

EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DOS DISCENTES

Zenólia Christina Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Ândrea Tragino Plotegher

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Cláudia Aleixo Alves

Instituto Federal do Espírito Santo, Serra, Espírito Santo, Brasil.

Resumo

Neste artigo, buscamos compreender a formação de professores de Educação Física, por meio das experiências formadoras construídas no decorrer da formação inicial, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a futura profissão docente. As opções metodológicas foram pautadas na abordagem biográfica, provocada pela entrevista narrativa. A pesquisa foi desenvolvida com 12 estudantes finalistas. As análises indicaram que as experiências pré-profissionais se apresentam como referência na formação inicial; a inserção dos estudantes em outros espaços formativos indicou uma escolha individual para ter, fazer e pensar a experiência formadora; para além do tempo formal da sala de aula, ocorre a legitimação dos saberes construídos antes e no decorrer da formação inicial.

Palavras-chave: Experiência formadora. Formação inicial. Identidade profissional.

EXPERIENCES OF FORMATION IN TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION: STUDY OF STUDENTS' TRAJECTORIES

Abstract

It sought to understand the formation of Physical Education teachers, through the formative experiences built during the initial formation, as well as to analyze how they interfere in the relations between the subject and the future teaching profession. The methodological options were guided by the biographical approach, provoked by the narrative interview. The research was developed with 12 finalist students. The analyzes indicated that the pre-professional experiences are presented as a reference in the initial formation; the insertion of the students in other formative spaces indicated an individual choice to have, to do and to think the formative experience; beyond the formal time of the classroom, legitimating of the knowledge constructed before and during the initial formation takes place.

Keywords: Experience of formation. Initial formation. Professional identity.

EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS DISCENTES

Resumen

Se buscó comprender la formación de profesores de Educación Física, a través de las experiencias formadoras construidas en el curso de la formación inicial, así como analizar cómo éstas interfieren en las relaciones entre el sujeto y la futura profesión docente. Las opciones metodológicas se basaron en el enfoque biográfico, provocado por la entrevista narrativa. La investigación fue desarrollada con 12 estudiantes finalistas. Los análisis indicaron que las experiencias pre-profesionales se presentan como referencia en la formación inicial; la inserción de los estudiantes en otros espacios formativos indicó una elección individual para tener, hacer y pensar la experiencia formadora; más allá del tiempo formal del aula, ocurre la legitimación de los saberes construidos antes y en el curso de la formación inicial.

Palabras clave: Experiencia formadora. Formación inicial. Identidad profesional.

Introdução

Este artigo resulta de uma dissertação de mestrado¹, cujo foco central foi a formação de professores de Educação Física, com interesse em identificar e analisar a complexidade que envolve as oportunidades formativas vividas pelos discentes no seu percurso de formação. Portanto, apresenta similaridades textuais com a referida dissertação (PLOTTEGHER, 2018).

Dado isso, em linhas gerais, buscamos compreender como se constituem as experiências formadoras dos estudantes do Curso de Licenciatura envolvidos em um processo de formação humana e profissional, bem como analisar como aquelas experiências interferem nas relações do sujeito com a construção da sua futura profissão.

O foco central deste estudo é a formação de professores de Educação Física, com interesse em identificar e analisar a complexidade que envolve as oportunidades formativas vividas pelos discentes no seu percurso de formação. A partir disso, compreender como se constituem as experiências formadoras dos estudantes em um processo de formação humana e profissional (formação inicial)² em um Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como analisar como aquelas experiências interferem nas relações do sujeito com a construção da sua futura profissão, constituem os objetivos deste estudo.

Investigamos a formação, a partir do entendimento das experiências formadoras (JOSSE, 2004)³, sendo estas adquiridas anteriormente e no decorrer da trajetória na formação ini-

1 PLOTTEGHER, Ândrea Tragino. *Licenciatura em Educação Física: percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação*. 2018. Dissertação (Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

2 Nóvoa (1995) afirma que o sujeito que está em formação tem implicação diretamente em um investimento pessoal, um processo onde se tem os seus próprios projetos e concepções, com vista à construção de uma identidade, que é, ao mesmo tempo, uma identidade profissional. Diante disso, a urgência de interação entre as dimensões pessoal e profissional para, por fim, dar um sentido as suas histórias de vida, identificando os saberes adquiridos.

3 Marie-Christine Josso é autora do livro “Experiência de vida e formação” (2004) e professora aposentada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Em sua tese de doutorado em Ciências da Educação intitulada “Caminhar para si”, ela dá ênfase ao uso da perspectiva biográfica como metodologia de pesquisa e de formação. Essa autora ganha centralidade no estudo porque aborda as trajetórias individuais na compreensão do coletivo.

cial do curso de licenciatura em Educação Física, não limitada à dinâmica curricular, mas ao que se relaciona com os diferentes movimentos que permeiam a formação inicial dentro e fora da instituição superior.

Justificamos este estudo pela necessidade de se compreender o processo de formação de professores em Educação Física, por meio da análise das experiências formadoras, vividas em diferentes espaços e tempos, identificadas por meio das histórias de vida dos estudantes finalistas de um curso de licenciatura em Educação Física. Entendemos que as experiências formadoras influenciam a construção da identidade docente e são também fontes para adquirir saberes necessários para a futura prática docente.

Neste artigo, enunciamos parte do relatório de pesquisa, que fora apresentado sob a forma de dissertação de mestrado. Fizemos um diálogo sobre a formação de professores, bem como sobre a pesquisa como princípio educativo, uma vez que esta foi considerada como experiência formativa; os principais caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa; e os eixos temáticos da análise propriamente dita.

A formação inicial de professores: entre as “certezas” e os desafios

A formação aparece como o instrumento mais eficiente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à prática profissional e ao trabalho. Não há dúvidas da crescente preocupação com a formação, uma vez que a sociedade detém cada vez mais informações que, por vezes, chegam instantaneamente. García (1999) trata o conceito “formação” sempre associado a uma ação que requer formação para algo, para alcançar determinado objetivo.

A defesa da palavra formação, pensada aqui, vai em direção ao desenvolvimento profissional, sem esquecer a dimensão pessoal intrínseca nesse processo, ou seja, a formação não tem como única finalidade a aquisição de um conjunto de competências profissionais necessárias para o novo posto de trabalho. Nessa perspectiva, ela é, também, um meio para transformar os “remanescentes de identidade”. (BOLÍVAR, 2002).

Partindo dessa mesma concepção, Nóvoa (1995) atribui ao conceito de formação a ideia de que ela não

se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Isso indica uma individualização na constituição da identidade de cada um. Deve-se ter a compreensão de que o regaste da dimensão pessoal não exclui aspectos externos, uma vez que, para Bolívar (2002), “formação é o processo global de desenvolvimento de uma pessoa ao longo da vida, como um ser nunca acabado.” (p. 126).

A formação, apesar de assumir um caráter pessoal, por se tratar de cada indivíduo, não deve ser pensada de forma autônoma. Isso porque o componente da formação se estabelece dentro da necessidade de compreender as relações sociais estabelecidas entre o sujeito, os outros, o ambiente/o mundo, que, respectivamente, são denominadas de autoformação, heteroformação e interformação.

A autoformação “é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.” (GARCIA, 1999, p. 19). A heteroformação “é uma formação que se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (GARCIA, 1999, p. 19-20); e a interformação define-se como “[...] a ação educativa que ocorre entre os futuros professores, ou entre professores em

fase de atualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’.” (DEBESSE apud GARCIA, 1999, p. 20).

Bolívar (2002) traz o conceito de ecoformação para último entendimento supracitado, em que “os indivíduos mudam, mudando o contexto (ecológico) em que trabalham. Sem entendê-las como confrontadas, pois o pessoal se configura na relação com os outros e com o ambiente, a autoformação permite dar coerência e inserção pessoal” (p. 125). Na junção desses três conceitos tem-se a ideia de movimentos cíclicos, em que cada um deles depende do outro para se completar.

Nesse contexto, pode-se atribuir ao processo de formação a junção de saberes plurais que se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos, ou seja, pelos saberes provenientes da formação profissional e pessoal, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática.

A formação pode abrir possibilidades para o indivíduo, permitindo que ele aprenda a ampliar sua visão de mundo a partir das convivências e experiências adquiridas também durante o processo. Não se trata, restritamente, de conhecer a realidade e de intervir sobre ela, mas sim perguntar-se como a formação poderá ocupar-se melhor dela, alcançando de forma eficaz seus objetivos. A formação, em um sentido amplo, está presente na cultura de todos, ou seja, a formação exerce grandes influências sobre a ação humana, como uma leitura que se deve fazer para além de métodos educacionais.

A pesquisa como princípio educativo no processo de formação profissional

A perspectiva de repensar os cursos de formação e trazer a ideia da formação do professor pesquisador representa uma possibilidade de aproximar o futuro professor de sua prática, como também despertar a consciência da relação entre teoria e prática. Para que assim cada sujeito possa compreender suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência (PESCE; ANDRÉ, 2012).

Nesse ponto, qual seria a função da pesquisa no processo formativo? Como reposta, “[...] Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41). Além disso, André continua afirmando que “é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial” (p. 41).

Para que isso de fato ocorra, a universidade deve proporcionar condições de práticas formativas que preparem os docentes para a atuação no cotidiano escolar, visto o constante movimento desafiador e complexo. Essas práticas são necessárias para que tenha efeito na qualidade da educação de crianças e jovens que frequentam a escola básica. Esse movimento não deve ficar restrito aos alunos que participam como bolsistas e voluntários de projetos de iniciação científica e à pós-graduação apenas, mas sim ser atribuído aos currículos de formação, ensinando como fazer pesquisa.

Na formação inicial, a pesquisa visa a ser uma ferramenta para o desenvolvimento profissional. Segundo Santos (2008), a atividade de pesquisa na formação inicial só tem sentido quando produz melhorias no desempenho do docente em sala de aula.

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando ao docente exercer, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou ao questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. A formação inicial representa o *locus* fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. Ao formar-se (entender-se) profes-

sor pesquisador, seu pensamento e sua prática serão constitutivos desse saber.

Demo (1997) ressalta as contribuições da pesquisa como princípio educativo⁴, ou melhor, de “Educar pela pesquisa”. Portanto, esse conceito:

Significa realizar simultaneamente pesquisa e educação, relacionando-os com processos emancipatórios, que envolvem aprendizagem e cidadania. Ao reconstruir conhecimentos, o aluno se forma intrinsecamente, o mesmo se dando com o professor. (DEMO apud WARSCHAUER, 2017, p. 238).

Uma delas é a participação dos futuros docentes em pesquisas no campo da Educação e das Ciências Humanas, tendo a apropriação de alguns métodos, mas também uma preocupação com a epistemologia da prática (TARDIF, 2002) para poder lidar com os questionamentos, dúvidas e incertezas do seu campo de conhecimento.

Para os estudantes investigados, a pesquisa é considerada como forma de atualização de conteúdos novos e novas formas/opções metodológicas.

Caminhos teórico-metodológicos

A investigação de um modo geral assume um caráter de pesquisa qualitativa, numa abordagem biográfica, com o uso das entrevistas narrativas como método de coleta de dados.

A primeira decisão metodológica foi selecionar uma instituição superior que oferecesse o curso de Licenciatura em Educação Física. Outra foi a escolha de uma instituição que não somente ficasse restrita ao que o curso oferece, do ponto de vista do currículo prescrito, mas que ofertasse outras oportunidades formativas em diálogo com o curso de licenciatura. Com base nesses critérios, chegamos a uma instituição federal de ensino superior, única instituição pública do Estado no qual residimos.

Nosso interesse se deteve no percurso formativo dos estudantes do/no curso de licenciatura. O curso escolhido está entre um dos mais antigos do país e sofreu o impacto de algumas determinações legais, que desencadearam as reformas curriculares.

O projeto político pedagógico desse curso afirma que o perfil profissional desejado se encontra definido pela formação de professores de Educação Física, pautada na pesquisa, habilitados a buscar a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola, sendo eles atores ativos de suas práticas pedagógicas, construtores e reconstrutores de seus conhecimentos na relação escolar.

A estrutura curricular do curso está organizada da seguinte maneira: a) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; b) Formação comum;⁵ c) Conhecimentos da área;⁶ d) Estágios supervisionados; e) Conhecimento advindo da experiência.

Definido o curso, aproximamo-nos do campo/currículo vivido pelos estudantes, por via de uma das suas unidades curriculares ofertadas: o Seminário Articulador de Conhecimentos (SAC). São Seminários integrados dentro de cada semestre, totalizando oito seminários, com carga horária prevista de trinta horas/aula por seminário. Cada um deles tem a mesma ementa, que indica a reflexão coletiva acerca do conhecimento adquirido no respectivo perío-

4Para melhor compreensão do uso da pesquisa como princípio educativo, assistir ao vídeo “Educar pela pesquisa” do autor Pedro Demo. Acesso em https://www.youtube.com/watch?v=IRhoBE_ZrC0.

5 A formação comum está dividida em três eixos: Eixo I, conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e Educação Física; Eixo II, conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Eixo III, conhecimento pedagógico.

6 O conhecimento da área está dividido em cinco eixos: Eixo I, teoria da Educação Física; Eixo II, corpo em movimento; Eixo III, pedagogia da Educação Física; Eixo IV, práticas corporais e forma escolar; Eixo V, pesquisa na Educação Física.

do em que se encontra e sua relação com a prática profissional e o processo de formação.

O SAC VIII, ofertado no oitavo e último período do curso, foi escolhido como porta de entrada para a inserção no campo e como ponto de encontro dos estudantes. Também por assumir uma perspectiva dialógica na construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de Educação Física, diferente das outras unidades curriculares que compõem a grade que possuem conteúdos pré-determinados, o que dificultaria o acesso e a aproximação com os alunos. Cedido o espaço pelo professor formador responsável pelo SAC VIII, começamos a participar de todas as aulas no decorrer do semestre, na condição de “observador(a)”.

Os estudantes finalistas foram observados em diferentes momentos nos quais estivemos presente: momentos de diálogo entre eles e o próprio professor formador, em minicursos ofertados pelos próprios colegas de turma, momentos em que eles recebiam convidados para palestras, em eventos oriundos da própria organização da turma, e, em especial, em momentos feitos por meio de uma conversa individual acerca dos aspectos que envolvem a formação.

Vimos que, para além das observações, outro instrumento precisava ser utilizado, com a finalidade de adentrar nas histórias de vida, para resgatar as experiências formativas. Sendo assim, optamos por adotar também as entrevistas narrativas. Essas entrevistas foram realizadas com 12 estudantes que se dispuseram a colaborar, em locais escolhidos por eles.

Em tom de diálogo, mencionamos que estávamos interessadas em todas as suas vivências e experiências que se tornaram significativas na sua formação, para além daquilo que está prescrito no currículo de formação, sobretudo em sala de aula. Indicamos, então, que eles relatassem as experiências que viessem à sua memória.

A construção dos eixos e a análise propriamente dita

Evidenciam-se os eixos de análise propostos a este estudo, explorando a ideia das fases⁷ referenciadas por Josso (2004). Essas ideias foram pensadas aqui em decorrência do processo de aprendizagem e de conhecimento. As fases são descritas a “grosso modo” como citado pela própria autora, e por isso não devem ser entendidas como caixinhas separadas, mas usadas somente para melhor compreensão dos itinerários feitos pelos sujeitos adultos participantes da pesquisa, envolvendo nesse processo evoluções e regressões, idas e vindas. Os eixos temáticos expostos abaixo foram concretizados após o trato com as entrevistas, seguidos de alguns critérios descritos a seguir e em diálogo com os estudos de Josso (2004).

Os eixos analisados no estudo foram: a) fase de iniciação: experiências sociais adquiridas antes do ingresso na universidade; b) fase da integração: oportunidades formativas na universidade na perspectiva do formar-se quando adulto; c) fase da subordinação: dilemas que circundam a formação/atuação profissional.

Entretanto, neste artigo, apresentaremos somente as análises da segunda fase, por en-

7 A fase de iniciação é caracterizada pelos primeiros contatos com as informações recebidas e vê-se diante do novo e do incerto. O contato nessa primeira fase não acontece de maneira simples, como Josso (2004) comenta, é necessário que “antes de tudo, que seja feita uma tomada de consciência e que seja possível uma primeira compreensão” (p. 243). A fase de integração é compreendida a partir do momento em que o sujeito já coloca o que aprendeu “[...] em questão de acordo com uma coerência anterior, o que tem de abandonar para dar lugar ao novo, o que deve fazer para não se esquecer e para estar a vontade com esta novidade” (p. 243). Nessa fase já se reconhece algumas mudanças e transformações no comportamento, de raciocínio e um saber-fazer. A fase de subordinação segundo Josso, “[...] termina sua integração quando o aprendente é capaz de explicitar e de argumentar porque pensa e/ou faz “deste modo” e não “daquele”, ao inscrever esta escolha funcional numa significação sociocultural, expressa por um projeto” (p. 244). Nessa fase o sujeito aprendente já indica pela sua maneira de pensar e fazer, a capacidade de levantar questões ou problemas em decorrência do que viveu. O que vale lembra aqui a fase de subordinação pode ser encontrada nas fases de iniciação e integração.

tender que as análises das informações da primeira fase são recorrentes em outros estudos (BORGES, 1998; FIGUEIREDO, 2008; RAMOS *et al.*, 2014) realizados no campo da formação em educação física e que a terceira fase ficará para uma próxima oportunidade de publicação.

Fase da integração: oportunidades formativas na perspectiva do “formar-se” quando adulto

A esse eixo temático reportam as discussões sobre o itinerário de formação dos futuros professores de Educação Física, a partir do momento em que eles justificam a importância de determinados espaços dentro da universidade, que implicam na construção da identidade profissional docente no período da formação inicial.

Para a compreensão da identidade profissional docente em Educação Física, é necessário investigar o tempo e os espaços em que o sujeito vive, onde as marcas são incorporadas e ressignificadas ao longo de sua trajetória formativa. Em relação ao tempo em que as experiências foram vividas, de uma maneira geral, todos os sujeitos se encontram no período da formação inicial. Já em relação aos espaços, Dubar (2005) nos mostra que “o investimento privilegiado em um *espaço de reconhecimento identitário* depende estritamente da natureza das relações de poder nesse espaço e da posição que nele ocupam o indivíduo e o seu grau de pertencimento” (p. 155, grifo do autor).

Para o sociólogo, “o espaço de reconhecimento das identidades é indispensável dos *espaços de legitimação dos saberes e competências* associados às identidades” (DUBAR, 2005, p. 155, grifo do autor). Por isso, a importância de identificar e reconhecer os espaços nos quais os discentes se destacam na trajetória formativa.

Podemos falar agora de uma identidade profissional que é construída a partir do momento em que os sujeitos se inserem em um contexto de formação profissional, que, nesse caso, refere-se à identidade docente. Nesse sentido, através das entrevistas narrativas, foi possível perceber a influência das experiências formadoras acerca das representações do que é ser professor de Educação Física. Ressaltamos que as experiências relatadas assumem dimensões diferentes entre as trajetórias vividas devido às singularidades, até porque, para Tardif (2008), é impossível discutir identidade profissional sem entrar na história dos próprios professores (identidade pessoal), no caso da pesquisa, em situação de formação inicial.

Para ter uma visão ampla do envolvimento dos discentes em espaços formativos que estão atrelados à universidade, identificados nas entrevistas narrativas, temos, entre os 12 (doze) discentes entrevistados, 10 (dez) que disseram ter participado de atividades extracurriculares, 2 (dois) alegaram reconhecer a importância desses espaços, porém, não havia condições de participarem devido à necessidade de terem que trabalhar, mesmo reconhecendo os estágios supervisionados como um importante espaço formativo. Todos os discentes narraram as suas experiências formadoras.

Dentre as entrevistas narrativas, foram identificados os espaços formativos e, em sua maioria, todos ficaram restritos ao Centro de Educação Física investigado. Dentre eles, estão os laboratórios de estudos e pesquisas (sempre atrelado a Iniciação Científica), o Diretório Acadêmico, os Projetos de Extensão, o PET⁸, o PIBID, a Cia de Dança. Majoritariamente, os alunos encaram esses desafios no turno contrário ao horário da graduação, fazendo com que permaneçam mais tempo na universidade e esses espaços tornam-se pontos de referência para os estudantes para adquirir novos conhecimentos e novas experiências.

Os contextos que proporcionam experiências formadoras no decorrer da formação

8 Programa de Educação Tutorial

transcendem ao currículo prescrito, ainda que se mantenha entre eles um diálogo. A universidade, ao oferecer dispositivos de formação, pode contribuir para um novo tipo de profissionalismo, pois a formação deixa de ter um caráter centralista e prescritivo, e passa a ganhar uma configuração pessoal (“formar-se”, em vez de “formar” os professores).

Esses contextos são ofertados e inseridos dentro dos muros da universidade, mas que não necessariamente fiquem restritos a ela, mas sim estabeleçam conexões com outras instituições e outros lugares, e com isso com outras pessoas, outros conhecimentos, outras regras e outros modos de organização. No caso do curso de Licenciatura em Educação Física quando mantém em sua maioria conexão com o contexto escolar.

A ideia central não é especificar ao fundo as particularidades de cada contexto, de cada projeto, de cada programa, pois são muitos contextos oferecidos e com finalidades diferentes. O intento é identificar as experiências formadoras adquiridas pelos alunos em formação nesses espaços, considerados formativos, em que possa identificar aprendizagens e a influência delas no desenvolvimento profissional como um todo. Para Josso (2004), “a experiência, 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 pensar e de saber situar-se” (p. 234-235).

Nos espaços localizados que permeiam essa pesquisa, Martins e Figueiredo (2015), em uma pesquisa realizada com egressos, destacaram os espaços ofertados pela universidade como relevantes. Para além dessa compreensão, outro motivo leva os alunos a se envolverem nos projetos e programas. Esse motivo está na condição de serem bolsistas remunerados, o que facilita a permanência na universidade, sendo esse fator preponderante em três dos doze entrevistados.

Outros fatores são encontrados no envolvimento dos discentes nos espaços formativos. De fato, a partir da participação e do pertencimento a um laboratório de estudo e pesquisa, identificam-se pontos positivos como, por exemplo, aprender a fazer uma pesquisa acadêmica, aprender a escrever um texto acadêmico.

Para Marta, a participação em um laboratório de estudo e pesquisa foi essencial, pois encontrou no grupo um espaço para preencher a lacuna de uma educação não tão boa oferecida na escola pública. Assim como a aluna Marta, o relato do Marcelo indica pontos em comuns, como a melhora na escrita, leituras direcionadas a um tema específico e o aprofundamento da visão sobre o campo da Educação Física.

Os laboratórios de estudos e pesquisas, e mais precisamente a universidade em um contexto geral, estão impregnados por uma cobrança acerca de publicações a todo custo, chamada de “produtivismo acadêmico” (VILAÇA, 2015), para cumprir com o desenvolvimento do conhecimento científico, que deve ser garantido pela universidade. Marta, ao estar envolvida nesse processo, sabe da importância desse movimento no qual vive a universidade, mas nos mostra como percebe a sua participação neste espaço para além desse fenômeno.

A participação em laboratórios de estudos e pesquisas aponta que as aprendizagens perpassam pelo desenvolvimento acadêmico, principalmente em relação à leitura e à escrita. Ao mesmo tempo em que pertencer a esse espaço, influenciar sua identidade, sendo essa atrelada à ideia do professor pesquisador, mesmo que assumida, em partes, de maneira equivocada.

Ao seguir as análises das entrevistas, houve o destaque nas narrativas de seis discentes que participaram do PIBID, na condição de alunos bolsistas e sinalizaram esse envolvimento como uma experiência formadora e essencial para a construção da identidade profissional docente. Dentro da dinâmica estabelecida pelo programa, uma delas está na inserção do aluno bolsista no contexto escolar, e, com isso, um de seus objetivos é “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das institui-

ções de educação superior” (BRASIL, 2013).

Ao estabelecer esse objetivo, torna-se perceptível, dentre as narrativas dos alunos, o programa aparecer com frequência sendo um espaço formativo, por receber um caráter diferenciado ao modo como é conduzido.

O programa, ao permitir maior permanência na escola, possibilita aos professores em formação “incorporar” o papel da docência, reconhecendo a escola como espaço de trabalho e a própria prática pedagógica em suas interfaces. Dentre as atividades extracurriculares que são ofertadas dentro da universidade, o PIBID é destacado como o ponto mais alto na fala do aluno Daniel.

O envolvimento dos alunos com esses espaços até então citados vão dando subsídios para construção ou (re)construção do que é *tornar-se* professor. Parte-se da compreensão de que o sujeito possui uma identidade e, ao se relacionar com os espaços e com “o outro”, ocorre incidências na forma identitária (DUBAR, 2005), que é causada pelas tensões que ocorrem entre as continuidades e rupturas do processo formativo.

Dentre toda a experiência narrada pelos discentes, o que foi decorrente nas entrevistas foi o registro das experiências adquiridas no programa, na elaboração de relatórios, diários de campo em que descreviam as ações que eram realizadas na escola. Nos relatos, eram encontradas as dificuldades, os desafios, os resultados das intervenções e as avaliações. Todo esse registro tinha como intuito final a elaboração de artigos e capítulos de livros a serem publicados na promoção de “conhecimentos científicos”.

Nas falas dos sujeitos, há uma falta de clareza acerca do processo de investigação da própria prática muito encontrada na literatura como uma reforma nos cursos de formação de professores, que também remete aos termos como professor pesquisador/reflexivo. Em sua maioria, as experiências dos alunos sistematizadas em relatórios, construção de portfólio, a partir dos espaços formativos, como o PIBID, estão direcionadas a publicações de artigos em revistas científicas ou em capítulos de livro.

Dentre os doze entrevistados, dois discentes destacaram a participação em um laboratório específico que envolve ações de estudos, pesquisas e extensão, sobre a temática Educação Física e Inclusão.

O discente Willian, que atuou como voluntário por um tempo durante a formação inicial, destaca a importância desse tipo de prática, pois ressalta que foi nesse espaço que aprendeu a dar aula, ao ter acompanhamento e orientação de um professor supervisor, sendo para ele de fundamental importância naquele momento. Ao mesmo tempo, a experiência foi válida por reconhecer aspectos que colocam em questão a sua identidade profissional.

No mesmo espaço destacado na narrativa acima, uma outra apresenta similaridades, mas avança ao dizer que participar de um projeto com crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais, é ir além de uma formação apenas profissional, pois trata-se de considerá-la como uma formação humana.

As ações acima narradas potencializam os processos formativos, em tempo que produzem condições válidas para conhecer realidades diferentes e em alguns casos distantes do seu cotidiano atual, e, posteriormente, importantes para refletir sobre a experiência vivida e de modo mais amplo a formação. De tal modo que pensar sobre colabora para organizar novas e possíveis ações.

Outro destaque, nas entrevistas, foi a participação das alunas na Cia de Dança como um novo espaço e de grande importância no decorrer da trajetória da formação. Entre os aspectos positivos na inserção na Cia de Dança, destacamos a apropriação de um conteúdo da Educação Física, no caso específico aqui, a dança. Como também o processo de investigação e de criação na (re)construção das danças folclóricas, ampliação do aporte cultural em relação ao próprio estado e que se amplia para âmbito nacional e internacional. Tudo isso contribui

para a ampliação cultural dos alunos, que garantem fazer diferença ao ter experiências na escola. Ressaltam que a dança estará presente nas aulas de Educação Física, sendo que atualmente esse conteúdo não é tão presente. Portanto, essa experiência formadora assume uma dimensão cultural e conteudista.

Dos doze alunos entrevistados, dois deles não destacaram experiências formadoras que transcendem ao currículo de formação. Esse aspecto não era critério na pesquisa, pois esses alunos destacaram outras experiências formadoras atreladas às disciplinas curriculares e aos estágios supervisionados. Os dois discentes citaram que não foi por falta de interesse em participar dos espaços oferecidos pela universidade, mas sim pelo motivo que enfrentaram durante todo o processo de formação inicial, sendo este ligado ao fato do conciliar a graduação e o trabalho.

A pesquisa não deixa de reconhecer o currículo prescrito no processo de formação inicial. Contudo, destacamos a relevância que as experiências formadoras assumem no decorrer da constituição do ser docente, pois se apresentam em sua maioria como uma pró-atividade, responsabilidade do próprio discente em se envolver em diferentes espaços formativos.

De modo geral, é válido ressaltar a importância de que os discentes se responsabilizem pela sua trajetória formativa, ao enxergar a sua formação, que eles não se limitem a vivenciar apenas os componentes curriculares obrigatórios do currículo de formação ao qual pertencem, mas que busquem viver os diversos espaços que a universidade disponibiliza dentro das suas possibilidades.

Sínteses finais...

Ao olhar para os objetivos e para os resultados advindos das análises feitas, foi possível concluir que os tempos e os espaços da história de vida narrados pelos discentes devem ser considerados para entender as múltiplas identidades encontradas no decorrer de suas trajetórias profissionais. No caso mais específico da Educação Física, a trajetória nos indica que a legitimação dos saberes profissionais perpassa por características próprias da área que singularizam a ação docente do professor de Educação Física. De fato, condizem os saberes com que os alunos passam a dominar, sendo essa experiência adquirida antes do ingresso ou mesmo adquirida no decorrer da formação, mas em sua maioria é caracterizada por saber-fazer.

Dentre as análises feitas, é possível concluir também que a aproximação dos discentes para com o contexto escolar tem-se demonstrado uma ferramenta essencial para a qualidade da formação de professores. Mas a aproximação deve ser entendida no sentido efetivo da palavra, em que os discentes consigam viver a escola nos seus atravessamentos, desafios e encantos. Por sua vez, essa aproximação conflituosa é válida para o reconhecimento ou não da docência.

Finalizamos destacando a importância de atentarmos para as possibilidades formadoras que existem na universidade, e que se apresentam com espaços de resignificação da docência, em falta nos conhecimentos especializados à disposição dos currículos de formação. A pesquisa apresentou de modo amplo essas experiências, o que seria válido sugerir estudos que investiguem a perspectiva do formar-se e não do formar. Pois, parece-nos que os discentes que se permitiram vivenciar outras interações, outros espaços, conseguiram de fato avançar quanto à qualidade da formação inicial.

Referências

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares

para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 44-54, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p44/28129>. Acesso em: 03 mai. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ:

BOLÍVAR, Antonio. (Org). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Brasília, DF, 19 jul. 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, Apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2018.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFGRS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, abr. 2008. ISSN 1982-8918. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2395>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 12, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/6265/5992>. Acesso em: 31 jan. 2018.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; MORAIS, Elaine Aparecida Lopes. Histórias de

vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, mar. 2013. ISSN 1980-6183. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15852/13759>. Acesso em: 02 fev. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 2. n. 3, ago./dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos - Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Ed. Cortez, 2003. p. 11-36.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

MARTINS, Maria Luiza Del Rio; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Trajetória formativa e profissional em Educação Física: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, mai. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p11/29404>. Acesso em: 19 jan. 2018.

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

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN, EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

PESCE, Marly Kruger de; ANDRÉ Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PESCE, Marly Kruger de. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: **IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em Educação da região Sul**, 9, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/754/441>. Acesso em: 30 jun. 2017.

PLOTEGHER, Ândrea Tragino. **Licenciatura em Educação Física: percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação**. 2018. Dissertação (Educação

Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RAMOS, Valmor *et al.* As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM** [online]. 2014, vol. 25, n. 2, p. 231-244. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832014000200231&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 04 mai. 2018.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8 ed. Campinas, Papirus, 2008.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 79-91.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 mai. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

VILAÇA, Murilo Mariano. Dilemas e desafios da Pós-Graduação: pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica/em publicação. In: RECHIA, Simone et al. (Org.), **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

Recebido em: 16/08/2018

Revisado em: 25/02/2019

Aprovado em: 19/09/2019

Endereço para correspondência:

zenolia@npd.ufes.br

Zenólia Christina Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

Av. Fernando Ferrari S/N

Goiabeiras

29000-300 - Vitória, ES - Brasil