	Autodescrição
Pepe	"Passeadeiro difícil de encontrar" é a minha descrição num app. Sou sujeito que se identifica como homem cis, branco e carregado de histórias, marco minha passagem pelos aprendizados em comunidade, a necessidade de relações que transformem nossas experiências e a busca por uma prática comunicativa significativa (Memorial de Formação/2024).
Amanda	"Me chamo Amanda e tenho 43 anos. Nasci em 1981, na cidade de Bento Gonçalves, município da Serra Gaúcha. Meu pai trabalhava como construtor e minha mãe como professora no Ensino Básico. Sou muitas coisas e faço muitas coisas nesta vida, difícil denominar. Sou docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, nos cursos de Ensino Médio Técnico e Cursos Superiores de Tecnologia. Desde criança gosto muito de brincar, de praticar esportes e movimentar o corpo. Nunca deixei de praticar esportes, corrida, ciclismo, dança, treino de força, etc ao longo da vida, bem como experimentar novos esportes" (Memorial de Formação/2024).
Amélie	"Olá, sou a Amélie, tenho 25 anos e moro em Porto Alegre. Estou no final do curso de licenciatura em Educação Física, para além, me considero uma entusiasta das artes marciais e uma devota ao movimento humano. Já atuo na área da EFI, e creio que o campo profissional está cada vez mais amplo e potente para novas possibilidades de atuação" (Memorial de Formação/2024).

⁴ De modo a atender os procedimentos éticos da pesquisa, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica da UFRGS, sendo aprovado sob o parecer de número 6.127.466. Os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e visando garantir a privacidade das informações produzidas, foram utilizados nomes fictícios de modo a preservar a identidade dos(as) envolvidos(as). Por isso, os(as) estudantes-estagiários(as) foram convidados(as) a escolher os seus próprios nomes, para garantir que se sintam representados(as) nesse momento também. Além desse aspecto, nomes de outras pessoas que foram citadas ao longo das narrativas de formação foram suprimidos - (informação oculta) - para proteger a privacidade dos(as) participantes e das pessoas mencionadas.

⁵ O nome com letra minúscula foi uma escolha do próprio estudante-estagiário participante da pesquisa.

Lauro	“Lauro, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física e já participou do Programa de Residência Pedagógica”. “Após o ensino médio, decidi cursar História, que era meu maior foco de interesse, junto aos esportes. Lembro que queria obter um diploma de nível superior para poder prestar concursos públicos, mas não me enxergava em um futuro como docente. Eu era muito jovem, e todas as ideias que tinha eram bastante abstratas. Foi cursando História que comecei meu primeiro estágio na área da educação, como monitor da SIR (Sala de Recursos) na EMEF [informação oculta]. Não me recordo exatamente das razões, mas, ao longo dessa trajetória, em determinado momento decidi cursar Educação Física, o que me trouxe à UFRGS” (Diário de campo e Memorial de Formação/2024).
Joaquim	“Meu nome é Joaquim, tenho 22 anos e sou de Viamão. Sou apaixonado por futebol e futsal, sou comunicativo, me considero um bom líder e uma pessoa muito simpática, o que com certeza me ajuda como profissional. Atualmente estou cursando a última cadeira da graduação, participando também do grupo de pesquisa voltado para o futebol, LEME, como bolsista” (Memorial de Formação/2024).
Alan	“Meu nome é Alan, tenho 23 anos e sou de Porto Alegre. Sou muito extrovertido e comunicativo, por isso acredito que isso me ajuda demais na minha profissão. Estou atualmente no 6º semestre de Licenciatura. Hoje dentro do curso participo como bolsista do PET-Educação Física, que é uma bolsa de ensino, pesquisa e extensão” (Memorial de Formação/2024).
Gabriela	“Meu nome é Gabriela, sou cria da escola pública, estudante de educação física, jogadora de rugby, nascida e criada em Porto Alegre. Durante a graduação me envolvi em diversas coletividades com o propósito de lutar por direitos e vida digna para o nosso povo além de uma Educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada na classe trabalhadora. Faço parte do Diretório Acadêmico de Educação Física (DAEFi) e do Coletivo Alicerce, duas coletividades que me permitem lutar por “um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Memorial de Formação/2024).
Nina	“Atualmente, sora ou prof Nina. Sou uma mulher de 22 anos, - na maioria dos dias uma menina fingindo que sabe ser adulta - negra, viciada em trocar de cabelo, tímida na maior parte do tempo - exceto quando me sinto em casa: dando aula - apaixonada pela patinação artística e pela psicologia, uma geminiana raiz, que sabe o que quer mas sempre fica em dúvida entre mil e um caminhos diferentes” (Memorial de Formação/2024).
Sereia	“Me chamo Sereia, sou natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, tenho 30 anos de idade, morei por 27 anos na cidade de Viamão e atualmente resido na cidade de Alvorada, também na região metropolitana. Eu cheguei até a docência através do vestibular em Educação Física Licenciatura em 2012 na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o que me motivou a escolher este curso foi devido a minha trajetória no esporte na adolescência, em que eu tive grande incentivo do meu professor de Educação Física na Educação Básica, o professor [informação oculta]” (Memorial de Formação).

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Com todas as informações produzidas, a análise interpretativa adotou como orientações as explicações realizadas por Souza (2006), que menciona a importância da leitura dos Memoriais de Formação em três tempos: i) tempo I: pré-análise/leitura cruzada; ii) tempo II: leitura temática - unidades de análise descritivas e iii) tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na análise dos Memoriais de Formação dos(as) estudantes-estagiários(as), identificamos alguns deslocamentos e tensões que surgiram nos processos de formação profissional. Essas tensões, não necessariamente são aspectos negativos, mas demonstram como cada um(a), a partir da sua história de vida, se (re)constrói ao narrar suas experiências e que as mesmas estão inseridas em paisagens complexas de si e na relação com os(as) outros(as), bem como inseridas em diferentes temporalidades.

4.1 Vivenciando os deslocamentos entre a posição de estudantes-estagiários(as) de graduação e futuros(as) professores(as) em formação: os saberes e conhecimentos docentes

O contato com a escola e as possibilidades de experiências docentes durante o curso de Licenciatura ficam, em sua maioria, direcionados apenas aos estágios de docência, o que faz com que esses espaços-tempo ganhem importância, à medida que se tornam um dos principais pontos de convergência da relação necessária entre a universidade e a escola (Ananias, 2025).

Nesse contato com a escola, podemos afirmar, conforme Schmutz-Brun (2012), que o(a) estudante-estagiário(a) acaba por assumir e se deslocar a partir de alguns *status*: estudante-estagiário(a) em fase de observação - acompanha as aulas dos(as) professores(as) -; fase de colaboração - atua em parceria com algum(a) colega e/ou professor(a) -; e, algum momento, a fase de autonomia - quando assume, ainda que de forma supervisionada, a gestão da aula e atividades propostas. Essas fases não acontecem necessariamente de modo linear e podem ocorrer em diferentes momentos do estágio de docência.

A análise dos Memoriais de Formação permitiu identificar os desafios, dilemas, dificuldades, demandas, estranhamentos, preocupações, receios e angústias que surgiram do contato com a escola e da prática pedagógica e que, apesar de algumas recorrências similares, se apresentaram de modos distintos para os(as) estudantes-estagiários(as), revelando-se desde as primeiras vivências do estágio de docência. Sereia narrou a sua vivência inicial:

(01) Sereia: “No início, foi estranho da minha parte, me senti deslocada, com friozinho na barriga, sem conhecer os alunos, mas a professora da turma, [informação oculta] me ajudou” (memorial de formação/2024).

Já os(as) estudantes-estagiários(as) Nina, Alan e Amanda expressaram inquietações distintas sobre suas expectativas em relação à docência, onde colocaram em dúvida as suas próprias concepções, bem como às predisposições em ser professor(a). Enquanto Nina descreve o receio quanto a ausência de um repertório, Alan e Amanda destacam os desafios iniciais diante das suas respectivas turmas.

(02) Nina: “Uma das primeiras inquietações que me surgiu ao me deparar com a matrícula no estágio, lá no começo do semestre, foi o fato de sentir que eu ainda não tinha repertório e segurança suficientes para me ver como professora. Mesmo já fazendo monitoria de patinação desde os 16 anos e sendo prof desde 2021, montando planos e lidando com turmas bem diversas, com adultos, crianças e idosas, por algum motivo aquilo ainda não havia me fortalecido ao ponto de eu olhar para mim mesma e pensar: sou professora” (memorial de formação/2024).

(03) Alan: “O que mais me assombrava no estágio era não dar conta da turma ou eles não gostarem de nossas aulas, de resto sempre fiquei tranquilo pois na minha cabeça poderia contornar e nem pensava em quais pudesse ser os problemas externos. Um dos maiores desafios iniciais foi assumir a turma no meio do ano onde estavam acostumados com outros estagiários, um andamento diferente de aulas e combinações, além de não saber sobre possíveis conflitos internos entre eles” (memorial de formação/2024).

(04) Amanda: “Os desafios iniciais foram: entender o motivo de uma certa apatia e de um baixo envolvimento da turma, nas primeiras aulas; identificar os casos de necessidades específicas ou características individuais; lidar com conflitos entre estudantes durante as atividades; compreender as lógicas e dinâmicas já estabelecidas na turma pela professora regente e pela estagiária, bem como as dinâmicas de trabalho da escola e da equipe diretiva” (memorial de formação/2024).

A presença dessas dúvidas, incertezas e complexidade quanto à realização das suas práticas pedagógicas demonstram que esse momento da formação inicial, precisam estar alinhadas com a concepção de transformar essa lógica “prática” em possibilidades formativas, onde o(a) sujeito(a) consiga estabelecer relações entre o ser e os seus fazer docentes. Para Franco (2008) essa “lógica das práticas” nos cursos de formação de professores(as) muito influenciados por uma perspectiva tecnicista, não tem dado abertura para que o(a) sujeito(a) se aproprie de suas circunstâncias e crie um fazer alinhado com sua existência histórica, mas sim demonstrado um certo ‘ideal’ a ser realizado na escola, independente daquilo que pensa e sinta enquanto um(a) sujeito(a) em formação.

Franco (2008) aponta que o estranhamento e a perplexidade diante dessa realidade abrem espaço para uma possibilidade pedagógica: a capacidade de questionar e transformar as práticas. Essas dissonâncias, apontadas pelos(as) estudantes-estagiários(as) indicam que há espaço para a construção de um fazer docente mais significativo, permitindo aos(as) sujeitos(as) dialogar com suas circunstâncias e atribuir sentido à sua prática docente.

Diante dessa perspectiva dos espaços de prática, as narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as) apresentaram mudanças de perspectivas quanto às abordagens pedagógicas da Educação Física. Há a presença de um ‘embate’ entre as concepções de Educação Física vivenciadas na escola enquanto estudantes na Educação Básica e as concepções apresentadas ao longo da formação inicial. Essa questão ficou mais evidente quando no processo de escrita de si, foram narradas as vivências escolares, os discursos pedagógicos, os rituais e como se relacionavam com tais experiências.

As estudantes-estagiárias Amanda e Sereia, ressaltaram o quanto as aulas de Educação Física eram pautadas no ideário da esportivização e/ou como um espaço-tempo para atividades, jogos e brincadeiras com um viés recreacionista. Essas percepções são explicitadas em seus Memoriais de Formação.

(05) Amanda: “Os conhecimentos e as experiências que o curso de Educação Física tem me proporcionado mudaram minha visão e concepção de Educação Física, vivenciada nos meus anos escolares e relembrada agora. Hoje penso que vivenciei na escola uma Educação Física bastante esportivizada. Adoro esportes, ainda hoje sou atleta amadora de diversas modalidades, mas hoje vejo que a Educação Física pode e deve ser muito mais que isso” (memorial de formação/2024).

(06) Sereia: “Na minha época, as aulas de Educação Física quando eu estava na Educação Básica, eram muito voltadas aos esportes, as brincadeiras e jogos só tinham nas gincanas” (memorial de formação/2024).

A crítica à abordagem tradicional da Educação Física está relacionada ao fato de ela ter sido, por muito tempo, fundamentada no paradigma da aptidão física e esportiva (Bracht, 1999). Essa perspectiva perpetuou uma visão elitista, tecnicista, mecanicista, classificatória e excludente, ao privilegiar especialmente o ensino de esportes, com ênfase quase exclusiva naqueles mais popularizados, hegemonicamente brancos e praticados por homens, além de desconsiderar as dimensões culturais, sociais e críticas de tais fenômenos (Bracht, 1999). Além disso, silenciou outras manifestações corporais, tanto na formação de professores(as) quanto no currículo escolar. Essa realidade em questão, foi testemunhada e narrada na maioria das narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as), que reconheceram as repercussões dessas experiências na constituição da docência.

As tentativas de ruptura com as heranças das vivências esportivas, dentro e fora das aulas de Educação Física, se apresentaram como desafios para os(as) estudantes-estagiários(as) quando tentaram (des)construir, elaborar, planejar suas práticas docentes a partir de outras concepções de Educação Física. A estudante-estagiária Amanda destaca que, pelas suas experiências enquanto atleta amadora, tem sido um desafio esse processo de ressignificação, diante das maneiras distintas que têm pretendido experimentar com os(as) alunos(as).

(07) Amanda: “Isso exige um esforço a mais de estudo, compreensão e uma reflexão sobre o fazer pedagógico, no intuito (e risco) de, “na falta de base ou repertório, acessar as memórias de forma

automática reproduzindo-as”, como bem pontuou a aluna da pós-graduação [informação oculta] em um dos nossos encontros do Ateliê” (memorial de formação/2024).

A formação inicial, nesse sentido, teve um papel central na (re)construção das concepções e abordagens da Educação Física na escola, ao mesmo tempo, gerou demandas para os(as) estudantes-estagiários(as) em processos de formação. As críticas direcionadas às abordagens tradicionais e a veiculação das abordagens críticas (Bracht, 1999) e pós-críticas, como por exemplo, o currículo cultural (Neira, 2011) e os estudos decoloniais (Oliveira; Silva, 2022; Tavares *et al.*, 2024) levaram os(as) estudantes-estagiários(as) a questionarem e (re)construírem as suas bases de conhecimentos até então elaboradas em suas trajetórias.

Os(as) estudantes-estagiários(as) pepe, Amanda e Alan relatam que as mudanças de perspectiva em relação às abordagens pedagógicas estão diretamente relacionadas aos processos de formação inicial na universidade, momento em que tiveram acesso a conhecimentos teóricos. Eles refletem sobre essas perspectivas, estabelecendo conexões com as suas próprias trajetórias de escolarização.

(08) pepe: “O movimento me ensinou muito: os limites meus e dos outros, as experiências que corporalmente marcam nossa vivência no mundo e que vão além dos ensinamentos convencionais da Educação Física escolar. Foi através do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, conhecido por ser escrito por um coletivo de autores, que tive meu primeiro contato com uma pedagogia crítica. A partir dali, comecei a conceber que o conhecimento não se dá de forma rígida, como a escola havia me ensinado” (memorial de formação/2024).

(09) Amanda: “Nas minhas vivências escolares no final dos anos 1980 a 2000, não eram abordados, por exemplo, questões de raça, gênero, étnicas, a diversidade e inclusão, conhecimentos que hoje entendo serem primordiais para promover uma educação humanizada, afetuosa e inclusiva. Por isso, reconheço que nossa formação hoje na ESEFID/UFRGS contribui para uma formação docente integral e transdisciplinar” (memorial de formação/2024).

(10) Alan: “Minhas vivências têm sido extremamente significativas para mim, acredito que em todas disciplinas da graduação consigo extrair algo e trazer para a parte profissional quanto para cadeiras posteriores, principalmente as de fundamentos, de esporte e as de cunho social que me fazem pensar como professor, aspectos escolares e como posso trazer para minha aula. Acredito que as experiências mais importantes sejam as conversas com colegas sobre o curso e a Educação Física em geral. Essas trocas se tornam importantes para mim, especialmente pela intersecção de histórias e vivências que eles compartilham comigo. Isso me faz repensar ideias que, para mim, pareciam já consolidadas” (memorial de formação/2024).

O movimento retrospectivo e prospectivo inerente à narrativa (auto)biográfica permitiu entender as relações que vão sendo estabelecidas entre: as experiências passadas, os conhecimentos adquiridos na universidade e as experiências docentes no contexto do estágio de docência. A exposição às críticas das abordagens tradicionais e ao contato com as abordagens críticas e pós-críticas, levou os(as) estudantes-estagiários(as) a questionarem a escolha dos conteúdos e das suas respectivas temáticas para o ensino nas aulas de Educação Física.

Essa tensão revelou um paradoxo ao tentarem propor aulas de Educação Física diferente das suas vivências anteriores, pois ao se depararem com a preocupação quanto à falta de repertório (conteúdo) e o medo de não atender às próprias expectativas, corriam o risco de reproduzir aquilo que viveram e/ou que já dominavam. Surgiram, então, os dilemas: pensar os conteúdos e metodologias de ensino diante daquilo que já domino, ou proporcionar experiências “novas” e assumir o risco de errar e fracassar?

A estudante-estagiária Amélie narra a sensação de ensinar o que já dominava, ao mesmo tempo que reconhece não ter se desafiado no estágio de docência devido a possível ausência de expectativa em relação às suas próprias aulas.

(11) Amélie: “Agora me debruçando sobre a experiência com as crianças, comentei nas rodas [de conversa], nunca crio expectativas sobre como elas iriam responder às atividades, gosto de ver o “cru” do saber, mas ora, ou outra, é inerente à proposta dos objetivos, não esperar nada. O fato é que aprendi muito com eles, muito de mim, principalmente que gosto mesmo de passar o conhecimento das artes marciais adiante. Continuando sobre os aprendizados, eu costumo me sentir super a vontade ensinando o que eu sei, e isso trouxe algumas perguntas, acredito que não me desafiei tanto em outros esportes justamente pela expectativa, não quero esperar nada. Talvez o grande lance de dividir o estágio com o colega [informação oculta] foi isso, o colega [informação oculta] propôs atividades diferentes, inclusive, eu me permiti participar de forma ativa, assim acho que foi uma forma de abrir o leque, ver o novo” (memorial de formação/2024).

A escolha dos conteúdos passou a ser um aspecto mencionado nas narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as) quanto o alinhamento com as suas intencionalidades. A seguir é possível identificar nas narrativas de pepe, Sereia e Lauro, os questionamentos, as justificativas e as postura quanto a escolha dos conteúdos no estágio de docência.

(12) pepe: “Eu e a colega [informação oculta] (minha dupla nas intervenções) escolhemos trabalhar com esporte. Contudo, em todos os dias de estágio, me inquietava a ideia de estar privilegiando um conhecimento hegemonizado na Educação Física em detrimento de outras abordagens. Embora tenha tentado adotar uma perspectiva crítica do esporte, conforme defendido por Kunz, o receio de cair em uma prática pedagógica corriqueira e acrítica permaneceu. Isso se deve ao fato de me reconhecer ainda em estágio de formação” (memorial de formação/2024).

(13) Sereia: “A disciplina Educação Física escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos, foi o que me ajudou a pensar, planejar e agir nas aulas do estágio de docência, pois pude ampliar o conhecimento através dos estudos sobre o tema Interculturalidade e grupos étnicos (educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação budista), a abordagem das diferentes culturas e grupos étnicos a serem trabalhados nas aulas de educação física, seus princípios, valores, rituais e línguas e a preservação e valorização da identidade cultural presentes nos temas, assim podendo diversificar as aulas de educação física, com atividades e brincadeiras, sendo bem desafiador, pois eu nunca tinha vivenciado esses temas na minha vida escolar” (memorial de formação/2024).

(14) Lauro: “Toda a base que adquirimos nos possibilita um grande repertório para, como docentes, oferecermos aos alunos experiências diversificadas. Quando valorizamos os conteúdos que decidimos ensinar, trazemos inúmeras vivências únicas aos nossos alunos, promovendo o reconhecimento da importância do nosso trabalho na escola e valorizando a Educação Física. Por outro lado, ao trazer um escopo limitado de conteúdos e ignorar a diversidade presente na Educação Física, contribuímos para a visão de que essa disciplina é menos importante, algo secundário” (memorial de formação/2024).

À medida que a mudança de perspectiva pedagógica foi se consolidando na constituição da docência, a escolha dos conteúdos tornou-se igualmente problemática, pois exigiu uma revisão do conhecimento do conteúdo relacionado ao objeto de ensino do componente curricular. Segundo Mizukami (2004), esse conhecimento “inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área” (p. 38). O conhecimento do conteúdo é considerado fundamental, porém não suficiente, ou seja, somente o domínio não é garantia suficiente para que seja ensinado e aprendido pelos(as) alunos(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem (Mizukami, 2004, Nóvoa, 2019).

No contexto analisado, foi possível identificar que houveram preocupações em valorizar a diversidade da cultura corporal do movimento, indo além dos esportes tradicionais. Entretanto, essa questão ganhou outros contornos à medida que se depararam com outras dimensões que envolvem o ato educativo. Os(as) estudantes-estagiários(as) pepe e Amanda narram os desafios quanto aos saberes pedagógicos, de modo mais específico, os didáticos. O planejamento se tornou uma problemática, após terem conhecido a turma e terem identificado as demandas próprias das suas turmas e dos(as) alunos(as).

(15) pepe: “O estágio tem trazido desafios pedagógicos, questões pessoais e de prática docente, além de desafios nas relações interpessoais. Apesar de estar descontente com algumas situações, considero a experiência muito proveitosa, pois consegui atravessá-la. Na escola, surgiram desafios importantes como: “Como planejar uma aula pensando na turma 41?” e “Como fazer uma intervenção significativa para as vivências dos alunos?”. Essas questões apareceram de imediato” (memorial de formação/2024).

(16) Amanda: “Levanto a seguir algumas questões que vim refletindo ao longo do Estágio e que a partir das experiências, das trocas das reflexões nos espaços do Ateliê, estão sendo melhor elaboradas e geraram novas aprendizagens. Uma primeira questão que surgiu no estágio e resgato aqui é: “Como dar conta da heterogeneidade, diversidade de identidades, gostos, vontades, comportamentos, em um curto espaço de tempo de aula e estágio? Nesse sentido, me fez muito sentido retomar a fala do professor do estágio [informação oculta], no primeiro encontro do estágio: “é desafiador planejar o percurso onde todos deverão passar, considerando as diversidades. Mas a escola é ainda um espaço que se pode viver as diferenças, de todas as ordens, uns com os outros” (memorial de formação/2024).

As narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as) evidenciaram uma distinção importante entre saber construir um planejamento e saber planejar de modo a transformá-lo às necessidades de uma turma específica, considerando suas particularidades. Para Schon (2000), são esses momentos, pela ausência de respostas definitivas e de técnicas específicas para resolvê-las, que tornam necessário investimentos no exercício de processos reflexivos sobre a prática. Essa reflexão se mostra fundamental para a construção e renovação dos conhecimentos profissionais docentes quanto para a (re)construção das práticas pedagógicas, as quais devem ser entendidas como um processo dinâmico que exige adaptações constantes.

A estudante-estagiária Nina narrou que, embora possuísse experiências docentes anteriores em escolinhas de futebol e ginástica, ainda não se reconhecia professora. A percepção de si como docente, antes pouco desenvolvida ou ainda inexistente, suscitou reflexões sobre a própria capacidade de elaborar e colocar em prática o planejamento diante da realidade em que se encontrava. Foi apenas ao vivenciar o ambiente escolar durante o estágio que passou a se autorizar a construir uma identidade docente, especialmente por ser reconhecida nessa função tanto pelos pares e quanto pelos(as) alunos(as) desde o início do estágio de docência. No entanto, essa condição não a isentou das dúvidas quanto à sua função.

(17) Nina: “E confesso, isso foi um susto no primeiro momento. Será que eu daria conta de assumir este papel tão significativo e importante? Será que eu iria saber explicar minhas aulas de maneira objetiva e interessante pros meus alunos? Será que eu sequer sabia fazer planos de aulas condizentes com as normas da escola e com os conteúdos que eu gostaria de ensinar?” (memorial de formação/2024).

Para Ananias (2025), o contato com a realidade do contexto escolar pode ser uma oportunidade de dar sentido à profissão docente, mesmo reconhecendo os limites dos processos formativos na universidade e os desafios encontrados pelas escolas. Ainda afirma que a inserção dos(as) estudantes-estagiários(as) no campo da docência, acompanhada de uma valorização dos(as) docentes, dos seus conhecimentos e das suas práticas, pode atribuir um novo estatuto à formação inicial e ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Esse contato com a realidade comporta deslocamentos possíveis entre a condição de estudante de graduação e professor(a) em formação, e colocam os(as) estudantes-estagiários(as) em diálogo como os saberes forjados nas trajetórias pessoais e acadêmicas e os que ainda identificaram como ausentes na formação profissional. O estudante-estagiário Alan descreve essa preocupação quanto às contribuições da própria formação inicial, referindo em especial, as disciplinas teóricas.

(18) Alan: “Durante minha trajetória no esporte sempre o via como apenas uma prática competitiva e quando ingressei na faculdade passei a ter contato com outras pessoas que compartilham comigo suas experiências negativas nas modalidades ao serem excluídas por diversos motivos. Todo esse conjunto me faz pensar como eu poderia ensinar a diversidade, respeito e empatia dentro do esporte. Na faculdade acredito que é falado muito superficialmente sobre não deixar o aluno fora da aula e excluirmos ele mas muito pautado no aluno com deficiência e no quesito gênero e não propriamente dito como podemos formar uma pessoa através dessas práticas” (memorial de formação/2024).

A estudante-estagiária Amanda, diante de uma situação muito complexa envolvendo os(as) alunos(as) durante a aula de Educação Física, se sentiu despreparada para lidar com a problemática que emergiu dessa situação e questiona “onde” e “quando” irão aprender a lidar com situações complexas.

(19) Amanda: “Pensando na situação ocorrida, lembrei de um fala da colega do estágio [informação oculta], ainda nas primeiras aulas, quando teve que fazer a mediação com uma aluna, “educando para as atitudes e para lidar com os sentimentos”. Confesso que senti um certo desconforto por me sentir despreparada para uma situação semelhante. Onde, quando e como aprendemos, enquanto professores, a tratar destas questões? Essa pergunta ainda permanece em aberto para mim, mas penso que situações como esta e outras sempre irão surgir durante nossa prática docente” (memorial de formação/2024).

A estudante-estagiária Sereia narra as suas frustrações ao enfrentar os dilemas que emergiram durante suas práticas pedagógicas, como por exemplo, os conflitos internos na turma, a recorrente separação por gêneros nas aulas de Educação Física, resistência dos(as) alunos(as) aos conteúdos propostos. A convergência de fatores, tanto pessoais quanto profissionais, culminou no que a própria estudante-estagiária caracterizou como uma sensação de fracasso.

(20) Sereia: “No decorrer das aulas práticas e planejamentos, tive o auxílio e o diálogo com trocas de ideias com os professores que contribuíram para a minha experiência no estágio, o professor do estágio [informação oculta] e dos professores da pós-graduação [informação oculta], sendo que com ela cheguei a chorar, eu me sentia a pior professora do mundo, aulas horríveis, de não conseguir dar conta, pois tinha a faculdade, o meu trabalho e mais os planejamentos do estágio, tendo uma sobrecarga, já querendo desistir e também a falta de repertório de atividades, em que ela me deu umas

boas dicas. Nesse decorrer, eu era bem sincera com a turma, para terem paciência comigo, pois eu aprendo com eles e eles comigo, construindo um vínculo e afeto com os alunos” (memorial de formação/2024).

Os trechos dos Memoriais de Formação revelaram processos significativos na construção dos saberes e conhecimentos docentes em Educação Física, especialmente no que diz respeito à gestão de conflitos, à mediação pedagógica e à adaptação às necessidades dos(as) alunos(as). Os(as) estudantes-estagiários(as) apontaram a gestão de conflitos como um dos principais desafios das práticas pedagógicas, que se revelaram ainda com dificuldades e ao mesmo tempo mobilizaram algumas ações, como estratégias de mediação e de atribuição de protagonismo aos(as) alunos(as) frente às necessidades específicas identificadas.

Esses primeiros contatos com a realidade escolar e com a prática pedagógica, tem sido chamado por Wittizorecki e Frasson (2016), de “encontro e desencontro com a docência e com a cultura escolar” (p. 233). A noção mencionada pelos(as) autores(as) refere-se ao processo complexo e, por vezes, contraditório, pelo qual os(as) futuros(as) professores(as) passam durante os processos de formação. A ideia retoma a dualidade das experiências, em que o ‘encontro’ representa os momentos em que os(as) estudantes-estagiários(as) conseguem estabelecer algumas identificações com a profissão docente, com a cultura escolar e docente, e o ‘desencontro’ representa os momentos de frustração, estranhamento ou conflitos que surgem quando os(as) estudantes-estagiários(as) reconhecem, a partir da realidade escolar e da sua própria prática ou até mesmo dos seus pares, um distanciamento frente às expectativas construídas ao longo da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse sentido, o estágio de docência possibilitou, nas condições pelo qual foi ofertado, encontros e desencontros, gerando determinados momentos alegrias, realizações e algumas estabilidades, como também foram presenciados momentos de incertezas, dúvidas, erros, dificuldades e muitas instabilidades que foram fontes de mal-estar. Esses desafios foram sendo transformados ao longo das experiências docentes, dando lugar a novas demandas, com a isso a mobilização e construção de outros saberes e conhecimentos docentes. Essas demandas estavam relacionadas aos conhecimentos dos(as) alunos(as), seus interesses, desejos e resistências, o domínio e conhecimentos dos conteúdos e a compreensão pedagógica desses conteúdos, de modo que estivessem em diálogo com as características e particularidades das turmas atendidas. Além disso, foi necessário considerar outros fatores que permeiam as relações pedagógicas, como questões de gênero, raça e diferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão teve como objetivo analisar e compreender as narrativas biográficas dos(as) discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, a partir da escrita de si, na construção dos saberes e conhecimentos profissionais docentes. A escrita de si, por meio dos Memoriais de Formação, demonstrou a complexidade envolvida na mobilização e construção dos

saberes e conhecimentos docentes ainda inseridos no contexto da formação inicial. Os Memoriais de Formação nos permitem pensar, que a biografia não se divide em partes, mas se revela em sua totalidade, englobando aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e epistemológicos. Essa constatação amplia a compreensão sobre a temática dos saberes e conhecimentos docentes, uma vez que os textos revelam as tensões os deslocamentos que permeiam essa construção. A primeira tensão se explicita através das escolhas pessoais e profissionais, pois ao escolherem a Educação Física enquanto uma área de conhecimento e de intervenção se depararam com a docência em Educação Física no âmbito escolar.

A escola, enquanto um dos espaços de intervenção da Educação Física, apresenta características próprias, singulares, complexas como uma instituição importante na sociedade. Essa realidade, para os(as) docentes em formação, tornou-se mais palpável, mais crível, mais perceptível, quando vivenciaram o cotidiano escolar por meio dos estágios de docência e muitos(as) passaram a se autorizar tornar-se professores(as), algo até então ‘nebuloso’ no que se refere à identidade profissional. Esse processo, que observamos como um movimento cíclico, teve início com a mobilização, legitimação e validação dos seus saberes e conhecimentos, levando, por consequência, ao reconhecimento das suas identidades como professores(as) de Educação Física, forjadas em contato com o contexto escolar e que conduziu a novos questionamentos.

Nas narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as), constatamos que, assim como para os(as) professores(as) de profissão (em exercício), a experiência do trabalho é considerada uma fonte privilegiada do seu saber ensinar para os(as) estudantes-estagiários(as). Nesse espaço-tempo, passou a ser privilegiado uma relação mais próxima com a “centralidade” do(a) sujeito(a) frente aos seus próprios desejos, suas intencionalidades, seus conhecimentos, suas crenças, seus valores e seus saberes. Em outras palavras, passaram a se reconhecerem-se como professores(as) de Educação Física, consolidando, assim, sua identidade docente.

A construção dos saberes docentes, portanto, não pode ser dissociada do contexto em que ocorre o próprio trabalho docente. Entretanto, observamos que, nessa relação entre as possíveis (des)construções das concepções de Educação Física e, consequentemente, da função docente, emergem outras tensões que implicam na construção de novos saberes e conhecimentos docentes. Tais tensões revelam que o reconhecimento daquilo que ainda não sabemos, o “não saber”, pode, em um primeiro momento, gerar frustrações e sofrimento docente, mas também pode ser indicativo de uma busca necessária dentro do processo de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, nos leva a pensar que os processos de formação inicial, precisam avançar nas questões que emanam dos espaços de práticas, que apesar de apresentarem como avanços, com tentativas de rompimento com uma prática tecnicistas e esportivizada, ao privilegiar a experimentação de outros conteúdos, pode correr o risco de na falta de maiores contextualizações e reflexões, realizar uma prática pedagógica sem reflexão acerca das repercussões e atravessamentos de tais temáticas.

REFERÊNCIAS

- ANANIAS, Elisangela Venancio. Relação universidade e escola: iniciativas a partir dos estágios supervisionados em Educação Física. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. e694704, 2025. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6947>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, p. 277-283, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000300277. Acesso em 20 mar. 2025.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 185–207, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v.10, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção 1, pág. 33, Brasília, DF, 17 de dezembro de 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. De Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- DOMINICÉ, Pierre. *O que a vida lhes ensinou*. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, Roberto Sidnei *et al.* *Curriculum e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- FIGUEIREDO, Zenóbia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/Movimento/article/view/2827>. Acesso em: 10 abr. 2025.

- FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/>. Acesso em: 09 fev. 2025.
- GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gZC77YdwftZKqZWRFKsXT9n/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2025.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; PESSÔA FILHO; Dalton Müller. Formação inicial do professor de educação física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. *Motrivivência*, v. 28, n. 49, p. 146-163, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p146>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v. 29, n. 2, p. 33–50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838>. Acesso em: 22 maio. 2022.
- MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34–42, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2365>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. *Revista Dialogia*, [S. l.], n. 14, p. 195–206, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 09 fev. 2025.
- OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. Por uma Educação Física Outra: discussões a partir de decolonialidade. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. (Org.). Educação Física, soberania popular, ciência e vida. 1ed. Niterói: Intertexto, 2022, v. 1, p. 98-109. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/educacao-fisica-soberania-popular-ciencia-e-vida>. Acesso: 15 mar. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: Edufba: 2010. p. 19-44.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoética e avaliativa dos memoriais. In: Barbosa, Tatiana Mabel Nobre; Passeggi, Maria da Conceição (Org.). Memorial Acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 19-40.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

SCHMUTZ-BRUN, Catherine. As múltiplas invenções da abordagem (auto)biográfica na formação inicial dos professores do secundário I e II. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. (Orgs.). Práticas docentes e práticas de (auto)formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 27-54.

SCHÖN, Donald. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Natacha da Silva; BINS, Gabriela Nobre; RICARDO, Karoline Hachler; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Educação Física e Interculturalidade: Deslocamentos e Desacomodações. Revista Prática Docente, v. 9, p. e24028-15, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/919>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física: Licenciatura e Bacharelado. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. In: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santo da; FRASSON, Jéssica Serafim (Org.). Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 227-242.

Recebido em: 6 de julho de 2025.

Aprovado em: 1 de outubro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13904>

¹ Ândrea Tragino Plotegher. Doutora em Ciências do Movimento Humano, pela UFRGS. Formada em Licenciatura Educação Física (2014) pelo Centro de Educação Física e Desportos, pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), especialização em Educação Física Escolar (2015) e Mestrado em Educação Física no CEFD/UFES (2018), na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente. Atuei no período de 2012 a 2013 na condição de aluna-bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no Subprojeto Educação Física. Atualmente sou membro do grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-efice).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4538733082669822>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7778-2472>

E-mail: andreatraginoplotegher@gmail.com

ⁱⁱ Gabriela Nobre Bins. Doutora em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH/ESEFID/UFRGS - Mestre em Ciência do Movimento Humano pelo PPGCMH ESEFID UFRGS, Licenciada Em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Licenciada Em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Especialista em Dança (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Especialista em Educação Psicomotora (1998) pela Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciências e Letras. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Pesquisadora do grupo F3PEFICE.e do grupo Mães F3PEFICE, Educadora Griô formada pela escola de Formação em Pedagogia Griô - Grãos de Luz e Griô. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação física escolar, Esporte Recreação e Lazer e educação para as relações étnico raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, relações étnico raciais, branquitude, gênero e maternidade.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6149095859986711>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7402-1734>

E-mail: ganobre@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Elisandro Schultz Wittizorecki. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), com Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), tendo realizado estágio de doutorado sanduíche no Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona/Espanha (bolsista CAPES). É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Foi editor na revista Movimento de 2011 a 2024. É líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. Foi Diretor Administrativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nos biênios 2017-2019 e 2019-2021. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e trabalho docente.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2732121599274507>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

E-mail: elisandrosw@gmail.com