UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PRÁXIS DO(A) EDUCADOR(A) FRENTE AOS DESAFIOS AMAZÔNICOS – MESTRADO ACADÊMICO

EVERTON CESAR DE OLIVEIRA DA CRUZ

DO EU-ALUNO/A PARA O EU-PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Trajetórias de escolarização e formação inicial

MANAUS - AM
2021

EVERTON CESAR DE OLIVEIRA DA CRUZ

DO EU-ALUNO/A PARA O EU-PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Trajetórias de escolarização e formação inicial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de mestre em Educação na Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

ORIENTADORA: PROFª. DRª IOLETE RIBEIRO DA SILVA

MANAUS - AM
2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

DO EU-ALUNO/A PARA O EU-PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL

Everton Cesar de Oliveira da Cruz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho aprovado em 30/09/2021:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Iolete Ribeiro da Silva
Presidente

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Membro Interno - PPGE

Prof. Dr. André Luiz Machado das Neves
Membro Externo - UEA

Profª Drª Maria Nilvane Fernandes
Suplente (Membro Interno do PPGE)

Profª Drª Socorro de Fátima Moraes Nina
Suplente (Membro Externo/UEA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que fizeram e fazem parte da minha jornada de vida, escolar e profissional: a minha família, minha noiva, meus professores, minhas professoras e todos meus alunos e alunas de hoje, de ontem e do amanhã.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha saúde em um momento tão delicado de pandemia para todos e pela força que sempre me trouxe para que eu tivesse a capacidade de chegar ao fim de mais uma etapa de estudos.

À minha família, em especial meu pai Paulo Cruz, minha mãe Ester Cruz e meu irmão Elton Cruz, por sempre se fazerem presentes em minha vida através de palavras motivadoras e, acima de tudo, exemplos, referências e alicerce.

À minha noiva Cassia Haddad, por toda a motivação, cumplicidade, apoio, companheirismo, carinho e amor. Você foi de grande importância para que eu não desistisse durante os momentos mais delicados da caminhada. Amo Você!

Às minhas filhas, pet, Ellie (*in memoriam*) e Alasca que, apesar de não entenderem todo esse processo árduo, foram importantes em cada passo dele, com seus carinhos, demonstrações de amor e as várias caminhadas tranquilizadoras para a minha mente.

Aos meus amigos, em especial a Carol, Sara, Junior, Douglas, Cibele, Ney e Ronan, Ítalo por sempre estarem por perto e promoverem momentos de alegria, boas conversas e apoio, primordiais durante toda essa caminhada.

À orientadora, Dr. Iolete Ribeiro da Silva, por ter uma capacidade incrível de passar tranquilidade e serenidade em seus ensinamentos, pela confiança depositada em mim e pelas várias orientações e correções deste trabalho.

Aos professores examinadores Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, Prof. Dr. André Luiz Machado das Neves, Prof.(ª) Dr.(ª) Maria Nilvane Fernandes, Prof.(ª) Dr.(ª) Socorro de Fátima Moraes Nina pela disponibilidade em avaliar a pesquisa e por todas as contribuições durante todo o processo: com a qualificação, com as aulas ou com o processo de seleção de acesso ao mestrado.

À Secretaria do Estado de Educação e Desporto do Amazonas - SEDUC, pela oportunidade de promover e fomentar o desenvolvimento profissional e acadêmico através do convênio com o PPGE/UFAM.

Aos meus amigos de trabalho e ao Colégio Amazonense Dom Pedro II, por serem parte importante na motivação para o acesso ao Mestrado em Educação, em especial: Márcia, Gorete, Conceição, Laila, Michel, Glaunara e Katy.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, por me proporcionar a realização deste mestrado em Educação e ter oportunidade de conhecer excelentes professores que muito contribuíram para a construção desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia PPGPsi/UFAM e à Faculdade de Psicologia da UFAM, por me acolherem através de disciplinas e estágio docente, além de ter pessoas capazes de tornar mais leve todo este processo.

À Universidade de Brasília – UnB, pela grandiosa oportunidade de cursar uma disciplina, por meio do Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD e de enriquecer a pesquisa.

Aos colegas de turma, por todas as palavras motivadoras em especial aos colegas do convênio com a SEDUC/AM e a minha amiga Lorhrena por toda a parceria em estudos, artigos, conversas e apoio.

A todos que torceram e apoiaram em toda minha trajetória escolar, acadêmica e profissional. Viva à Educação! Viva à Ciência! Viva a Vida!

Meu muito obrigado e minha eterna GRATIDÃO!

Em todo jovem mesmo no mais infeliz, há um ponto acessível ao bem e a primeira obrigação do educador é buscar esse ponto, essa corda sensível do coração, e tirar bom proveito.
(Dom Bosco)

RESUMO

Esta pesquisa é parte de um projeto maior que investiga as trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas no âmbito do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD-Amazônia), realizado a partir de uma parceria entre UFAM-UnB-UNIR e financiado pela CAPES. Teve como objetivo geral analisar como os/as discentes de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas compreendem a sua trajetória de escolarização e a formação inicial, identificando a forma como se articulam com a vida profissional docente futura. Os objetivos específicos são: (I) Entender o processo de transição ensino médio para o ensino superior (eu-aluno/a) e sua relação com a formação inicial e a sua atuação docente (eu-professor/a); (II) Compreender o contexto histórico pedagógico da formação de professores no Brasil e as particularidades inerentes a formação de professores em Educação Física; (III) Interpretar as vivências escolares no curso de Educação Física na visão dos/as discentes finalistas e a relação entre a trajetória de escolarização, formação inicial e a atuação profissional. A teoria histórico-cultural de Vygotsky fundamenta o estudo tendo em vista a relação entre desenvolvimento humano e escolarização estarem alicerçadas dentro de seus conceitos sobre o meio e a influência da escola, assim como, os pontos de transições inerentes a ele. Tal pesquisa, deu-se pela abordagem qualitativa por meio de coleta de dados através de entrevistas narrativas com acadêmicos/as de Licenciatura do curso de Educação Física e bibliográficas (buscando conceitos importantes em trajetória de escolarização, juventude, formação inicial) para embasar as análises. Os dados foram analisados de diferentes formas, entre elas: interpretação dos sentidos, utilizando-se de transcrições de entrevistas, leitura interpretativa para o aprofundamento dos processos em narrativas e argumentação dos estudantes. Nas narrativas apresentadas foi possível compreender a relação da trajetória escolar com a escolha profissional pela Educação Física, sobretudo, com contatos com os esportes. A trajetória acadêmica foi marcada por uma ruptura e impacto com o meio universitário, assim como, pela constante participação em projetos voltados para docência no ensino básico propiciando uma aproximação com a realidade escolar e resultando em expectativas profissionais direcionadas à atuação no ensino básico. Dessa maneira, podemos compreender a Educação Básica e a Formação Inicial em aproximação objetivando um desenvolvimento humano que respeite as singularidades dos sujeitos durante todo o processo de formação inicial para que esses futuros professores possam oferecer à sociedade uma educação humanizada e não reproduzir exemplos negativos durante a atuação profissional. É urgente que a Escola e Universidade possam promover um elo integrado em detrimento de uma educação fragmentada.

Palavras-chave: Educação Física. Escolarização. Formação Inicial. Juventude.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze how Physical Education undergraduate students at the Federal University of Amazonas understand their trajectory of schooling and initial training, identifying how they articulate with the future professional teaching life. The specific objectives are: (I) To understand the process of transition from secondary education to higher education (self-student/a) and its relationship with initial education and its teaching activities (self-professor/a); (II) Understand the historical pedagogical context of teacher education in Brazil and the inherent particularities of teacher education in Physical Education; (III) Interpret school experiences in the Physical Education course in the view of final year students and the relationship between the trajectory of schooling, initial training and professional performance. Vygotsky's cultural-historical theory based the study in view of the relationship between human development and schooling being grounded within his concepts about the environment and the influence of the school, as well as the transition points inherent to it. This research was carried out through a qualitative approach through data collection through narrative interviews with undergraduate students of the Physical Education course and bibliographical (searching for important concepts in the trajectory of schooling, youth, initial training) to support the analysis. Data were analyzed in different ways, including: interpretation of meanings, using transcripts of interviews, interpretive reading to deepen the processes in narratives and students' arguments. In the narratives presented, it was possible to understand the relationship between the school trajectory and the professional choice for Physical Education, especially with contacts with sports. The academic trajectory was marked by a rupture and impact with the university environment, as well as by the constant participation in projects aimed at teaching in basic education, providing an approximation with the school reality and resulting in professional expectations focused on acting in basic education. In this way, we can understand Basic Education and Initial Education in an approach aiming at a human development that respects the singularities of the subjects throughout the initial education process so that these future teachers can offer society a humanized education and not reproduce negative examples during their performance. professional. It is urgent that School and University can promote an integrated link to the detriment of a fragmented education.

Keywords: Physical Education. Schooling. Initial formation. Youth.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
INTRODUÇÃO 15
1. SEÇÃO I - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO 24
1.1 Da Família para a Escola: construção de singularidades 27
1.2 Juventude e as suas singularidades 30
1.3 O percurso: do Ensino Médio para o Ensino Superior e o início da vida adulta 33
2. SEÇÃO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS ASPECTOS HISTÓRICOS, NORMATIVOS E PEDAGÓGICOS 36
2.1 A constituição dos cursos de formação profissional de Educação Física 38
2.2 As particularidades da Educação Física Escolar e seu contexto histórico e pedagógico 41
2.3 O movimento pedagógico na Educação Física – A abordagem Crítico-Superadora 47
3. SEÇÃO III - A TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA: NARRATIVAS DE ALUNAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFAM 52
3.1 Entrevistada 1 – Identificação 53
3.1.1 O ensino básico e os primeiros contatos com a Educação Física 53
3.1.2 O ensino superior: da transição para as vivências acadêmicas 57
3.2 Entrevistada 2 – Identificação 61
3.2.1 O Ensino Básico: o favoritismo pela disciplina de Educação Física 61
3.2.2 As vivências no Ensino Superior: choque, frustações e retomada. 64
3.3 A análise e a discussão do percurso: eu-aluna para eu-professora 68
CONSIDERAÇÕES "FINAIS" 78
REFERÊNCIAS 82
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 87
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 93

APRESENTAÇÃO

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma com que cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. (Nóvoa, 2000)

Em um estudo de tal relevância, é importante que eu possa me apresentar enquanto sujeito histórico-cultural e a contribuição na minha trajetória de vida acadêmica e profissional. As escolhas e decisões que necessitamos tomar refletem em momentos futuros, como este, o qual estou vivenciando no âmbito da formação de Mestre em Educação.

Sou oriundo de uma família composta por quatro pessoas: pai, mãe e um irmão mais velho. Sempre convivemos com o trabalho do meu pai, embarcando 14 dias e folgando 14. Com a minha mãe sendo dona de casa e o esteio para cumprir com êxito a missão de mãe na ausência de meu pai devido ao trabalho.

Minha escolarização no ensino básico ocorreu entre os anos 1990 a 2003, em escolas particulares, religiosas e católicas. De tal maneira, o período escolar ocorreu nas cidades de Belém-PA e Ananindeua-PA até o ano de 1998 e Manaus-AM entre 1999 a 2003. No Pará, morávamos em Ananindeua, município acerca de uma hora da escola na qual estudava em Belém.

Estudar em escola particular sempre foi algo que demandou muito esforço financeiro e logístico para meus pais, sobretudo, no período de Alfabetização e ensino fundamental I, quando, na folga meu pai, ele complementava a renda trabalhando como taxista e, durante o no período de trabalho dele, a minha mãe nos levava de ônibus de Ananindeua-PA para Belém-PA, onde era o local da escola. Após um certo tempo, ficou inviável a questão financeira e logística para estudar em Belém e passei a estudar em Ananindeua-PA, cidade em que morávamos. Ao estudar próximo de casa, comecei a ter um contato maior com os esportes e atividades físicas. Foi nesse período que comecei a me integrar à equipe de Futsal da escola, fazer escolinha de natação e, por vezes, deslocar-me de bicicleta para escola e diversos lugares próximos.

Em 1999, embarcamos para Manaus devido a necessidade de transferência da empresa na qual meu pai trabalhava. Meus pais estavam em uma dificuldade financeira nesta época e tal transferência aconteceu em um bom momento, visto que a empresa pagou uma verba

indenizatória capaz de suprir boa parte das dívidas financeiras e podemos recomeçar uma vida nova.

Em Manaus, estudei no Colégio Dom Bosco entre os anos 1999 a 2003, a escola teve grande relevância na minha formação pessoal, esportiva e profissional. Pude vivenciar e participar das mais diversas atividades esportivas e modalidades oferecidas, não apenas de maneira extracurricular, mas também dentro de um modelo educativo que valorizava atividades como gincanas e jogos internos. Isto porque, fiz parte das equipes de competição de Handebol e de Natação. Na primeira, participei de Jogos Escolares Amazonense e Jogos das Escolas Católicas. Na segunda, meu engajamento foi maior, visto que pude participar de várias competições no âmbito local, nacional e internacional.

Meus anos escolares vividos, principalmente, entre os anos 1999 e 2003, fizeram-me criar uma identificação com o curso de Educação Física. Neste período, eu me dividia entre atividades escolares regulares no turno matutino e treinamentos esportivos no turno vespertino. Destaco que, no período do ensino médio, contribui voluntariamente com os professores de educação física em escolinhas esportivas assim como na captação de alunos para compor as equipes de competições da escola. Tais atividades foram de grande influência para que eu escolhesse cursar Licenciatura plena em Educação Física na UFAM após ser aprovado através do PSC (Processo Seletivo Contínuo).

Após sair do ensino médio, tive a possibilidade de dar início ao curso superior no ano seguinte, em 2004. Neste mesmo ano, surgiu a oportunidade de atuar voluntariamente como estagiário da modalidade de Natação no Colégio Dom Bosco, tendo em vista que eu estava começando o curso superior na área. Minha formação acadêmica ocorreu entre os anos de 2004 e 2008 e se deu concomitante com minha experiência profissional na prática, pois, em 2005, fui contratado de maneira remunerada com carteira assinada como estagiário e posteriormente professor no Colégio Dom Bosco onde atuei profissionalmente até o ano de 2021 como professor de Natação, Futsal e também professor de Educação Física Escolar no ensino médio.

A minha formação inicial em Educação Física foi repleta de aprendizados teóricos e práticos. Na questão prática existia um currículo que possibilitou muitas experiências de ensino e elaboração de aulas, além de oportunidades de estágios remunerados em projetos que atuei junto ao Governo do Estado e Prefeitura de Manaus como o “Segundo Tempo” e o “Galera nota 10” que funcionavam diretamente em escolas e espaços públicos. Eu tinha a necessidade de ter uma renda para que pudesse ajudar a minha família e também conquistar a minha independência financeira. Nesse sentido, por vezes, tive que negar interesse em propostas acadêmicas que iriam onerar negativamente na minha renda familiar como PIBIC e Intercâmbio em Portugal,

por exemplo, ou seja, teria que abrir mão do vínculo empregatício, cuja renda era superior, para assumir esses compromissos acadêmicos e também não possuía recursos para realizar intercâmbio em Portugal.

Entre os anos de 2009 a 2011, através da aprovação em processo seletivo simplificado realizado pela SEDUC/AM, começo a minha experiência na rede pública de ensino como professor de Educação Física do ensino básico. Atuando inicialmente com o ensino fundamental II, em uma escola da zona sul, onde a educação física era realizada no contraturno. A escola não possuía estrutura de quadra poliesportiva e às vezes as aulas eram realizadas no pátio ou os alunos eram levados até uma quadra da comunidade no mesmo bairro.

No decorrer das atividades laborais acumuladas na rede pública e também na rede particular de ensino básico, vinha o meu desejo de ter aprovação em um concurso público para que pudesse ter a segurança e estabilidade financeira. A sonhada aprovação veio em 2011, no concurso para professor de Educação Física da SEDUC/AM e no ano seguinte à convocação para atuar.

Em 2012, comecei a atuar com o Ensino Médio em dois colégios tradicionais do centro de Manaus. Diante de toda a experiência obtida com a atuação profissional, desde o momento que adentrei a universidade e, somadas a minha formação no ensino básico com um olhar atencioso para o jovem, posso afirmar que a partir deste momento meu pensamento enquanto professor, remete para além da Educação Física. Pude atuar com projetos esportivos, culturais e vocacionais que buscavam uma formação mais ampla buscando sempre promover experiências novas para os alunos para além dos conteúdos muitas vezes engessados de sala de aula.

Entre 2014 e 2015, realizei a primeira especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física através de convênio entre SEDUC/AM e UEA, buscando uma formação mais ampla que fosse capaz de suprir, melhorar e contribuir com o ensino dos alunos para os quais lecionava. Nesta mesma ótica, buscava cada vez mais sanar as inquietações inerentes a minha prática, de anos, lecionando e a preocupação com as escolhas dos jovens em relação ao curso superior. Especificamente, na formação de novos professores de Educação Física, vi a necessidade de adentrar em um Mestrado em Educação e, em 2019, surge o convênio entre SEDUC/AM e UFAM/PPGE no qual me candidatei a uma vaga e, claro, obtive sucesso.

Este mestrado surgiu em meio a muita motivação em aprender cada vez mais sobre ensinar e pesquisar sobre a Educação, principalmente no campo da formação docente e o desenvolvimento humano. Motivação essa que sofreu um impacto causado pela pandemia da Covid-19 e todos os aspectos negativos que ela proporcionou, porém, como muita perseverança

em meio a todas as dificuldades é possível que este estudo contribua com a importância de sabermos quem são os nossos alunos e assim as instituições de formação docente entendam a importância urgente a heterogeneidades existentes no universo acadêmico discente.

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa sobre a trajetória de escolarização e a formação inicial do ponto de vista das transições inerentes ao desenvolvimento humano: Eu-aluno/a para Eu-professor/a. Faz parte de um projeto maior que investiga as trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas no âmbito do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD- Amazônia) realizado a partir de uma parceria entre UFAM-UnB-UNIR e financiado pela CAPES.

Ao buscar um estudo que converse com o contexto da trajetória de escolarização, fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético, visto que a história estará entrelaçada com a mudança da própria realidade do indivíduo ao longo do tempo. A pesquisa aborda o objeto de estudo em questão na concepção histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), na filosofia marxista do materialismo histórico-dialético, centrando-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento humano como afirma Libâneo (2004).

Minhas vivências escolares no âmbito da educação básica, ensino superior e durante os anos de docência no ensino público com alunos finalistas do ensino médio trouxeram diversas inquietações. Intriga a forma como os alunos, no período de transição da juventude para o início da vida adulta, optam por um curso e especificamente a licenciatura em Educação Física que possui uma gama de ofertas de trabalhos além da docência no ensino regular. Interessa-nos, em particular, compreender como os alunos significam as vivências acadêmicas na formação inicial e qual a relação desse processo com a identidade e as expectativas profissionais, ou seja, a transição do eu-aluno/a para o eu-professor/a.

Compreender e conhecer a forma como o indivíduo absorve o processo de mudanças do ambiente escolar, especificamente, do ensino médio para o ensino superior, faz-se necessário, principalmente, quando nos perguntamos o que leva o jovem a tomar uma decisão que refletirá possivelmente em sua vida profissional.

O propósito deste estudo foi contribuir para a compreensão das possíveis descontinuidades e rupturas que marcam a transição para a vida adulta. Isto implica compreender os/as jovens estudantes como pertencentes a um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos em um momento de desenvolvimento na vida. E também compreender os/as jovens como atuantes em um conjunto social com atributos e práticas culturais situados que enfrenta mudanças diversificadas, diferenciadas no contexto atual constituído por gerações anteriores. Essas gerações produzem as condições de socialização e desenvolvimento mediadas pelas políticas públicas e por culturas locais. Aqui, considera-se a suposição básica de que, mudando os instrumentos mediadores nas condições de

socialização, altera-se a forma como as atividades são produzidas e resolvidas, transformam-se os processos de consciência e as condições de desenvolvimento em que as tomadas de decisão dos jovens são forjadas.

Assim, questiona-se: de que forma a trajetória de escolarização exerce influência na construção da escolha em "ser professor/a" e como se dá a escolha pela licenciatura? O percurso transitório entre o ensino médio e o ensino superior causa quais mudanças no âmbito da expectativa acadêmica e da vida profissional docente? O curso de licenciatura em Educação Física da UFAM, aproxima-se das expectativas acadêmicas e profissionais dos discentes? Partindo dos marcos legais que envolvem a formação de professores/as, temos a resolução n° 02/CNE/2019 que surge sob o seguinte preceito, "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (BRASIL,2019) e em seu texto no Art. 2 no que diz a respeito à formação docente afirma que:

> A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019).

E também no Art. 3 e 4 são apontadas as competências docentes abordadas na BNC-Formação.

> Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.
> Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019).

Podemos frisar que o processo de ser professor/a no que tange à formação inicial, é um procedimento que ocorre ao longo de toda a vida de acordo com a integração entre as práticas sociais e as cotidianas da vida escolar. Segundo Imbernón (2011), a trajetória para a vida profissional do professor é diferenciada por quatro fases. A primeira, ocorre no momento em que os futuros professores/as têm experiências como alunos/as na sua vida escolar durante a

educação básica e que é capaz de influenciar para o exercício da profissão. Na segunda, vem a formação inicial que ocorre de maneira formal em instituições específicas, IES, para determinada área que muitas vezes é escolhida com base na consolidação da primeira fase. No terceiro momento, há o período de transição para o início da carreira docente, ou seja, o docente iniciante, quando ocorre o momento do choque com a realidade do "ser/fazer docente". E, no quarto momento, está a formação continuada ou permanente que acarreta no desenvolvimento da carreira profissional frente às experiências vividas ou em processos formais de adquirir conhecimentos sobre o fazer docente.

Deste modo, estudar sobre a trajetória de escolarização discente e a sua formação inicial, faz-se necessário, tendo em vista que é o único espaço onde instituições, de forma sistemática, fundamentada e contextualizada, possuem a finalidade de desenvolver o profissional e assim entregá-lo "pronto" para exercer a complexa função de ser professor/a, ou seja, o processo de aprender a ensinar e aprender a ser professor. É na formação inicial que o profissional obtém toda a carga pedagógica teórico-científica para que no início da vida profissional possa fazer uso da gama de conhecimentos adquiridos na prática da sala de aula.

Os discursos e fazeres construídos nas interações dialógicas nos contextos da formação educacional, comunitário e, muitas vezes, de trabalho viabilizam condições específicas de desenvolvimento dos jovens em transição. Faz-se necessário, pois, avançar na compreensão das possíveis descontinuidades e rupturas que marcam a transição para a vida adulta e a adultez. Neste estudo, iremos focar nos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) do último ano na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Buscaremos compreender sob o ponto de vista dos alunos, qual perspectiva possuem em relação a sua atuação profissional depois da conclusão do curso.

Escutar para compreender o processo de entrada desses alunos/as no ensino superior, especificamente na licenciatura, é extremamente importante, para que possamos traçar políticas públicas de educação que dialoguem com as demandas desses/as jovens. Há que se compreender ainda, a carga histórica, cultural e social que o/a estudante traz, ao ingressar no ensino superior objetivando a oferta de formação docente de qualidade, garantindo acesso e permanência neste nível de ensino, em especial de grupos historicamente excluídos como por exemplo os povos amazônicos.

Wendt e Scholl (2011) afirmam que a educação contemporânea tem como uma das maiores dificuldades a superação das desigualdades educacionais. Esta desigualdade é latente também no ambiente do ensino superior. Os métodos pedagógicos ou currículos aplicados são voltados para uma forma homogênea, sem considerar a subjetividade de cada sujeito.

Sendo assim, a partir do que já foi exposto, propomos, com base em no objetivo geral deste estudo, a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: de que maneira a trajetória de escolarização e a formação inicial docente em educação física se articulam e são compreendidas pelos/as discentes e quais relações existem entre a escolha pela licenciatura, a sua formação e a perspectiva da atuação profissional futura?

Nesta ótica, temos aspectos relevantes a serem pesquisados na formação docente no que concerne ao desenvolvimento humano desde a vida escolar e sua relação com o mundo do trabalho e atuação docente. Nesse sentido, buscaremos abordar: a transição do processo escolar do ensino médio ao ensino superior (eu-aluno/a) e como se relaciona com a formação inicial (eu-professor/a); como o curso de Licenciatura em Educação Física da UFAM considera o sujeito e sua subjetividade no âmbito de sua formação inicial, as vivências escolares na formação inicial e as relações entre currículo e atuação profissional futura.

As problemáticas apontadas serão fontes de motivação para a pesquisa através de objetivos que busquem um caminho para a descoberta de subjetividades integrantes nos sujeitos e a relação com o processo dos saberes docentes e da formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física na UFAM.

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como os/as discentes de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas compreendem a sua trajetória de escolarização e a formação inicial e qual perspectiva possuem em relação a sua atuação profissional após a conclusão do curso, identificando a forma como se articulam.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender o processo de transição do ensino médio para o ensino superior (eu-aluno/a) e sua relação com a formação inicial e a sua atuação docente (eu-professor/a);
- Compreender o contexto histórico pedagógico da formação de professores no Brasil e as particularidades inerentes à formação de professores em Educação Física;

- Interpretar as vivências escolares no curso de Educação Física na visão dos/as discentes finalistas e a relação entre a trajetória de escolarização, formação inicial e a atuação profissional.

Esta dissertação se divide em capítulos para uma melhor compreensão do objeto. Na primeira seção são abordados os conceitos de Vygotsky na Educação e a trajetória de escolarização, de modo que trataremos do desenvolvimento humano no contexto da juventude e sua transição para a idade adulta. No segundo capítulo, é contextualizado o processo histórico na formação de professores no Brasil fazendo uma associação com as particularidades na formação inicial de professores/as de educação física. No terceiro capítulo, são analisadas as particularidades da escolha profissional e a formação do professor de educação física sob o ponto de vista das/os discentes finalistas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi analisada a partir da abordagem qualitativa, na qual, segundo Moresi (2003), há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não podendo ser traduzido em números. Compreender a relação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo é fundamental para atingirmos os objetivos, necessitando de estudo em profundidade. Para que possamos tratar as diferentes formas de compreensão da realidade proposta, a base será o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho exploratório. Segundo Gil (2002), na pesquisa com fins de investigação exploratória é possível ter uma maior ligação com o problema e, com isso, explicitar ou construir hipóteses acerca do tema em questão, ou seja, um refinar uma ideia ou descobrir outras. Nesse sentido, o investigador é um participante dos acontecimentos, num universo rico de experiências mediadoras de aprendizagens e de trabalho coletivo.

> [...] Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos frequentemente insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos". (VIGOTSKI, 2004, p. 238).

Tendo em vista os conceitos abordados da pesquisa qualitativa podemos ressaltar que escutar e dialogar com as narrativas nas vozes das/dos estudantes universitários, no último ano de sua formação acadêmica na universidade, é fundamental para avançarmos na compreensão

do processo de interpretação de suas trajetórias de estudos, continuidade e conclusão de curso no nível superior na região, logo, partindo dessa premissa, iremos realizar estudo de caso que:

> É circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo [...] (MORESI, 2003, p. 11).

No âmbito da pesquisa, em ambiente educacional e, em relação ao estudo de caso, é pertinente destacar as características apresentadas por Lüdke e André (2002), ao citarem o estudo de caso como uma interpretação baseada no contexto no qual está inserido, buscando retratar a realidade com profundidade e, para isso, há a necessidade da importância de variadas fontes de informações.

A pesquisa teve investigação através de estudos de pesquisas bibliográficas em teses, dissertações, livros e artigos científicos. Buscando enriquecer os debates e a interpretação da realidade, sendo feitas revisões de literatura para reafirmar conceitos de formação inicial e trajetória de escolarização, especialmente, no âmbito da juventude e o início da vida adulta relacionando ao processo de entrada no ensino superior e vida profissional docente. De tal modo, do ponto de vista da origem dos dados que foram coletados, configura-se dominância qualitativa, pois os procedimentos de coleta de dados foram realizados através de pesquisas bibliográficas e estudos de casos, relacionando com cada objetivo específico do estudo colocado em questão.

Assim, constituiu o público-alvo da pesquisa, estudantes da graduação em Licenciatura em Educação Física. Como critérios de inclusão: estudantes oriundos do PSC (Processo Seletivo Contínuo) ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada) que, preferencialmente acessaram a formação no ensino superior imediatamente após o ensino médio e que estivessem no último ano de curso, para justificar a forma de obtermos uma contextualização das suas experiências enquanto formação inicial e futuros docentes; ter no máximo 29 anos, configurando a juventude e o início da idade adulta no processo de formação. Selecionamos como critérios de exclusão, não ter disponibilidade para entrevistas abertas, retirarem o consentimento em qualquer fase do estudo ou não estudarem na UFAM com matrícula ativa no início da pesquisa.

Em relação aos procedimentos para coleta de dados para a compreensão dos objetivos específicos (2) e (3), foram realizadas entrevistas narrativas abertas e individuais. A entrevista narrativa focou em aspectos da transição do ensino médio para o ensino superior, os consensos

e divergências relacionados à formação inicial e as expectativas profissionais. Nesse contexto, a pergunta disparadora foi: conte como se deu a sua trajetória de vida escolar, desde o ensino fundamental até este momento, com a sua formação docente no ensino superior?

Gaskell (2015) afirma que a finalidade da pesquisa qualitativa, baseada em coleta de dados de entrevistas, não é dar opiniões e, sim, explorar o espectro de opiniões, os significados recorrentes sobre o tema em questão. Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras "é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

Na perspectiva da teoria histórico cultural, a entrevista é vista de maneira ampla, uma vez que há uma interação entre pesquisador e entrevistado. A entrevista revela diferentes formas de vivenciar uma dada realidade, diferentes percepções e os pontos de encontro. Existem elementos a serem considerados ao entrevistar, como esclarece Freitas (2002). O autor diz que ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. "Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social." (FREITAS, 2002, p. 29).

O estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, CAEE 15366619.1.1001.5020, Parecer Nº 4.082.840, em 10/06/2020. Vale ressaltar que se assegurou, e foi registrado no TCLE, a privacidade e a não identificação dos participantes deste estudo. As narrativas de transição que envolvem relatos de experiências pessoais, podem implicar em dificuldades, mas a princípio, a experiência de colegas no mundo inteiro indica que não há maiores riscos aos participantes. No entanto, tomamos o cuidado de finalizar o estudo com participantes que demonstrem que não estão tendo dificuldades em contar suas experiências e também foi informado aos participantes que poderiam desistir da participação em qualquer momento da pesquisa. Demos atenção também ao processo de transcrição, visto que alguns relatos podem expor eventos traumáticos.

Devido ao contexto pandêmico da Covid-19, foi feita uma adaptação para que as entrevistas pudessem ocorrer através de recursos digitais: WhatsApp e Google Meet. As

entrevistas narrativas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), possuem características específicas e detêm uma profundidade. A escolha por tal seguimento de produção de dados se dá em função da importância de obter uma realidade mais próxima do processo de trajetória de escolarização do entrevistado.

> Como técnica de entrevista, a entrevista narrativa consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais [...] (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015, p. 96)

A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi feita a partir da análise interpretativa, visando o aprofundamento da compreensão dos processos de desenvolvimento em narrativas e argumentações de estudantes. Lüdke e André (2020) observam que a análise de dados qualitativos é significada através do tratamento de todos os dados obtidos durante a pesquisa. Minayo (2016) discorre a análise apontando três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às problemáticas apresentadas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado relacionando com o contexto cultural que se integra.

Desta forma, a análise interpretativa se apresenta como um caminho para significar a ação humana em contextos culturais específicos, como afirma Silva (2017). Para nos atentarmos aos pensamentos chaves, ditos pelos participantes, será realizamos uma análise-síntese através das transcrições das falas seguindo os passos apresentados por Silva (2017) como extração dos aspectos relevantes associados ao tema e estabelecimento de categorias, agrupamento dos fragmentos dos discursos de acordo com as categorias identificadas e busca das tendências e formulação de conclusões sobre as conexões encontradas. Seguindo esta ideia, podemos ir de acordo com:

> Análise interpretativa apoiar-se-á em três aspectos fundamentais: a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos- -chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 173).

Sendo assim, os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo temática. Todas as gravações em áudio entrevistas individuais foram transcritas em sua íntegra. As informações obtidas foram organizadas em sequências, em sessão de indivíduos e, por fim, foram

sumarizadas. Foram aplicadas técnicas de análise já desenvolvidas e utilizadas nos grupos de pesquisa aos quais a orientadora e o mestrando estão vinculadas/o com expectativa de que a colaboração possibilitou o desenvolvimento destas e aplicação de outras técnicas caso se fizesse necessário.

Na análise interpretativa, buscou-se identificar os indicadores de sentido a partir do objetivo proposto na pesquisa e, em seguida, interpretá-los e reuni-los em categorias. Com base na teoria Histórico-cultural, relacionamos as pesquisas bibliográficas com interpretação dos sentidos e singularidades nas transcrições das falas.

Procedimentos de construção e interpretação dos dados. A escuta dos depoimentos pelas entrevistas e a leitura possibilitaram a elaboração de eixos temáticos que nortearam a interpretação dos dados. O material coletado nesta articulação possibilitou a sistematização da análise em três eixos. O primeiro eixo trata da transição do ensino médio para o ensino superior. O segundo aborda as vivências no ensino superior e o terceiro discute as expectativas para a vida profissional docente.

Os procedimentos para a interpretação dos dados foram baseados no referencial da abordagem histórico-cultural, nas concepções de Educação Física e formação inicial na área. Estas lentes permitiram um olhar minucioso para cada temática e os conteúdos foram analisados e articulados.

1. SEÇÃO I - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

O processo educacional e de trajetória de escolarização tem grande relevância no desenvolvimento humano, tendo em vista o papel social da escola na vida do ser humano desde a infância até a juventude, assim como, permeia o processo de escolha de uma profissão e sua transição para o ensino superior. Seguindo os conceitos de Vygotsky "a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo" (*apud* MARTINS, 2006, p. 49). Nesse contexto, pensar a trajetória de escolarização de um ser humano, na infância e na juventude, no ambiente escolar é evidenciar as inúmeras relações, interações, trocas entre os sujeitos e a mediação do processo educativo.

O desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural de Vygotsky tem como premissa que o ser humano é um ser em constante desenvolvimento, social e histórico, é no contexto que se edifica a condição humana, ou seja, em seu conceito, os aspectos sociais e históricos exercem um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, pois o ser humano é detentor de história, cultura e de meios culturais e sociais que transformam tal realidade.

De acordo com Drago e Rodrigues (2009), a psicologia sócio-histórica concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo interativo-mediatizado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, apropriar-se, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence. É desta forma que a escola através de um processo educacional sistematizado e dentro da interação e mediação, proposta por Vygotsky, passa a ter um papel essencial na escolarização e no desenvolvimento cognitivo.

A escola, então, assume uma importância significativa dentro do desenvolvimento humano, pois é capaz de propiciar inúmeras interações com outro sujeito e com o meio, ou seja, incluem as dimensões interpessoal e intrapessoal. Destaca-se que, para Vygotsky, na escola, o saber sistematizado vivenciado, sendo este, de suma importância no processo de escolarização, uma vez que favorecem as crianças para que haja a sistematização do próprio processo psíquico através da elaboração mental dos conceitos adquiridos na escola.

Conforme Rego (2003), de acordo com o modelo proposto por Vygotsky, é possível definir que as funções psíquicas humanas estão diretamente ligadas ao aprender e a assimilação (por meio da linguagem) cultural herdada de seu grupo. É importante notar, então, que é essencial na construção do desenvolvimento humano a relação entre os sujeitos e o meio no qual se vive. A forma Vygotskiana de entender a educação envolve a partilha e a

interdependência entre educação e desenvolvimento humano. Tal relação se dá através processo de ensino aprendizagem, determinado pela figura da ação docente e o desenvolvimento cognitivo como a base conceitual da zona de desenvolvimento proximal (ZPD).

De acordo com Tharp e Gallimore (1988, cap. 7), conforme citado por Moll (1996, p. 179), “o ensino consiste em dar assistência ao desempenho do aluno em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal. Podemos dizer que o ensino ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos da ZDP que efetivamente requerem assistência.” Deste modo, é possível notar níveis de desenvolvimento, partindo-se do desenvolvimento real ou efetivo para o desenvolvimento potencial, ou seja, com o que a criança pode realizar de forma autônoma tendo em vista que já domina os processos que podem ser construídos através de assistências e diálogos interacionistas capazes de solucionar problemas. Portanto, fica evidenciado a importância das interações entre a criança e o meio social, entende-se meio social como também o meio escolar e suas interações entre os sujeitos (professor/a-aluno/a). É possível concluir que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007).

Vale ressaltar que a criança é detentora de conceitos cotidianos determinadas pela sua vivência e experiências comunicativas no dia a dia, ou seja, o aprendizado começa muito antes da criança iniciar a vida escolar. No pensamento Vygotskiano, é na escola que se caracteriza o desenvolvimento intelectual da criança através dos conceitos científicos construídos de forma sistemática no ambiente escolar e assimilados pela criança. Rego (2003) afirma que a escola tem uma importância primordial para Vygotsky devido a oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamentos específicos capazes de promover a apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada.

A escolarização de uma sociedade é capaz de promover o pensamento conceitual, ou seja, o indivíduo, através do desenvolvimento psicológico, passa a ter capacidade de refletir e generalizar os elementos vividos em sua realidade. Existe uma complexa relação entre o conceito cotidiano e os conceitos científicos para o desenvolvimento humano, estudiosos das teorias de Vygotsky afirmam que “o tipo novo e superior de pensamento (o pensamento em conceitos científicos), portanto, não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente” (VAN DER VEER e VALSINER, 1996). A importância da educação escolar na promoção do desenvolvimento intelectual da criança passa, então, pela intensa interação dos conceitos cotidianos com a formação dos conceitos científicos sistematizados durante a trajetória escolar,

tal interação tem como resultado desde o aprender a ler e a escrever, base importante para o desenvolvimento, até modelos complexos de operação intelectual. Logo, é evidenciada a essencialidade da escolarização sendo ela capaz de transformar uma sociedade através da expansão do conhecimento ao longo do tempo.

É válido afirmar e confirmar a importância social que a escola apresenta na vida de um ser humano e em seu desenvolvimento durante o processo de escolarização, pois a escola, especialmente a pública, deve ser capaz de se apropriar de diversos nichos da esfera social evidentes na realidade em que se vive hoje no Brasil, por exemplo. Os estudos de Vygotsky têm uma relevância grande para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com deficiência e/ou com diversos transtornos, adolescentes autores de ato infracional entre outras situações de exclusão. Tais estudos foram influenciados pelas problemáticas de sua época, marcadas por incertezas econômicas, política, cultural e social tendo relação direta com o momento que a Rússia vivenciava como a Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e a Guerra Civil Russa (GÓES, 2002).

O papel social que a escola e o ensino sistematizado tem em uma sociedade já era evidenciado desde os tempos de estudos e pesquisas de Vygotsky, sendo assim, depende muito do momento histórico em que se está inserido e dos interesses de ordem social, política e econômica que exercem influência direta na qualidade do ensino ofertado e é como afirma Oliveira (1995, p.156), “a escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência, enquanto modalidade de construção de conhecimento, dá-se de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamentos [...] as práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem também o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares”.

Nos pensamentos de Vygotsky sobre a educação escolar é evidenciado que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, ou seja, é necessário que exista tempo para os avanços no desenvolvimento do aluno. A escola deve estar direcionada não apenas para transmitir conteúdos, mas para tornar os alunos capazes intelectualmente de assimilar os conhecimentos adquiridos ensinando a pensar, refletir e ser capaz de serem autônomos. Rego (2014) afirma que é na escola que as atividades educativas ocorrem com intencionalidade fruto de um ensino sistematizado proporcionado pelo compromisso de desenvolver o conhecimento. Portanto, estudar a educação escolar desde a formação de novos professores/as dentro das Universidades, articula-se com a preocupação com a qualidade da educação.

As teorias de Vygotsky ajudam a fundamentar a dimensão histórico cultural do processo de educativo. No presente estudo propõe-se conhecer a trajetória de escolarização e a formação inicial na licenciatura de Educação Física na Universidade Federal do Amazonas do ponto de vista dos alunos. Pretende-se identificar como ocorre a escolha de "ser professor" de Educação Física, durante o processo de escolarização no ensino básico e do ensino superior, na perspectiva de alunos do curso de licenciatura.

A partir do estudo das narrativas dos estudantes foi possível compreender os diferentes contextos escolares, familiares e sociais vivenciados pelos sujeitos durante seu processo de escolarização. Desta maneira, "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético" (VYGOTSKY, 2007, p.74). Será necessário interpretar o processo de transição ensino médio para ensino superior, período de pré-formação profissional, e sua relação com as expectativas acadêmicas e a vida profissional docente. E, por fim, analisar as vivências escolares no curso de Educação Física na visão dos/as discentes finalistas do curso e a relação entre currículo, identidade e expectativas profissionais.

1.1 Da Família para a Escola: construção de singularidades

Pode-se dizer que a singularidade humana é definida através das infinitas interações entre o meio e o indivíduo resultando no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ou seja, tal desenvolvimento não acontece de maneira isolada e, sim, é fruto de diversos fatores de interações. Destacamos neste estudo a escola e universidade, a família e o meio social, bem como a época e o momento que vivemos com desafios sobretudo a respeito da pandemia Covid-19 que impacta diretamente neste contexto de formação inicial. Logo, seguindo as premissas do modelo histórico-cultural:

> Os traços de cada ser humano (comportamento, funções psíquicas, valores, etc.) estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir, etc.). O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. (REGO, 2003, p.54).

Desta forma, e na ótica do desenvolvimento humano à luz da teoria histórico cultural fica evidenciado que durante o período escolar existe uma influência direta no direcionamento

do aluno após o término da educação básica em relação à questão profissional, ou seja, suas escolhas. Posteriormente, durante a sua formação inicial (docente), a universidade passa a exercer influências dentre todas as interações com o meio sendo capaz de construir a sua identidade profissional.

As influências postas durante todo o processo de formação, seja escolar ou docente (universitária), não atuam de maneira isolada e sim em conjunto com as outras diversas influências que ocorrem durante o desenvolvimento humano. O processo então de constituição dessa singularidade ocorre através as inúmeras interações sociais onde segundo Rego (2003) são entendidos como mediadores relevantes postos em diferentes grupos de determinadas pessoas (como: pais, professores/as, amigos/as), de instituições (como: família, escola e universidade) e de meios comunicações e instrumentos culturais.

Nesse sentido podemos concordar com afirmação de Rego (2003), pois o autor diz que as proposições dos estudos de Vygotsky estão pautadas na relevante atribuição da educação em relação ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas. Neste contexto, deve-se sempre ter um olhar para o efeito da escolarização de maneira ampla, observando as relações existentes no meio social, familiar e escolar.

A família ganha uma importância notável inicialmente, tendo em vista que é o primeiro meio de socialização do indivíduo, a partir de seu nascimento exercendo grande influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, já que as práticas e crenças relacionadas a sua criação e educação exercem um notável peso. Sabemos que a desigualdade social atualmente exerce uma ação que contribui para a desigualdade de acesso a bens culturais, é como afirma Gomes (1994 apud Rego, 2003, p. 56) “é no ambiente doméstico que a criança aprende não somente padrões de comportamento, uso e costumes, valores, mas também formas de acesso ao conhecimento e modos de inserção no universo social mais amplo.”

No entanto, podemos ressaltar que a família contribui para o comportamento do indivíduo durante o processo de escolarização, mas, tal comportamento não é rígido ao ponto de não mudar ao longo de sua vida, visto que é evidente a relação das premissas da teoria de Vygotsky com tal desenvolvimento ao longo da vida e de todas as possibilidades aparentes sobretudo no papel da escola.

> Mesmo que se admita a importância capital da família, entendida com agência que exerce poderosa influência primária, os traços que caracterizarão a criança e o jovem durante o seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, entre eles, a escola. (REGO, 2003, p. 57).

Desta maneira, uma família desprovida de melhores oportunidades e acometida das diversas desigualdades que a sociedade impõe, pode ver na escola um papel transformador para o seu grupo social. A promoção do desenvolvimento do indivíduo de maneira sistematizada em uma educação capaz de suprir outras vivências, com mais recursos materiais e oportunizar interações sociais entre todas as partes que contribuem para uma escola como professores/as, alunos/as e corpo pedagógico.

É importante frisar que o sucesso ou fracasso escolar não está diretamente ligado ao fato de ter uma família com recursos financeiros ou não ter, de ter uma melhor educação escolar ou não ter. Tais possibilidades contribuem para o desenvolvimento, mas não são fatores determinantes dentro da psicologia histórico-cultural, visto que, o fator familiar e o fator escolar são complexos e o que determina tal desenvolvimento passa principalmente pela constituição das singularidades de cada indivíduo e todos os aspectos envolvidos para o seu desenvolvimento. Dentro do contexto Lahire (1997, p. 19):

> Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

A criança ao adentrar a escola é possível notar que ela carrega consigo um “capital cultural” oriundo do seu ambiente familiar reforçando então a cultura letrada objetivada na escola. No entanto esse aspecto revela desde o início da vida escolar grande diferenças sociais de aprendizados em relação aos aspectos de leitura e escrita e as diversas interações provenientes, e desta forma que para Lahire (1997, p. 20) afirma que “a familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o ‘sucesso’ escolar”.

A Escola é uma porta de entrada para uma nova fase do processo evolutivo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores fazendo com que a criança inicialmente se submeta a interações sociais e mediações do professor com o objetivo de assimilação de modos de pensar recorrentes a cultura letrada, cientifica, escolarizada e assim afirma Davidov (1998 *apud* OLIVEIRA, 2003, p.6).

O valor social da escola é grandioso e a sua atuação é muito complexa desde os primórdios, pois é evidenciada a heterogeneidade dos alunos/as e também do ambiente

educativo através de todas as pessoas que atuam diretamente no espaço da escola. Desta forma, é um ambiente rico de interações e socialização onde se constroem laços afetivos tais quais os laços familiares. Dessen e Polonia (2007, p. 25) observam a escola:

> como um microssistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores/as e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Destaco neste ponto a mudança acelerada pelo contexto da pandemia que vivemos, fazendo com que as instituições educacionais (escola e universidade) tenham que se readequar conforme a realidade atual dentro de uma agenda de aulas online promovidas pelo fechamento provisório dos ambientes escolares.

Tal realidade dentro da ótica de nosso estudo será observada apenas sobre a ótica do período de formação inicial da docência a respeito do qual os estudantes irão narrar. Contudo, é evidente a importância do aspecto familiar como sendo um elo importante entre o “sucesso” e o “fracasso” ou entre o “ânimo e o “desânimo” neste contexto vivenciado na atualidade, com períodos de incertezas sobre a continuidade dos estudos para a docência.

1.2 Juventude e as suas singularidades

Ao confrontarmos a vivência da juventude e as várias relações construídas durante o processo de escolarização, entre a família, escola e o meio social atual, notamos a importância disso para a constituição das singularidades. O interesse por esse estudo da juventude é importante diante da complexa passagem para a idade adulta e os anseios da sociedade sobre tal grupo, especificamente diante dos desafios do contexto amazônico.

> As discussões sobre juventude na sociedade ocidental ganham centralidade, primeiro, com as transformações sociais das revoluções industriais no final do século XIX e, posteriormente, no século XX com as duas Grandes Guerras Mundiais. São motivadas pelas mudanças drásticas nas sociedades ocidentais, pela quebra dos laços sociais tradicionais de comunidade e pelo início da urbanização e novos estilos de vida relacionados diretamente com as formas de produção dos meios de subsistência. Logo, a pauperização das cidades e a crescente desigualdade social produzem e significam negativamente as formas de subjetivação que os intelectuais orgânicos do capitalismo denominaram como juventude. (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

Dentro do contexto amazônico é notório entender a realidade no qual a juventude se encontra em seus determinados grupos oriundos por vezes de escolas indígenas, escolas públicas na capital ou no interior, ou ainda escolas privadas. Posteriormente adentraram a universidade pública, neste estudo, representada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o intuito de se alocar profissionalmente em determinada área como a Licenciatura em Educação Física.

Desta forma, é importante esclarecermos, conforme Trancoso (2012), que ao usarmos o termo juventude existe uma relação direta com os estudos das Ciências Sociais que possuem relação com o processo de socialização e seu procedimento na construção da identidade. Neste sentindo, é possível concordar com Silva (2015, p. 128):

> O termo juventude é aqui compreendido enquanto construção social haja vista as singularidades contextuais socioeconômicas, raciais, religiosas, e educacionais, e outras, que se relacionam com a produção social dos indivíduos desse segmento [...] assim sendo, o entendimento da juventude como categoria social não se reduz nem a determinada faixa de idade, nem à existência de um gruposocial coeso, visto que se refere à construção sociocultural, política e histórica. Neste caso, a categoria juventude é culturalmente produzida em determinadas realidades sociais, podendo ganhar significados distintos.

Assim sendo, não se afirma uma faixa etária de maneira objetiva e rígida, no entanto, ao observarmos os documentos legais dentro do Brasil existe uma definição que, de acordo com o Estatuto da Juventude - Lei N.º 12.852, 2013 (BRASIL, 2013), compreende as pessoas com idade entre 15 e 29 anos objetivando políticas públicas diversas para este grupo etário. Tal faixa etária será objeto de estudo desta pesquisa justificando-se pelo período no qual o jovem passa entre o ensino médio e o ensino superior e as suas escolhas se darem quase que integralmente neste período.

É durante esse processo de “amadurecimento” que diversas possibilidades de desenvolvimentos psicológicos superiores acontecem entre o período escolar e o universitário que desencadeiam diretamente em seu futuro no mercado de trabalho. É durante esse período que o/a jovem cria uma identidade social influenciados por todas as experiências oriundas do seu grupo, ou seja, a identidade é construída de maneira dialética dentro da perspectiva sociocultural.

Ter um olhar para a singularidade do sujeito enquanto jovem torna-se um fator preponderante na sociedade atual, visto que a nota-se que todo o desenvolvimento ao longo dos

anos da escolarização, especificamente ao término do ensino médio, onde o/a jovem muitas vezes é cobrado por seu grupo social a definir o seu futuro dentro de uma escolha em um curso superior. O/a jovem chega a esse período da vida e como ele se sente em ter que fazer escolhas capazes de definir o seu futuro. Neste ponto, podemos reconhecer de acordo com Oliveira (2018, p. 22):

> A noção de "Juventude" nas sociedades ocidentalizadas tem sido caracterizada como fase de preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho, fase de construção de identidades, momento de correr riscos e, nas relações entre a casa e a rua, estruturar sua moral e tomar decisões importantes, sendo a mais relevante delas a carreira profissional.

Podemos ressaltar que esta geração contemporânea é composta de inúmeras subjetividades e singularidades definidas e constantemente reconstruídas de acordo com as experiências culturais, sociais e econômicas de determinada região. Podemos enfatizar no contexto amazônico diversos povos e grupos sociais como: comunidades ribeirinhas, indígenas, negros, quilombolas, vulneráveis socialmente. O processo de constituição de suas singularidades e se afirmar para seu grupo social e também para toda uma sociedade torna-se um aspecto importante e conflituoso para a construção da identidade enquanto jovem e em vida escolar.

É evidenciado na juventude para Trancoso (2012) que exista quase uma homogeneização. Tal afirmativa é notada vindo das próprias instituições educacionais tanto no ensino médio quanto no ensino superior, no qual, veem a juventude como uma passagem institucional "quase" automatizada e sem conexão capaz de permitir entender a subjetividade e heterogeneidade desta juventude.

O olhar de Vygotsky para o desenvolvimento humano e psíquico na visão de sua teoria histórico-cultural nos leva a entender que o processo da juventude é permeado por mudanças elevadas através das complexas relações construídas, ou seja, a evolução ocorre de fora para dentro possibilitando uma nova fase de organização do pensamento e da linguagem. Através deste olhar é possível entender que a juventude pode e deve ganhar diferentes significados conforme a realidade social no qual ela é constituída. Corroborando com o entendimento da teoria histórico-cultural podemos apontar o pensamento da Peralva (1997, p. 15):

> Nós sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela

> implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo.

Podemos então entender que a relação dos estudos da teoria histórico-cultural e a juventude contemporânea, especialmente do contexto amazônico deste presente estudo, é importante no que diz respeito ao estudo das trajetórias escolares. Os aspectos relacionais, culturais e sociais das juventudes são evidenciados através da formação inicial de professores/as de educação física da UFAM e de onde vem esses atores envolvidos na pesquisa, procurando saber como vivenciaram e significam sua trajetória até se depararem com o início da carreira profissional na educação.

1.3 O percurso: do Ensino Médio para o Ensino Superior e o início da vida adulta

O processo de se tornar aluno/a e conviver durante anos em instituições escolares até chegada no ensino médio, gera nos/as jovens diversas questões que a sociedade passa a cobrar e de uma certa forma muitos internalizam. A pressão passa a existir sobre o processo de como será a vida adulta e entrega uma falsa ideia do/a jovem que ao entrar no ambiente universitário já está pronto para o novo desafio.

Conforme Carrano (2010), os adultos são questionados por crianças desde o início da escolarização sobre o porquê ir à escola e as respostas estão intimamente ligadas ao sucesso que o estudo vai proporcionar na vida futura e as crianças adentrando o ambiente escolar não tem discernimento para argumentar. Quando chegam na juventude e adentram no ensino médio após várias experiências escolares vivenciadas surgem questionamentos de mesmo teor e as respostas se alinham com o sucesso que vai obter na vida através do estudo. Tais justificativas de sucesso entram no contexto dos conteúdos aprendidos no ensino médio constarão nos exames para entrarem o ensino superior.

> Parece haver um consenso nas análises críticas sobre a oferta do ensino médio, não apenas no Brasil, de que esse nível de ensino vive uma crônica crise de identidade. O ensino médio estaria permanentemente diante da encruzilhada que convida a divergentes caminhos relacionados com a formação cidadã: a qualificação para o mundo do trabalho ou a preparação para o ingresso no nível superior de ensino. (CARRANO, 2010, p.144)

Diante dessa crise identitária que o ensino médio possui é notório ser transmitida para o/a jovem tal preceito principalmente ao ingressar ao nível superior, especialmente, e o sucesso ou fracasso em exames vestibulares pode induzir também ao processo de escolhas para sua

carreira profissional. Castro (2008) afirma que o impasse que o ensino médio está entre preparar para o trabalho ou preparar para o ensino superior.

Nesse sentindo o ensino médio brasileiro conforme Bianchini (2017) é excludente sendo objetivado ou para os exames vestibulares, ou para o mercado de trabalho através de ensino profissionalizante e tais fins causam privilégios para determinadas classes sociais, ou seja, famílias menos favorecidas financeiramente em sua maioria se direcionam para o mercado de trabalho imediatamente ou acabam por escolher cursos superiores capazes de promover renda mais rapidamente. Neste ponto o processo da juventude ou ele é "encurtado" causando a entrada na fase adulta devido às responsabilidades causadas pelo trabalho ou a juventude é "atrasada" devido à possibilidade de dedicar-se apenas aos estudos durante um tempo maior.

Sobre o momento de crise de identidade do ensino médio Carrano (2010, p.147) questiona e explicita:

> Não seria parte da "crise de identidade" do ensino médio a crise também de compreensão sobre as identidades juvenis que circulam pelo ambiente escolar? Até que ponto é possível seguir pensando no aluno apenas como objeto em permanente preparação para futuros profissionais cada vez mais incertos? Em que medida as representações dominantes sobre os jovens e a juventude presentes nos circuitos do mundo adulto dão conta das especificidades, necessidades e potencialidades históricas desse ciclo de vida, hoje? Em outras palavras, é preciso indagar se o professor e a instituição conhecem, não apenas individualmente, mas social e antropologicamente o sujeito histórico – jovem contemporâneo – que frequenta a escola e que enfrenta desafios inéditos para realizar a sua transição para a vida adulta.

Deste modo, é preciso repensar não apenas nos currículos existentes, como já estão sendo reconstruídos através das reformas como a apresentada através da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Mas é preciso ressignificar o processo de formação inicial, para que possam atender as demandas das juventudes atuais, em especial no contexto amazônico, cujo o processo histórico e cultural justificam a constituição das singularidades dos sujeitos que irão atuar e compor as escolas.

Dentro do aspecto da formação de novos professores/as, Carrano (2010) acredita ser urgente que os atores envolvidos com a educação sejam capazes entender tais processos sociais e culturais que constituem os jovens atuais e os desafios para a conquista de autonomia. Ou seja, a educação em si não deve ser voltada apenas para adquirir competências e habilidade, mas também, ter sintonia com as singularidades dos jovens de modo geral, seja no ensino médio ou processo de formação de novos professores através do ensino superior. Desta forma podemos concordar com a autora Sposito (2002, p.19):

> O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo.

De tal maneira que Bianchini (2017), em sua pesquisa, relatou que jovens comentaram que se sentiam isolados durante o processo de transição do ensino médio para o ensino superior evidenciando que no ensino médio comete-se falhas na proposição de preparar o jovem para o mercado de trabalho, assim como, para o ensino superior. Ressalta-se que as falhas ocorrem de forma sistêmica tendo em vista que existem lacunas no ensino fundamental que chegam ao ensino médio e consequentemente emergem na atualidade ao ensino superior.

Nesse sentido, a forma de ingresso dos alunos do ensino médio ao superior, baseado no lócus do presente estudo, na UFAM e ao curso de licenciatura em Educação Física ocorrendo por meio da nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que possibilitam condições de escolher um curso através do SISU (Sistema de Seleção Unificada) e também através do PSC (Processo Seletivo Contínuo) que possibilita o ingresso direto do ensino médio para o ensino superior.

Assim, podemos afirmar que é urgente darmos vozes as juventudes para poderem significar a sua trajetória de escolarização durante o ensino médio e ensino superior com o intuito de entender e interpretar através das narrativas como esse processo de construção de identidade e início de vida adulta é constituída conforme as suas realidades e dentro do ambiente universitário como espaço sistematizado para formação de novos professores capazes de contribuírem com uma nova forma de educar pautada no sujeito como um ser histórico e cultural.

2. SEÇÃO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS ASPECTOS HISTÓRICOS, NORMATIVOS E PEDAGÓGICOS

Nesta seção iremos abordar os principais acontecimentos relacionados a formação de professores no Brasil; as particularidades inerentes a trajetória da formação de professores de educação física, assim como, os seus marcos legais e pedagógicos.

A formação de professores de acordo com Duarte (1986 apud Saviani, 2009) começa a difundir no século XVII com o primeiro estabelecimento de ensino voltado para formação de professores. Saviani (2009) também afirma que no decorrer do tempo e após a Revolução Francesa, no século XIX, surgiu a problemática da instrução da população que deveria ser prioridade institucional e desta maneira originam-se as Escolas Normais com objetivo de formar professores se difundindo por diversos países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e os Estados Unidos, assim como, o Brasil especialmente após a Independência.

Desta maneira, a instrução popular torna-se essencial para haver uma transformação da sociedade e assim evoluir em vários os aspectos como: urbano, industrial e tecnológico. No Brasil a organização da instrução popular e consequentemente a formação de professores, segundo Saviani (2009, p. 143) ocorreu com especificações em diferentes períodos:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932);
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
> 6 Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No primeiro período descrito por Saviani (2009), é através da Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada em 1827 que fica evidenciado atenção para a formação de professores, ou seja, um limitado preparado didático sem menção a questão pedagógica. Em 1834, após a publicação de ato adicional, a instrução primária passa a ser de responsabilidades das províncias e deste modo as formações dos professores adota o método europeu à época: as

Escolas Normais. As Escolas Normais começam a ser criadas pelo Brasil, no entanto, o funcionamento ocorria de maneira intermitente, ou seja, com períodos abertas e fechadas.

> O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144).

É apenas no segundo período (1890 -1932) com a reforma instrução pública do estado de São Paulo de 1890, que se estabelece um padrão de funcionamento e organização das escolas normais. As principais características da reforma estavam ligadas aos aprimoramentos dos conteúdos curriculares e principalmente na criação da escola-modelo com o intuito de melhorar a prática de ensino. Tal reforma se expandiu por todo o estado de São Paulo, assim como, chamou a atenção dos outros estados possibilitando a expansão das Escolas Normais pelo país.

O terceiro e quarto período citado por Saviani (2009) compreende ao surgimento e organização dos Institutos de Educação (1932 -1939) nascendo a escola de professores com currículo estabelecidos pedagogicamente com caráter científico, de tal modo contribuindo para a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 -1971):

> A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 99).

O decreto estendeu-se a todo o país de tal modo a consolidar o “esquema 3+1” como modelo didático ideal para a formação docente. Eram três anos cursando conteúdos de disciplinas específicas de maneira teórica e um ano de ensinamentos voltados para a formação didática, podendo ser de ordem mais prática no ensino.

O avanço no âmbito nacional da formação de professores ganha contornos diferentes novamente após o golpe militar de 1964 e surgindo assim novas reformas educacionais trazidas especificamente pela lei n. 5.692/71 dando início ao quinto período denominado com substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), segundo Saviani (2009). É através da referida lei que se define a formação de professores ao nível superior com três anos de duração, com licenciatura curta, ou plena com quatro anos de duração.

A partir da década de 80 começou a se desenhar novos rumos para a formação docente, especialmente, com o fim da ditadura militar resultando em grandes mudanças resultando no sexto período apontado por Saviani (2009) como o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). É nesse momento a partir da década 80 que a Educação Física adquire formação docente com ênfase pedagógica sucedendo à formação tecnicista de períodos anteriores. Esta caminhada até com o itinerário da formação de professores se faz importante para compreendermos os aspectos histórico-culturais construídos para a formação docente dos professores e consequentemente a especificidade pedagógica concedida para a Educação Física.

2.1 A constituição dos cursos de formação profissional de Educação Física

A formação profissional de Educação Física ocorre paralelamente ao movimento de necessidade de instrução da sociedade brasileira e a formação de professores das demais licenciaturas e pedagogia, como exposto anteriormente. De tal modo, que a necessidade característica da Educação Física passa a ser um fator preponderante no desenvolvimento da profissão didática e pedagogicamente, ou seja, surgem particularidades inerentes a área como será descrito a seguir em seus fatos históricos recorrentes.

A constituição do campo da Educação Física no século XX discutem o perfil do profissional desejado a partir das seguintes reformulações legais: “ a) 1939 - a constituição do “campo” educação física; b) 1945 - revisão do currículo; c) 1969 - currículo mínimo e formação pedagógica e d) 1987 - bacharelado e licenciatura.” (SOUZA NETO, 2004, p.113).

Sabemos que a Educação Física está presente desde os primórdios em nosso país, no entanto, é importante entendermos a caminhada histórica na formação profissional de Educação Física. O primeiro programa civil de um curso de educação física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (Souza Neto, 2004, p.115). Este programa foi criado em 1931 e começou a funcionar em 1934. Antes deste marco a formação era de cunho militar, caraterística que ainda se manteve por um tempo, apesar da possibilidade civil que se abria na época. Com a Constituição de 1937 a Educação Física passou a ser obrigatória nas escolas.

Nesse sentido, vamos nos ater a partir do primeiro marco legal no que se refere a formação como o decreto-lei nº 1.212/1939 (BRASIL,1939) que instituiu Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD):

> Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade: a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

Tal criação ocorre motivada pela constituição de 1937 onde tornava a educação física obrigatória nas escolas, consequentemente crescia a urgência em existir um currículo mínimo para a graduação como afirma Souza Neto et al. (2004). Tal obrigatoriedade estava atrelada ao interesse em mudar o porte físico do brasileiro em benefício de uma melhor mão de obra para trabalho, ficando assim evidenciado o caráter utilitarista como afirma Anderáos (2005, p. 19):

> A saúde física que foi confundida com aperfeiçoamento da raça foi foco de ações políticas nacionais de saúde pública que seriam desenvolvidas em postos de alimentação e saúde, assim como também nos centros esportivos [...]Na medida em que a saúde do físico foi compreendida ou aceita como o bem maior do homem trabalhador, assistiu-se à Educação Física aproximar-se do mundo do trabalho, na formação do trabalhador, garantindo a força de trabalho útil, tão necessária dentro do cenário político da época.

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) visava formar técnicos com cursos de um ano ou ainda professor, para atuação nas escolas primárias, de maneira mais generalista com duração de dois anos. A partir de 1941 passou a ser exigido diploma de licenciado para atuação no serviço público (município, estadual ou federal) e tal exigência se estendeu as esferas de instituições particulares a partir de 1943. Deste modo dava-se início a formação profissional de educação física e a ENEFD foi de suma importância para o reconhecimento da Educação Física enquanto área acadêmica, ainda que de maneira controversa e com uma formação eminentemente técnica-profissional.

Deste modo, em 1945, através de um novo decreto-lei n. 8270 (BRASIL,1945) que alterou determinadas disposições do decreto anterior de 1939, entre elas podemos citar como principias: a inclusão do curso de Educação Física Infantil, assim como, uma remodelagem do currículo que passou a ser realizado durante três anos – curso superior de Educação Física – e um ano para as demais formações – Educação Física Infantil, Técnica desportiva e medicina aplicada a Educação Física – , em que exigiam curso superior em área determinadas como pré-requisito.

> Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial, o que se pode observar de maneira nítida na Lei de Diretrizes e Bases – LDB –

> n. 4.024/ 61. A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. (SOUZA NETO, 2004, p.118).

A Educação Física passa a ganhar durante este período uma notoriedade didática e desta forma se aproximar das demais licenciaturas, assim como, é latente a preocupação no âmbito não apenas dos conteúdos a serem ensinados e sim de como ensinar, ou seja, a importância da formação pedagógica na formação de professores.

Em 1969 uma nova reformulação se apresenta junto aos cursos de Educação Física através do Parecer n° 894/69 e da Resolução 69/69 do Conselho Federal de Educação como aponta Souza Neto et al. (2004) estabelecendo carga horária de 1800 horas (mínimo de 3 anos e máximo 5 anos) e restringindo apenas dois cursos: Educação Física e Técnico de Desportos. Cabe afirmar que as normativas apontadas por Souza Neto (2004) também direcionam para duas modalidades a escolha do profissional para a formação em Técnico de Desportos.

Durante esse período a dificuldade existente na formação de profissionais de Educação Física estava no aumento da demanda por profissionais para atuar tanto nas escolas como em outros campos que começam a ganhar força com a evidente esportivização. Nessa direção Anderáos (2005) aponta para a problemática de alteração na formação profissional na área, pois, o professor parece não mais corresponder a todos os anseios da profissão.

A mudança na formação profissional de Educação Física é mais uma vez efetivada em 1987, como cita Souza Neto (2004), apontando para a criação do Bacharelado em Educação Física a partir do parecer CFE n. 215/87 e da resolução CFE n. 03/87. Nesta mudança foi contemplada a autonomia da elaboração da estrutura curricular às Instituições Superiores de Ensino (IES) desde que os cursos durassem 4 anos e a carga horária fosse aumentada para 2880 horas-aula. Desta maneira, configura-se duas formas de obter o curso superior em Educação Física, sendo Bacharelado e Licenciatura, e adicionando também a iniciação à pesquisa; a inclusão de monografia de conclusão de curso; o estágio curricular obrigatório para licenciatura e bacharelado; a abertura de novas áreas de intervenção profissional (OLIVEIRA, 2006).

> A separação na formação estava possibilitada. As IES poderiam então formar licenciados para ministrar aulas nas escolas e bacharéis para atuar em outros segmentos de mercado. A definição estava posta. Existia a diferenciação entre as duas formações e não deixava margens para dúvidas a não ser, a partir do posicionamento das IES, quando se propunham a estruturar seus cursos fazendo a opção, em sua grande maioria, pela licenciatura expandida, ou seja,

> pelo oferecimento de dupla habilitação num único curso de quatro anos. (Anderáos, 2005, p. 47).

Os embates e todas as mudanças na formação profissional de Educação Física vistas até aqui contribuíram para que a área ganhasse importância na sociedade. Toda a construção histórica da profissão até chegar nos cursos de formação, ocorre com o intuito de dar notoriedade a área e consequentemente a necessidade de mão de obra qualificada para atuar. Podemos notar que a Educação Física parte de um ponto onde havia um completo desconhecimento sobre a área até sua valorização e dessa maneira associar a atividade física ao desenvolvimento humano.

No entanto, a exigência cada vez maior por profissionais capacitados e autonomia das IES na construção do currículo de formação começaram a gerar grandes questionamentos sobretudo a partir da divisão da área em Licenciatura e Bacharelado, questionamentos esses que perduram até os dias atuais. Podemos citar a principal crítica acerca da divisão e até que ponto é correto o Licenciado ser limitado apenas a atuar no campo escolar, assim como, o Bacharel atuar apenas em campos não escolares.

Nas décadas de 80 e 90, a partir das determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional foi promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, a qual centralizou os currículos e a avaliação de vários cursos superiores por parte do Estado. Instituiu também a nomenclatura Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

De tal modo que surgem a partir década de 80 diversas propostas para a formação do professor de Educação Física com objetivo salutar de sempre buscar o melhor para a área. A seguir faremos uma busca sobre os modelos pedagógicos empregados na formação do docente na área.

2.2 As particularidades da Educação Física Escolar e seu contexto histórico e pedagógico

No que diz respeito à atuação profissional do professor de educação física, para Garaglio (2004) e Gallahue (2008) existem particularidades e especificidades inerentes as aulas de Educação Física como o ambiente diferenciado em relação ao espaço físico onde se leciona, as aulas e atividades que exigem deslocamentos dos alunos, como, a cultura corporal de movimento. E ainda para Garaglio (2004), a possibilidade da aproximação física do professor proporciona conhecer melhor os alunos analisando de perto a suas reações. É importante frisar

que a atuação de professor precisa ser bem segura em relação à realidade que encontrará na escola, pois:

> Lembre-se que, como professor de Educação Física, seu trabalho em manter o controle da classe e promover o autocontrole é consideravelmente mais complexo do que o trabalho do professor que atua dentro de uma sala fechada, [...] portanto, você pode precisar modificar seus métodos para adquirir e manter o controle em cada turma. (GALLAHUE, 2008, p. 215).

Desta forma, podemos destacar algumas questões que surgem em relação à formação inicial em Educação Física, no qual, deve ser dado importância no âmbito da atuação profissional do iniciante e a formação inicial, pois, nos últimos anos normativas e leis como: LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96); Lei 9.696/98 que regulamentam a profissão em Educação Física; e as DCN´s – Diretrizes Curriculares Nacionais – para os cursos de Educação Física através da Resolução CNE/CES n. 6/2018 que permeiam até hoje maiores debates (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Os maiores debates se direcionam para a divisão da matriz curricular do curso de Educação Física em duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado, no qual foi um marco significativo para na profissão e sua posição na sociedade.

No entanto, vale ressaltar que essa divisão e esses debates recorrentes sobre a formação inicial do curso de Educação Física tem propiciado possíveis problemáticas no desenvolvimento profissional do futuro docente, tendo em vista o foco em dois blocos de disciplinas distintas: específicas/científicas de um lado e pedagógicas do outro, que pode ser apontada como uma das responsáveis quer pela ineficiência, quer pela ineficácia da formação docente em licenciaturas. A falta de integração das disciplinas é o problema, pois, está calcado na racionalidade técnica, separando o mundo acadêmico do mundo da prática. Por isso, procuram propiciar um sólido conhecimento básico-teórico no início do curso, com a subsequente introdução de disciplinas práticas desse conhecimento para, ao final, chegarem à prática profissional com os estágios usuais de final de curso.

Neste modelo, teremos o professor como técnico. O que, como e, porque ensinar educação física na escola? Afinal de contas, precisamos contextualizar os temas a serem tratados em termos sociais, econômicos e históricos, articulando teoria e experiências para a construção do conhecimento. A dicotomia teoria e prática é outro problema seríssimo, tratando as teorias e as práticas pedagógicas dissociados do conteúdo científico. Precisamos tratar a escola real, o cotidiano concreto com suas situações complexas. A questão do professor-pesquisador e do professor-reflexivo é importante para pensarmos essa realidade. A prática

deve ser entendida num processo de ação-reflexão-ação, o professor tem que refletir sobre sua própria prática, tem que ser um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos.

Nesse sentido, para Taffarel (2006, p. 161), a formação em Educação Física deveria ser entendida como licenciatura ampliada, pois é "licenciado o que está apto a agir, atuar, desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto cultura corporal." Assim, à docência é compreendida como a identidade do profissional de Educação Física.

Ao abordarmos, neste momento, a licenciatura em Educação física no âmbito da formação inicial se faz necessário entendermos a construção histórica pedagógica da Educação Física até os dias atuais e suas contribuições, convergências ou debates inerentes a construção do "eu-professor", ou seja, as particularidades na formação inicial e como consequências, resulta na Educação Física Escolar.

A Educação Física enquanto curso de formação profissional no Brasil é marcada por grandes mudanças ao longo do tempo, como já vimos anteriormente, no entanto, é nos anos 80 que ocorrem grandes avanços nos estudos com fundamentações nas ciências humanas. Deste modo ao abordarmos na seção anterior o desenvolvimento humano à luz da teoria histórico-cultural, se faz importante trazermos o progresso pedagógico da Educação Física como parte dos estudos de escolarização e formação inicial.

As teorias e atuações profissionais são influenciadas diretamente pelo momento histórico. Para Zanela, Maciel e Lima (2021) é nesse contexto de mudanças significativas foram sistematizadas ao longo da construção histórica profissional da área da Educação Física e diferentes abordagens pedagógicas surgem com uma intencionalidade na área e nos aspectos inerentes à formação humana dos sujeitos.

Como posto anteriormente, em 1987, houve uma restruturação na formação profissional culminando na autonomia das IES em relação aos currículos, assim como, na divisão em Licenciatura e Bacharelado. Esta diferenciação foi elaborada "objetivando a formação com vistas à ação profissional em diferentes campos de atuação, atendendo às diversas manifestações da cultura corporal em nossa sociedade." (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 160).

A partir desde ponto a Educação Física escolar, direcionada através da formação em Licenciatura, começa a receber atenção especial no âmbito da formação e a Educação Física se aproxima dos aspectos pedagógicos, ou seja, das ciências humanas.

Em relação aos modelos implementados da educação física nas escolas é necessário buscarmos uma breve passada na história tendo em vista a importância para o desenvolvimento

da profissão. Inicialmente na década de 30 tínhamos uma educação física escolar voltada para higienismo e posteriormente o militarismo, como afirma Darido e Rangel (2005):

> Na intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira, surgem os métodos ginásticos (gímnicos). Oriundos das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo).

A perspectiva higienista, ou higienismo, abrangeu o final do século XIX e início do século XX no Brasil. Educação Física Higienista, os higienistas "[...] atribuíam à Educação o poder sobrenatural de reformar a sociedade. Por extensão, advogam uma Educação Física que reeducasse toda a população, e principalmente os trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis." (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 36).

De tal modo que tais aulas eram estritamente práticas e não sendo considerada uma disciplina curricular, ou seja, era uma atividade física com objetivos físicos de suportes, instrução militar, de acordo com Darido (2011). "Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, à guerra." (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18). Podemos citar também no período de 1945 até 1964 a Educação Física Pedagogicista que para Ghiraldelli Júnior (1991), esta concepção vem apontar a Educação Física como uma prática educativa, que vincula a "educação do movimento" à chamada "educação integral".

Vale frisar que existe também a Educação Física Popular, "Podemos dizer, com certo cuidado, que a Educação Física Popular se sustenta quase que exclusivamente numa "teorização" transmitida oralmente entre as gerações de trabalhadores deste país." (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 21). Ou seja, é fruto da carga cultura e histórica que a Educação Física carrega ao longo do tempo.

Podemos destacar também que durante o regime militar no Brasil, a partir da década de 60, ganha força o esportivismo com viés ideológico para favorecimento político. Segundo Darido e Rangel (2005) havia um investimento em atividades esportivas e principalmente em competições de alto rendimento, buscando através da boa imagem que o esporte possuía mostrar que tudo caminhava bem diante do período do regime militar, ou seja, o esporte era usado para suprimir as críticas contra o sistema, corrobora com a afirmação Castellani Filho (1988):

> O próprio contexto social explica, em grande parte, o desenvolvimento e a predominância da Educação Física Competitivista no Brasil, no qual, o esporte de competição passa a ser visto como um modelo de propaganda política, além

> de amortecer a consciência das pessoas em relação à repressão e à ditadura que estava instalada no país [...] A prática de alguma modalidade esportiva se tornou tão importante sob esse prisma político que justificou a criação, na década de 70, de um programa federal chamado "Esporte Para Todos" (EPT), cujas bases ideológicas assentavam-se justamente na popularização da prática esportiva como uma espécie de analgésico para a consciência das pessoas.

A Educação Física surge, desde o princípio, nas escolas do Brasil com intuito meramente prático e focado quase que totalmente nos aspectos procedimentais, ou seja, o saber fazer, de tal modo a pouco se importar com o desenvolvimento da cultura corporal de maneira didática e esse modelo tradicional, mecanicista ou ainda esportivista torna-se muito criticado na década de 80. Esta década marca uma mudança de paradigmas na Educação Física, também evidenciou grandes embates contra o esportivismo hegemônicos décadas anteriores.

> Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou significativamente o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança expressiva nas políticas educacionais. a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a dar prioridade ao segmento de primeira a quarta séries e também à pré-escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. (BRASIL, 1997, p. 22).

É possível apontar o crescimento e surgimentos de concepções e abordagens construídas diretamente para a Educação física escolar que de alguma forma tentam combater os modelos mecanicistas, tradicionais e esportivistas, de tal maneira a mudar o rumo da Educação Física escolar, consequentemente um novo paradigma para a formação inicial de professores, visando atender a nova demanda da sociedade.

As abordagens e concepções pedagógicas na Educação Física são apresentadas por Castellani Filho (1999) que afirma:

> Sem sombra de dúvida, construiu-se na educação física brasileira — a partir de meados dos anos 80, alcançando os primeiros anos da década seguinte — um conjunto de concepções pedagógicas que, em última instância, buscavam responder — algumas delas sem se aperceberem — as perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizar outros motivos justificadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física, conforme se depreende pelo parágrafo 1o , inciso III do artigo 3 do Decreto no 69.450/71, qual seja, "a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino".

Desta forma, reafirmamos a importância significativa que este período possui para a formação de professores, especialmente para atender a educação física escolar. Se tornou importante desvincular a prática da educação física para fins de apenas aptidão física, como era proposto no decreto citado por Castellani Filho. Nesse sentido surgiram abordagens e concepções sobretudo para tornar a educação física escolar mais inclusiva dentro do contexto escolar.

Castellani Filho (1999), então, ao destrinchar as Teorias da Educação Física definiu as abordagens e concepções pedagógicas em não propositivas e propositivas. Nas não propositivas é possível encontrar as abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural, de tal forma que elas se justificam, tal classificação por não estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos. As propositivas podem ser identificadas como não-sistematizadas (concepções Desenvolvimentistas, Construtivistas e Crítico-emancipatória) e sistematizadas (aptidão física e crítico-superadora). Como podemos notar a evolução e quantidade de tais concepções e abordagens de ensino da educação física são de diversas formas e todas elas possuem como ponto principal em comum o fato de oporem aos ensinos tecnicistas e tradicionais predominantes durante anos corroborando com Garcia e Miranda (2021, p. 3):

> É nesta conjuntura que as abordagens pedagógicas foram sendo gestadas. O ensino exacerbado da técnica, a reprodução do esporte na escola, a hegemonia dos conteúdos esportivos, a exclusão de alunos menos habilidosos, a lógica da aptidão física, o ensino acrítico, transmissivo e reprodutivo, a predominância do papel do professor etc., eram alguns dos problemas que os diferentes autores do movimento Renovador da Educação Física tiveram que enfrentar para a constituição de suas proposições.

Azevedo e Shigunov (2000) mostram que as abordagens pedagógicas da Educação Física são definidas como movimentos que tentam uma renovação teórico-prática, com o objetivo de estruturar os campos de conhecimentos específicos da Educação Física escolar. No caso de algumas abordagens, a contribuição revela-se mais no campo da fundamentação teórica e não especificamente enquanto organização pedagógica, ou uma prática concreta. São projetos para a área da Educação Física com diferentes discussões e propostas.

As mudanças alocadas a partir da década de 80 geram também influências na construção de uma formação inicial, pautadas nestas prerrogativas, de tal modo que os futuros professores possam romper a defasagem existente de décadas na educação física escolar contribuindo para um melhor desenvolvimento dos alunos e também da profissão. Podemos perceber então a

importância de as IES terem autonomia para a construção de seus currículos formativos e consequentemente tenderem para determinada abordagem ao longo da formação ou ainda o aluno se identificar com determinadas tendências.

Nesse sentido, em nosso estudo, é possível nos aproximarmos da abordagem crítico-superadora, pois, está fincada nas ideias propostas neste estudo relacionando a trajetória de escolarização e o materialismo histórico-dialético. Iremos a seguir discorrer sobre tal abordagem e sua relação com a Educação Física escolar proposta para uma formação inicial que relacione as singularidades inerentes ao sujeito-histórico.

2.3 O movimento pedagógico na Educação Física – A abordagem Crítico-Superadora

Ao situarmos o momento histórico atuante na Educação Física no qual se aprofunda a partir dos anos 80 com objetivo de romper com o pragmatismo das visões anteriores higienista, militarista ou esportivista em relação à Educação Física escolar. As tendências surgem com o intuito de trazer uma visão de mundo, da educação e da Educação Física, de maneira associada e relacionando-se com o contexto da sociedade, como afirma Lima (2019):

> A produção de novas concepções de Educação Física escolar reporta-se ao momento em que a sociedade brasileira, comprometida com a construção democrática, propunha ações que expressassem o avanço e o fortalecimento dos direitos humanos, dos processos de inclusão e da ampliação das conquistas da classe trabalhadora.

Corroborando com Saviani (2013) que cita a década de 80 como primordial para que surgissem teoria e abordagens alternativas capazes de contrapor o sistema hegemônico, ou seja, que servissem mais aos interesses dos dominados e não dos dominantes. O autor ainda afirma que a década em questão foi uma das mais férteis na educação. Neste contexto a Educação física fez parte do debate recorrente na época e incorporou abordagens críticas na formação profissional e na educação física escolar.

A abordagem crítico-superadora surge então dentro de todo esse contexto abordado até o momento em nossa pesquisa. A escolha em abordarmos a partir deste momento se dá principalmente em função de acreditarmos na importância da mesma para o rompimento dos estigmas criados ao longo do tempo na Educação Física, além de ela ter uma forte ligação com o materialismo histórico dialético e sua visão de mundo como descreve Hermida, Mata e Nascimento (2010):

> A abordagem Crítico-Superadora surgiu de um Coletivo de Autores, no início dos anos 1990, e foi publicizada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Essa abordagem tem como referencial a teoria do materialismo histórico-dialético, que chegou à Educação Física através das influências do professor Saviani. Essa abordagem trata como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal, a partir de conteúdos como jogos, esporte, ginástica, lutas e danças. Em relação à seleção dos conteúdos para as aulas, propõe que considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Propõe que os conteúdos selecionados para aulas de Educação Física propiciem a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora.

Podemos então citar os autores conhecidos como precursores da abordagem: Carmem Lúcia Soares, Celli Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht e tais autores então se intitularam como Coletivo de Autores.

Um livro que discutiu a Educação Física Escolar além de uma visão biológica foi o livro: Metodologia do Ensino de Educação Física, de 1992. O livro foi elaborado por seis autores e é conhecido como Coletivo de Autores. Lino Castellani Filho e Celi Taffarel citados acima fazem parte deste grupo, com Carmen Lúcia Soares, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A referida obra aborda a Educação Física como uma disciplina a qual trata, na escola, do conhecimento de uma categoria que os autores denominaram de cultura corporal. A partir do materialismo histórico dialético este estudo mostra como o homem se apropria da cultura corporal por meio lúdico, do artístico e outros. A Educação Física estaria configurada, nesta abordagem, “com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

Na abordagem crítico-superadora, ao beber da fonte do materialismo dialético ela passa a ter como objetivo a superar os grupos hegemônicos dominantes na sociedade capitalista e consequentemente buscando transformar a sociedade, ou seja, romper o paradigma social existente onde o dominante cria diversas normativas capaz de sempre beneficiar seus próprios interesses e principalmente muitas vezes conseguindo evitar o crescimento dos dominados e nesse sentido podemos concordar com Garcia e Miranda (2021):

> Por isso essa pedagogia é denominada de crítico-superadora (busca-se superar e transformar a sociedade) e sua reflexão pedagógica possui alguns princípios elementares, estes são: diagnóstico, judicativo e teleológico. É diagnóstico porque se propõe a constatar, ler e interpretar os fatos da realidade. É judicativo por exprimir juízo através da ética que expressa os interesses de certa classe social. E é teleológico pelo fato de indicar uma orientação, uma

> meta de onde se quer chegar. A depender da classe social que traçar a orientação, ela poderá ser conservadora ou transformadora.

Garcia e Miranda (2021) ainda afirmam:

> Sendo a abordagem mais popular no campo da Educação Física, a abordagem Crítico-Superadora foi a que mais se aproximou dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O primeiro ponto – e talvez o mais crucial – de convergência consiste na fundamentação pelo Materialismo Histórico Dialético. Contudo, ainda que possuem a mesma base matricial epistêmica-filosófica, a abordagem Crítico-Superadora tomou rumos diferentes. Isso se deu especialmente porque ela se respaldou nos aspectos pedagógicos da pedagogia Histórico-Crítica, mas não se fundamentou com mais consistência nos aspectos psicopedagógicos da Teoria Histórico-Cultural.

É evidenciado então que a abordagem critico-superadora se aproxima da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky abordado neste estudo, no sentido da intensa relação entre o que se produz historicamente refletindo na vida atual e a influência das interações sociais no fomentar do desenvolvimento humano, porém, é verdade também que exista uma maior consistência na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) tendo por objetivo o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A trajetória de escolarização de nossos alunos desde o ensino regular até o ensino superior necessita de abordagens que propicie o desenvolvimento humano baseando-se na construção do senso crítico capaz de promover essa então transformação social. Eis o valor dignificante que uma escola e uma universidade possui diante da nossa sociedade atual e nesse sentido é importante prezarmos para que desde a formação de novos professores possamos ter não apenas replicadores de conteúdo, mas sim, transformadores sociais e fomentadores de senso críticos.

Nesta abordagem a Educação física escolar passa a se direcionar para caminhos diferentes dos tradicionais (higienistas, militaristas, esportivistas) já trazidos em nosso trabalho, ou seja, o ensino apenas foca no gesto técnico não é objeto de interesse e sim o ensino que gere reflexão. Os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos passam a receber uma atenção especial de uma maneira inimaginável a décadas atrás na área. São trazidos à tona o contexto e a realidade no qual se vive, ou seja, os aspectos das singularidades dos sujeitos e do ambiente

devem ser levados em consideração no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano.

> A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Coletivo de Autores, 2012, p. 41).

Podemos então afirma conforme os escritos dos autores que a Cultura Corporal é o objeto de interesse para o desenvolvimento da Educação Física escolar e que tal mudança deve ocorrer desde a formação inicial que será capaz de transformar cada vez mais o ensino da disciplina escolar e quebrar os paradigmas históricos existentes. A Cultura Corporal é entendida como sendo construída ao longo do tempo histórico de cada sujeito, verificado como fator importante na teoria abordada por Vygotsky.

Conforme a abordagem critico-superadora, os conteúdos abordados dentro da cultura corporal devem estar em contato com a realidade social de cada ambiente, ou seja, permitindo assim que o estudante tenha uma leitura crítica e reflexiva do que está sendo abordado em aulas com o objetivo determinante em buscar uma transformação social. Sendo assim é importante que os conteúdos abordados estejam também em consonância com o que é empregado na formação inicial para que quando esses professores estiverem lecionando consigam de fato atuar dentro da prerrogativa da Cultura corporal. Sobre os conteúdos podemos concordar com entendimento proposto no Coletivo de autores (2012):

> Essa seleção e organização exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos [...] A relação entre sociedade e Educação Física passa a ser uma temática importante deste período sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política, fazendo com que ocorresse uma mudança de enfoques. A uma concepção puramente biológica vão sendo incorporados aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Os objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos foram se ampliando em relação a uma formação até então restrita ao corpo e ao esporte.

Ainda em relação aos conteúdos e de acordo com a afirmação do Coletivo de autores, podemos afirmar o quão é importante que durante a formação inicial exista um contato com as escolas, objetivando que o “eu-aluno” entenda a realidade dentro da escola e obtenha uma formação contextualizada com a realidade para atuação futura como “eu-professor”. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 2013, p. 11).

De acordo com o Coletivo de Autores (2012), a pedagogia crítico-superadora é uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe fazendo uma reflexão pedagógica com características específicas: é diagnóstica, judicativa e teleológica.

> Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (Coletivo de Autores, 2012, p. 14-15)

Assim sendo, a partir da seção seguinte vamos entender a realidade vivida por duas acadêmicas de educação física durante toda a sua trajetória escolar, do ensino fundamental ao superior. Para que possamos entender em que contexto a ocorreu a escolarização e o processo transitório do eu-aluno/a para eu-professor/a.

3. SEÇÃO III - A TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA: NARRATIVAS DE ALUNAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFAM

Vamos discorrer os aspectos mais relevantes das entrevistas narrativas com duas acadêmicas em processo de finalização de licenciatura em Educação Física e que se interligam com o nosso objeto de estudo proposto na pesquisa. Iremos separar por entrevistas afim de podermos individualizar as análises conforme cada entrevistada aprofundou a sua trajetória.

Tendo como premissa que nós somos reflexo de nossas interações ao longo de nossa vida como já abordado anteriormente e reafirmado em estudos diversos de Vygotsky, fica evidenciado que o desenvolvimento da carreira docente é influenciado diretamente por nossas interações sociais e nesse caso as nossas vivências em meio a trajetória escolar.

É na escola, enquanto aluno, onde ocorre o primeiro contato com a profissão docente e tal interação percorre a vida escolar até o término da educação básica. Em meio ao processo escolar na educação básica surge ao longo dos anos finais do ensino médio, os momentos de decisões para a entrada no meio acadêmico universitário. A escolha pela profissão docente e especificamente pela licenciatura é influenciada por interações ocorridas durante toda a vida escolar, social e familiar. O processo de transição da Educação Básica para Educação Superior em meio aos grandes embates políticos, sociais ocorre durante a fase da Juventude e as singularidades precisam continuar sendo observadas e sensibilizadas dentro das universidades durante todo o processo de formação docente.

Em um primeiro momento da pesquisa ocorrido no primeiro semestre de 2021 e teve como objetivo buscar voluntários para a realização das entrevistas narrativas. Desta maneira foram feitas diversas buscas de contatos discentes, em Centro Acadêmico, Grupos de Pesquisas e Egressos, com interesse em participar da pesquisa. Ao possuir alguns contatos foram feitas abordagens iniciais via WhatsApp para apresentação da pesquisa, realização de perguntas informativas como o intuito de atender os critérios de inclusão, esclarecimento de dúvidas junto ao pesquisador e posteriormente enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Estudante, no qual foi devolvido após a concordância das alunas que aceitaram se voluntariar a pesquisa.

Em um segundo momento oportunizamos ouvir discentes através de entrevistas narrativas via google-meet em dois encontros individuais com duração de 45 minutos, em dia e hora previamente agendadas conforme disponibilidade das discentes. As entrevistas ocorreram no ambiente virtual, em suas casas, atendendo as especificações do momento

pandêmico. Através da pergunta disparadora e possibilidades de acrescentar tópicos não previstos, o diálogo se deu de uma maneira informal, onde foi possível aos sujeitos explicitarem livremente suas ideias e experiências. Desse modo algumas questões direcionaram os diálogos: os sujeitos da pesquisa, os instrumentos da pesquisa e a pergunta disparadora.

No terceiro momento, realizado a partir do segundo semestre de 2021 ocorreu a transcrição das entrevistas, afim de entendermos a escolarização até a formação docente na área da educação física, ou seja, do Eu-aluno/a para o Eu-professor/a. É importante ressaltar que usaremos nomes fictícios para preservar a identidade das participantes: Soraya e Rebeca.

Os instrumentos utilizados no desenvolvimento desta investigação relacionam-se com a forma qualitativa de pesquisar na área das ciências humanas, mais especificamente no campo da educação através dos princípios que fundamentam a construção deste trabalho, os quais colabora com as visões de Vygotsky sobre um método de pesquisa que seja compatível com o homem concreto e social. Para este pesquisador do homem como um ser de relações, o diálogo é fundamental, pois, assume como veículo de percepções, compreensões e trocas de saberes numa perspectiva dialética de investigar determinada situação, com sujeitos únicos envolvidos. Como nos diz Freitas (2002, p. 28), "Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social."

3.1 Entrevistada 1 – Identificação

Utilizaremos o nome de *Soraya* com o intuito de preservar a identidade da entrevistada.

Idade - 23 anos, oriunda de escola pública de ensino integral e ingressou na UFAM após o Ensino Médio através do Processo Seletivo Contínuo – PSC.

3.1.1 O ensino básico e os primeiros contatos com a Educação Física

Ao começar seu relato sobre a trajetória de escolarização podemos afirmar que o interesse por esportes fomentou o desejo pela área da educação física, no entanto, as experiências com as aulas de educação física no ensino fundamental foram negativas em relação à sistematização das aulas.

> *A minha trajetória escolar desde fundamental até o ensino superior [...] é assim, foi por meio do esporte né. O que me agradou até chegar à educação*

> *física, foi por meio do esporte. [...] E a minha história assim com a educação física na minha trajetória é toda assim de Ensino Fundamental até o ensino médio, ela não é das melhores, ela não é 100%. No ensino fundamental não tive os melhores professores tá, não tive as aulas tops mais tops do mundo, às vezes era só ir para quadra mesmo de sentar e rolar a bola, às vezes era caminhada lateral da quadra, às vezes não era nada, às vezes não tinha professor, então foi mais uma coisa para eu me identificar assim pela área. (Soraya)*

Podemos notar que mesmo diante das experiências negativas no Ensino Fundamental ela indica que houve uma identificação com área, no sentido da reflexão sobre aulas mais elaboradas serem possíveis. Ela também descreve, a seguir, a importância pessoal da educação física nesse segmento e a maneira como ocorriam as aulas.

> *Então a educação física para mim ela sempre foi muito vista, na minha área lá quando eu era lá no ensino fundamental, como uma brincadeira meu momento de lazer e de extravasar [...] a maioria das meninas sempre não queria brincar e sempre eu estava lá no meio dos meninos, jogando bola ou fazendo alguma coisa. Porque quando o professor deixava livre, a gente praticamente, toda vez, a gente bandava a quadra no meio né, dividia a quadra no meio para cá ficava as meninas, para cá ficava os meninos. As meninas, a quadra das meninas quase não funcionava, então acaba que a gente pegava a quadra toda e ia brincar, a gente brincava de handebol queimada, futebol, tudo, brincava tudo (Soraya)*

É interessante notar que durante a entrevista ela se mostrou se uma pessoa muito ativa, sempre gesticulando e demonstrando ser desinibida, o que condiz propriamente com a sua fala referente ao período escolar. O/a docente ao dividir a quadra entre meninos e meninas e as meninas não participarem, ela prontamente resolve brincar com os meninos porque a educação física era um momento de diversão para ela.

A acadêmica teve sua escolarização toda realizada em duas diferentes escolas públicas de ensino integral. A primeira ela estudou até o nono ano do ensino fundamental e a segunda apenas o ensino médio. Ela destacou alguns pontos em relação à estrutura das escolas e a prática de Educação Física, onde ela destaca o pouco uso da piscina que a escola de ensino fundamental possuía.

> *E onde eu estudei ele era uma escola de estrutura boa, eu estudava em escola tempo integral. Então ela tinha piscina, ela tinha campo e ela tinha quadra. Mas (com muita ênfase), o profissional ainda assim não sabia utilizar e organizar, planejar ali as aulas dele. Para se concentrar ali nos ambientes que ele tinha, ele tinha ambiente, tinha material, mas ele não fazia questão de exercer. [...] E aí poucas vezes eu entrei na piscina daquela escola ali né [...] mas tinha uma piscina na escola, mas era pouco utilizada né, não era usada*

> *e o que era a mais usado era campo, só que era muito grande a gente não costumava usar a gente ficava mais na quadra dava para ficar mais na quadra, porque a quadra também tinha até o palco e tal. E era, a escola tinha estrutura, porém, não tinha educação física. (Soraya)*

Ao relatar que seu processo de escolarização o esporte teve uma grande parcela de contribuição até mesmo para uma identificação com a área da Educação Física. Ela nos traz o contato com os esportes através dos Jogos Escolares do Amazonas - JEA´s e suas seletivas como um fator chave.

> *E aí é o JEA´s que chamam e eu esqueci o nome da pré-seletiva que tem também que é para poder participar do JEA´s e aí e aí foi quando se deu eu a minha interação maior no esporte que quando eu jogava queimada e handebol e também o atletismo. Então é, a minha vida na quadra mais frequente eu pude ver assim o trabalho sério, porque a gente tinha todo um preparo mesmo a gente levava à sério. Porque a escola, ela era uma escola bem como é que pode falar, ela tinha nome em relação às outras escolas: Falava aquelas meninas daquela escola são boas, essa escola todo ano ela ganha. Então a gente tinha e a gente carregava esse nome e a gente zelava por ele. Porque a gente tinha preparo físico a gente tinha horas de treino, a gente treinava 3 vezes na semana e depois a gente passava treinar todo dia de 5 às 6 da tarde na escola com a professora de educação física e isso para preparar para os jogos. (Soraya)*

Ao começar o ensino médio a aluna retrata sobre a mudança de escola, as diferenças na estrutura e também na qualidade das aulas de educação física que com seu olhar crítico relata que não era das melhores, porém, ela continuava a participar de atividades esportivas neste segmento de ensino sendo propiciando experiências enriquecedores para seu desenvolvimento humano.

> *E aí nessa época a escola já não era mais tão estruturada, era de ensino integral, mas ela não tinha estrutura que a outras escolas novas, dos anos anteriores que eu tinha participado tinha, ela era menos, ela era menos favorecida. E aí a gente continuava também com os treinos eram após as aulas a gente continuava com os treinos físicos, a gente fez os testes físicos com a professora, a gente, fazia tudo que a gente já tinha feito lá atrás a gente repetiu né, professores eles faziam. Só que as aulas de educação física nessa escola também ela não era das melhores [...] eu cheguei a escorrer a água da quadra chovia molhava era nessa escola de ensino médio, no Ensino Fundamental não, mas no ensino médio sim que como eu disse a estrutura não era mais tops. (Soraya)*

A identificação com a Educação Física estava em grande destaque na sua narrativa sobre a vida escolar, no entanto, ela aborda de modo geral sua passagem na educação básica e seu

amadurecimento em relação às responsabilidades e cobranças por conta de vestibulares a partir do fim do ensino fundamental.

> *Eu nunca fui aluna nota 10 e nunca sentei na frente na sala de aula né. Então eu meio que era bem molecona mesmo, fazia o professor mandava às vezes não fazia e sempre levei assim. No ensino fundamental, eu sempre levei assim, o meu estudo todo muito na molecagem eu gazetava aula, às vezes não entrava sala e era assim a minha passagem pelo Ensino Fundamental. Ai às vezes tinha uma aula de história na minha sala mas a aula do outro lado era educação física, eu não entrava eu me metia no meio da turma ir embora para quadra com eles fazer aula de Educação Física [...] até que me deparei né, que eu precisava e que tinha cobrança dos meus pais e mais para frente eu tinha que passar numa escola [...] na época tinha muito aquele negócio tem que fazer mini vestibular para ir para o IFAM ou Fundação Nokia no nono ano que comecei a levar mais a sério para mim fazer esses vestibulares né, e acabou que eu não passei, não passei e acabei indo lá para ir para outra escola de ensino integral também. (Soraya)*

Ao dar um destaque a essa transição do ensino fundamental para o ensino médio relatando um amadurecimento e os pensamentos sobre o futuro. Ela enfatiza também a importância da família e da escola com sua equipe pedagógica, professores e gestor possuíram para o seu desenvolvimento humano.

> *Na escola que eu fui, eu era muito cobrada também [...] ali as tops né de nível de aprovação na faculdade, então diretor ele sempre botou muito quente no pé de todo mundo, [...] Meus pais sempre me cobravam muito, que eles não iam pagar a faculdade e que seria faculdade pública [...] E os pedagogos eles sempre foram muito em cima e os professores do ensino médio, assim eu não tenho que reclamar, ensino médio em relação a professores no geral, é foi a melhor equipe pedagógica que eu já peguei por serem muito cobrados também, talvez, eu acho, pelo gestor da escola, a cobrança era em cima de professor, em cima de pedagogo, em cima dos alunos, né do gestor. Então por isso acontecer acredito eu que eu tive, assim, a melhor equipe pedagógica trabalhando comigo em toda minha trajetória. (Soraya)*

A rotina de estudos na escola de tempo integral é detalhada por ela da seguinte forma:

> *A gente passava alí de 7 horas da manhã até 5 horas da tarde em uma sala de aula. O horário que tinha livre era o do almoço, a última aula acaba 11:30 e o almoço terminava uma hora, então era esse tempo de intervalo que a gente ia para quadra espairecer alguma coisa e voltava para sala já com aula normal que levava até 4:30 da tarde, a gente tinha até aula de reforço, que era o ódio de todo mundo né, todo mundo se esforçava porque tinha que atingir uma meta x, uma nota x, porque se não ia ficar após a aula até às 5:30 na aula de reforço com aquela matéria ali daquele professor, e por isso eu considero que a equipe pedagógica, os professores, eles eram muito bom.*

A dinâmica do ambiente escolar de cobranças se tornou fator motivacional para o sucesso e aprovação no PSC no curso de Educação Física, no entanto, ela relata a frustração inicial dela e de outros colegas por não terem passado no primeiro resultado de vestibular publicado. Ela obteve sucesso posteriormente, mas sabemos que infelizmente muitos acabam por não ter acesso à universidade pública, o que muitas vezes é tratado como um fracasso.

> *Porque tinha que ser cobrado e era uma coisa, e aí tu passou, aquela expectativa, por toda essa cobrança do diretor, todo mundo entrava na onda né, e aí meio que viravam com outro e aí tu passou e tal, tu não passou. E aí lembro muito bem que no dia da festa de formatura, uns ficavam meio triste que já tinha saído resultado da UEA e uns já tinham passado. Inclusive a minha mãe me cobrou: ela falou olha bonito para tua cara, tua amiga já passou, e tu nada. E eu passei logo depois, só quando saiu o resultado da UFAM, porque também foi na época que teve alguma coisa na UFAM. E aí eu fiz a prova do PSC terceiro (do último ano) ela foi a última prova a ser feita. Aí foi dessa prova aí, depois que saiu o resultado, depois que eu passei, então demorou um tempo assim. (Soraya)*

As vivências no ensino básico e sobretudo nos momentos esportivos com participações de equipes nas escolas trouxeram motivações para que ela se identificasse com a Educação Física para se tornar professora, mesmo diante de experiências negativas, em relação à falta de didática dos professores na Educação Física escolar e ela reafirma esse aspecto.

> *Por conta que a gente ia competir fora e representar a escola e não por conta da Educação Física da escola. (Soraya)*

3.1.2 O ensino superior: da transição para as vivências acadêmicas

Ao adentrar o ambiente acadêmico de formação inicial docente nota-se em sua narrativa uma ruptura com o ensino médio seguida de um impacto com o ambiente universitário onde no primeiro momento gerou dificuldades na adaptação com o curso.

> *Quando eu entrei na UFAM, ali no primeiro período já peguei a primeira lapada né, que era ali em metodologia do trabalho científico (oh matéria chata!) [...] De cara a gente já pega ali seis matérias no período né. E aí o que, que eu só pensava naquela época: Meu Deus do céu, parece que no ensino médio eu fingia que que aprendia e os professores fingiam que ensinavam, porque eu tô pegando muita lapada parece que eu sou burra, burra, burra, burra, não tô entendendo (leiga) eu não sei o que eles estão falando [...] por exemplo Anatomia, o professor, a gente pegou de cara logo um susto, ele queria saber o nome de todos os ossos do corpo. Aí para gente era impossível a gente decorar todo o nome dos ossos do corpo, todos ele*

> *queria todos e qualquer um poderia cair na prova, isso já se estava assustava. (Soraya)*

Em sua narrativa fica muito evidente o choque inicial com a realidade da universidade e as exigências nos estudos, posteriormente ela descreve um pouco mais sobre esse momento inicial, expondo que a dificuldade era generalizada em sua turma. É possível notar que ela faz uma diferenciação da relação entre professor e aluno entre o ensino médio e o ensino superior, assim como, a questão da dedicação é destacada com um fator importante na adaptação.

> *E assim porque que que eu acho importante falar, porque que eu achei dificultoso, acho que para todo mundo, a maioria da minha turma saiu do ensino médio entrou não no superior nenhum, tava assim paizando [...] aí a gente tá entrando agora e tal, e aí o professor é muito diferente a relação como o professor se comporta, né, no ensino médio a gente vai professor isso, isso aquilo, vamos ver aqui na mesa, vamos, tal. E na faculdade não tem mais, não tem mais isso, o professor, ele joga o material para ti, você estuda, você aprende e vai lá e faz a prova. Se você tiver alguma dúvida, é na hora que ele tá apresentando o slide na sala de aula, raros são os professores que te chamam, e vem, pô professor eu tô com dúvida aqui [...] é porque tem que ser adaptar ao ambiente, eu tenho que se adaptar ao ambiente e tirar comodismo de lado e botar para aprender e estudar de verdade, porque ali tem que estudar senão tu vai reprovar e tu vai ficar mesmo, e os professores não brincam e além de tudo ainda tem a questão de professor, na relação professor-aluno que muitas vezes o professor não releva nada. (Soraya)*

Esse impacto inicial é superado segundo a entrevistada, a partir do transcorrer do curso com a realização das diversas matérias, da participação em projetos, eventos e o fator importante da interação social dentro do meio universitário.

> *A partir do 2º período para frente as coisas já foram meio que dando uma clareada né. Eu acho que também, porque a gente entra muito com aquele encargo, peso, tu é calouro e tal, então talvez tu é visto como bicho estranho da faculdade, mas depois que tu vai conhecendo as pessoas, e isso se realizando as coisas vão ficando mais fácil aí tu vem a entrada dos projetos né. [...] Eu participei do projeto de extensão que é o PIFPS que eu trabalhei com idosos esse tempo todo e depois eu ficava no PIFPS e também no projeto de residência pedagógica. Foram os 2 projetos assim que eu participei ativamente né, mas por questão de horas complementares. (Soraya)*

Sobre as diversas matérias realizadas durante o curso, ela aponta algumas, no qual se teve mais dificuldades e também aponta as matérias que possuíam mais atividades práticas com um fator de interesse e de menos dificuldades.

> *Então, com passar, é assim com relação a todas as matérias do primeiro ao segundo, sétimo período, tem umas que me sair melhor outras que não. Umas*

> *que eu levei mais de boa, como por exemplo as práticas (risos), eu levei mais de boa. E as outras que eu tinha que ficar mais na sala mesmo estudar e tal era as mais complicadas, por exemplo treinamento esportivo, foi uma das piores matérias para mim, o outro que foi a fisiologia do exercício, né. Então, tinha matéria de mais complicadas, matérias menos, mas a gente sempre foi se saindo, com a ajuda do professor e tal estudando, e eu acho que é isso. (Soraya)*

A acadêmica destaca e explica o projeto da Residência Pedagógica, pois foi onde ela obteve seus primeiros contatos com a escola durante a sua formação docente na universidade. É na residência pedagógica que se deu possibilidades de entender a dinâmica escolar e do professor de Educação Física na visão de futura professora, visto que antes o contato teria sido apenas enquanto aluno do ensino básico.

> *A residência pedagógica é um projeto de um ano e oito meses, um ano e oito meses. E poderia participar as pessoas que tivessem do 5º período para frente, né, que já teriam ali a matéria de didática, já teriam tido a matéria de didática. [...] era remunerada, tanto para a professora que era coordenadora, o professor preceptor de educação física da escola e nós que eram os residentes da escola [...] Aí a gente ia para escola, o que, duas vezes na semana, duas vezes na semana, e acompanhava o professor de Educação Física [...] eu planejei a aula e realizei lá na escola mas com professor lá e professor lá me auxiliando, mas no restante dos outros dias era eu que auxiliava o professor, né, participava ali dá aula, de projetos da escola.* [...] *na residência pedagógica tem que participar de tudo porque você tem um cronograma, no qual você tem que atingir [...] horas em eventos da Escola: festa junina, jogos dele lá, semana da literatura, não sei o quê do professor, tudo, aí eu tinha que ter número X de horas [...] municipíadas, se eles vão fazer um desfile sei lá, sete de setembro fora da escola. Isso tudo contava como horas também. (Soraya)*

É de se notar a gama de vivências no meio escolar que a acadêmica obteve durante sua formação docente e o quanto isso foi importante para a transição do Eu-aluno/a para o Eu-professor/a. Conviver com toda a dinâmica escolar e perceber as dificuldades e desafios da profissão sempre acompanhada de professores formados é essencial na ótica da interação humana e social como sendo primordial para o desenvolvimento humano, nesse sentido mesmo que ela tenha tido outros contatos com a escola durante o curso, é na residência pedagógica que ela afirma uma maior vivência e troca de experiências com o meio escolar.

> *Isso, eu tive outras matérias também, mas algo assim tipo, a APAE né, uma matéria ali com deficiente, eu tive contato com APAE também, mas não algo assim de um ano, tipo assim, duas vezes na semana eu fui lá fazer um trabalho com APAE e pronto sair, entendeu? Agora o contato direto, direto, direto mesmo, todo dia, que eu tinha uma obrigação de ta lá, que era a professora*

> *Soraya que era até estranho eles falavam: PROFESSORA, PROFESSORA. Foi na residência pedagógica.*

A formação e a conclusão do curso com TCC e Estágio Supervisionado também sofreram com os impactos da pandemia, acarretando novos desafios e também dificuldades para concluir o curso como ela narra a seguir.

> *Era para mim formar em 2019, a minha turma formou em 2019, eu ficaria um período a mais, só que a minha turma, a minha turma formou-se 2019/2 eu formaria 2020/1. Aí foi quando começou tudo. Então, eu já tinha passado por todas essas matérias, para mim só faltava já, a defesa do meu trabalho que eu já tava realizando, no meu trabalho, meu TCC, né, e o estágio supervisionado. Então o que me impossibilitou mesmo de formar, foi só a questão de fechar tudo e eu não ter como estagiar, senão eu teria formado ali em agosto de 2020 [...] acabou que eu defendi o meu trabalho de TCC em dezembro de 2020 [...] eu mudei de tema três vezes, porque o meu, ia fazer assim como entrevista também [...] fechou tudo [...] aí mudei o tema, mas aí para mim, para mim, mudar esse tema eu precisava estagiar e planejar as aulas e jogar dentro do meu estágio, para pegar esse estágio e jogar no papel, também não deu, porque eu fiquei sem estágio. Aí mudamos para terceira opção, vamos para revisão literária, né, bibliográfica (Soraya)*

Sobre o estágio supervisionado e as ações após o fechamento da universidade, e posteriormente a reabertura de maneira não presencial acarretada devido à pandemia da Covid-19:

> *Eu ainda estagiei, o que? três dias, né, o período começou dia 11, aí até a parte burocrática e tal tudo, conseguir a escola. Sei que eu fui para o estágio 16, 17, 18, a gente parou de ir foi, 18, 18 de março de 2000. Fechou tudo que foi decretado [...] E aí nesse tempo que eu fiquei em casa, fiquei trabalhando com meu, com o meu, professor, meu orientador, aqui tudo online mesmo, fiz a minha a minha defesa online. [...] E aí foi em agosto, quando me matriculei na matéria eu já estava com trabalho quase pronto e aí quando eu matriculei, eu concluí o trabalho e defendi, que eu fiquei agosto, setembro, outubro, novembro e aí em dezembro eu defendi. Aí quando foi esse ano, 2021, né, continuou aí foi que eu fiz somente foi o estágio supervisionado, em todos os segmentos, inclusive foi bem dificultoso. (Soraya)*

A dificuldade relatada sobre o estágio aconteceu por conta de as atividades presenciais ainda não terem retornado nas escolas públicas do estado, fato que aconteceu somente no mês de agosto de 2021. O estágio supervisionado se deu através das aulas remotas na rede pública.

Após todos os relatos de sua trajetória acadêmica ela aborda sobre a expectativas para a sua vida enquanto docente, ao concluir o curso. É interessante o desejo de trabalhar como

professora de Educação Física, no entanto, enquanto ela não consegue a sonhada estabilidade financeira através de um concurso público, ela segue atuando profissionalmente, por necessidade e oportunidade, em funções que não competem ao licenciado.

> *Parecia, assim, né, antes né, parecia que seria um sonho tão distante eu pegar meu diploma, né, que até hoje ainda estou sonhando com isso, né. Às vezes a gente, para pra pensar, poxa o que que eu vou fazer depois, que que eu vou fazer depois. Já pensei em meter pós-graduação mas aí eu penso, meu Deus a pós-graduação vai ser tudo em EAD. Aí eu já fico pensando, em EAD eu não vou estudar, eu não vou estudar. Aí eu fico pensando, então agora a minha proposta, a minha perspectiva é trabalhar na área mesmo, é crescer, e quando der para meter essa pós-graduação, mestrado, eu vou meter a cara [...] Tem um concurso aí batendo na porta que é para professor para Roraima, vou tentar [...] Enquanto isso eu trabalho na área, tô trabalhando, eu vou trabalhar em duas academia. Trabalho em uma e começo na outra em agosto, né. Então assim, vou tá com diploma na mão e vou tá trabalhando aonde me agradar [...] porque o meu curso ele é licenciatura, né, então eu tô trabalhando aonde tem oportunidade para mim, mas a partir do momento que eu passar no concurso, eu vou me embora largo tudo e vou me embora atrás da minha estabilidade.*

3.2 Entrevistada 2 – Identificação

Para critério de identificação, usaremos o nome fictício de Rayssa e desta forma preservaremos a identidade verdadeira da entrevistada. Rayssa possui 27 anos e acessou a universidade através do Processo Seletivo Contínuo em 2013. A estudante teve sua escolarização na educação básica realizada em escolas públicas e fez uso de cota para passar no vestibular de Licenciatura em Educação Física.

3.2.1 O Ensino Básico: o favoritismo pela disciplina de Educação Física

Ao começar a entrevista com a pergunta disparadora foi possível notar a importância da disciplina da Educação Física em sua formação escolar desde o ensino fundamental I, onde ela demonstra um interesse nas aulas realizadas pela professora.

> *A educação física que eu tive no fundamental 1 foi boa, a professora sempre me mostrou muitas atividades, sempre eu, a educação física sempre foi a minha disciplina favorita. Já no ensino fundamental 2, já encontrei outro tipo de Educação Física, no qual, que o professor não aparecia. (Rayssa)*

No entanto, as vivências escolares no que diz respeito à Educação Física tiveram também pontos negativos em relação à atuação e didática de docentes que lecionaram para ela, especialmente no Ensino Fundamental II. Ela absorve essas vivências de uma forma motivacional e crítica em relação à Educação Física escolar e a sua escolha pela profissão.

> *No ensino fundamental 2, já encontrei outro tipo de Educação Física, no qual, que o professor não aparecia. É, normalmente, ele aparecia uma vez, no mês, eu acho, no máximo, passava um trabalho e ia embora, sumia, aí tipo isso era a nota do bimestre todo. Então, no fundamental 2 eu não tive educação física, só fiz fazer o trabalho de um tal assunto e pronto. Me mostrou isso, uma realidade que existe professor bons e existe professor ruins, no qual, eles só "vão lá" passam o trabalho e vão embora. (Rayssa)*

Ao prosseguir falando sobre a sua escolarização, relacionando-a, naturalmente, às vivências na Educação Física escolar, ela cita o seu Ensino Médio de uma maneira singular. É neste segmento que ela detém uma participação em equipes de esportes escolar e obtém uma referência motivadora de uma professora. Tal referência torna-se muito importante para a definição da profissão e a escolha nos vestibulares pela Licenciatura, ainda que houvesse dúvida entre duas possibilidades.

> *No ensino médio, o que mais que me chamou atenção na educação física, no qual, a minha professora foi a filha do Amadeu Teixeira, a Rita de Cássia, ela foi minha professora do ensino médio e eu gostei muito das atividades que ela passava. E também eu fui atleta da escola, eu jogava handebol lá e isso me aproximou a educação física, fora também em casa que eu assistia vôlei, por exemplo, eu sou muito fã de vôlei, eu assistia todos os campeonatos que passava, isso fez eu gostar de educação física. Aí eu, quando foi no terceiro ano, eu tinha que decidir qual curso eu queria, e eu fiquei entre pedagogia e educação física. Aí eu fui pesquisar educação física que era dividido em dois, né, que é Bacharel e Licenciatura. Aí eu vi que bacharel é mais focado em esporte, em personal trainer e isso não me agradou muito. Então, eu escolhi licenciatura para fazer o PSC. (Rayssa)*

Podemos observar que a sua escolha esteve em proximidade com a docência e que ela se aprofunda ao falar sobre como se deu a definição entre Pedagogia e Educação Física e sua identificação com o ato de ensinar durante a sua escolarização, fomentada pelas contribuições de colegas em atividades escolares, mesmo diante da indefinição sobre o que ser após o término do ensino básico.

> *Ah...minhas escolhas, foi no ensino médio quando eu comecei a focar mais no esporte. Tipo, em casa tinha... meus pais colocaram TV a cabo então tive mais, mais, variedade de assistir coisas, então eu foquei em esporte, tipo vôlei,*

> *vôlei tem um campeonato nacional e eu ficava assistindo direto, olimpíadas e tal. E fora na escola também, eu entrei no time de handebol na escola, eu pratiquei durante dois anos, em campeonato também lá, que foi o…esqueci o nome do campeonato agora, que tem muitas escolas, esqueci o nome do campeonato que tem [...] foi mais no ensino médio do que nos outros, nos outros segmentos, algum colega meu tinha dificuldade e eu ia lá, ia ajudava, tipo alguma disciplina, eu ia lá ajudava, algum trabalho, a maioria dos trabalhos, eu ia lá ajudava. É, mas, por questão de ajuda, tipo, eu via que eu ajudava bem. Então, eu falei, vou fazer isso, tipo, eu tava "a gente é adolescente não sabe o que fazer da vida" então, eu procurei fazer algo que eu já fazia bem, eu pegava e... vou ser professora. Não sabia o que eu queria fazer da vida, então, acho que é mais isso.*

Foi possível notar durante a sua narrativa que, mesmo diante das indefinições sobre o que escolher e, consequentemente, qual profissão seguir, ela discorre sobre as boas referências que obteve de professores de outras disciplinas durante toda a sua escolarização. Ela conclui que isso contribuiu para a sua escolha, assim como para um modelo a ser seguido para a sua atuação profissional futura, bem como a sua participação em competições esportivas tiveram também ligação com a sua escolha pela Educação Física.

> *A referência para mim foi a professora de biologia que ela me acompanhou desde o 6 ano ao 9 ano. Eu sempre via como ela fazia as aulas dela, eu gostei muito. Também a professora do 1º ao 5º ano, ela também foi uma referência para mim e a professora do terceiro ano e tipo eu olhava para elas eu queria ser com ela, professoras como elas, acho que foi isso, mas não sei exato momento "ah, eu quero ser professora", mas tipo, foi várias coisinhas que contribuíram para eu querer ser isso, não sei momento certo assim "ah, quero ser professora" foi vários fatores que fez eu escolher. (Rayssa)*

Posteriormente, ela traz-nos a sua escolarização do ponto de vista geral e o seu desempenho escolar.

> *Nunca fiquei em recuperação, sempre meus pais sempre me ajudavam a encontrar algum trabalho. Assim, eu nunca estudei para uma prova, mas, sempre tentava prestar mais atenção possível nas aulas para eu poder me sair bem. Sabe, eu nunca tive dificuldade em alguma disciplina, sempre eu me dei bem, é mais ou menos. No fundamental 1 eu não me dava tão bem assim com algumas pessoas da turma, mas, dali para frente eu sempre me dei bem com todo mundo, mas nunca tive dificuldade alguma, algo negativo nas escolas. (Rayssa)*

Assim como relata como o apoio da sua família, em seu período de escolarização, refletiu em suas atividades e escolhas.

> *Sempre assim, é, sempre me apoiam em tudo que eu faço. Perguntam se eu quero aquilo mesmo, se eu quiser realmente aquilo vão me apoiar, mas eles falam "tu vai fazer? Realmente tu quer fazer? Vai até o final?" Eu falo que eu vou, então me apoiam né. Eu ia até fazer na faculdade particular a educação física, mas só que veio a segunda chamada do PSC e eu passei, então, mudei de faculdade. E aí, eles me apoiam nas minhas decisões, qualquer coisa se eu fizer de errado, assim, eles vão lá puxam minha orelha, mas nunca tipo, não tu não vai fazer isso, tu vai não vai fazer aquilo. Sempre me deu a liberdade. (Rayssa)*

Nesse sentido, podemos perceber em sua narrativa fatores que levaram à escolha pela profissão docente durante a sua escolarização. É importante destacarmos o contato com os esportes e as competições, a partir do ensino médio, como um fator contributivo para a escolha da educação física, como ela mesma define em poucas palavras: "*Eu participei durante dois anos jogando handebol e isso fez contribuir para minha escolha de Educação Física"* (Rayssa).

Outros fatores que contribuíram foram o apoio familiar, as referências dos professores e suas aulas, e também o contato com o ato de ensinar e a interação com os colegas de classe em diversas atividades. Podemos afirmar, então, que todo o seu processo de escolarização exerceu uma influência direta em sua escolha pela docência, assim como o contato com a profissão enquanto aluna.

3.2.2 As vivências no Ensino Superior: choque, frustações e retomada.

O começo da sua formação docente no curso de Licenciatura em Educação Física é abordado na sua narrativa, primeiramente, com um "choque" em relação ao entendimento de como seria o curso.

> *Aí quando eu entrei na faculdade, eu meio que, sabe um choque assim que tem: "ahh a educação física eu pensava que era só o esporte" e quando chegou nas aulas, eu vi que não era aquilo. Que tinha anatomia, tinha coisas, é, área biológica, que era bases biológicas, bioquímica. Era mais teoria, nos primeiros semestres, eu acho que até o terceiro, eu acho, que tem mais muita, muita teoria em vez de prática. (Rayssa)*

Sobre o choque inicial com o ensino superior, ela discorre e aprofunda um pouco mais explicitando as diferenças entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, citando as maneiras de interações sociais e a atuação dos professores.

> *Na escola tudo mastigado sabe na escola, os professores te ajudam muito e na faculdade não. Na faculdade o professor passa o assunto, explica ali e pronto e você se vira. Então, isso foi um choque para mim, também, porque sempre eu me esforçava na escola, mas na faculdade tinha que se esforçar muito mais. [...] o choque, por que é outra, o ensino superior, tipo eu já sai direto do ensino médio para o ensino superior é totalmente uma realidade diferente. Tu entra lá, não conhece ninguém, são pessoas totalmente diferente, professores diferentes, tem professores que são bons, tem professores que são ruins, tem professor que são chatos, tem professor que são legais, então, tem disciplinas que são muito pesadas. (Rayssa)*

Ela descreve um pouco a frustração e o insucesso em algumas disciplinas, o que gerou um sentimento ruim e a busca por recuperar determinadas disciplinas, assim como, a convivência integral em alguns momentos de sua formação.

> *Anatomia para mim foi horrível, a professora foi horrível, isso me também fez eu ficar um pouco decepcionado com a, no começo. [...] tipo ela explicava aí, se quiser fazer uma pergunta ela só respondia "compra o atlas" [...] não tirava uma dúvida se quisesse, isso me deixou muito chateada [...] Isso foi...deu um choque de realidade, tipo, eu vou ter que me virar, eu não vou ter que contar muito com os professores da faculdade, alguns né. [...] tive que refazer, bioquímica, principalmente, tive que refazer. Em algumas disciplinas eu reprovei, eu tive que fazer curso de férias ou então tive que, tipo, reprovava no período e no próximo eu ia fazer com a turma da noite a mesma disciplina, tipo, eu tinha, tinha, que fazer isso, eu tinha que migrar, tinha dia que eu chegava 7 horas da manhã na faculdade e saía 8 horas da noite, que eu fazia disciplina o dia todo, as disciplinas que eu não tinha passado. Então, não tinha o que fazer, eu tenho que me formar, eu vou, corria para onde que dava. (Rayssa)*

O interesse pela profissão docente é abordado desde a escolarização na educação básica e é confirmado desde o início de sua formação docente dentro da universidade. Após o choque inicial da entrada no curso de Educação Física e entre os insucessos em algumas disciplinas, existiu uma motivação para a participação em atividades que possibilitassem a experiência com a docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como ela afirma a seguir:

> *E aí eu sentia a necessidade de saber como é que é o lado do professor. Então, quando começou o PIBID, eu pedi para o professor Cleverton para mim poder participar como voluntária, sem receber nada, sem precisar da bolsa, sem receber nada. Porque precisava, a necessidade de saber como é que era, normalmente na faculdade a gente faz as aulas para os nossos amigos de classe, nossos amigos da turma. É totalmente diferente de aplicar uma aula com as crianças, que é totalmente diferente que já é um público que a gente não sabe como é que é, cada criança de um jeito, cada adolescente é de um jeito. Então a gente não sabe como vai ser a recepção deles de uma aula [...] eu fui fiquei um ano como voluntária [...] depois eu consegui a bolsa e fiquei,*

> *eu acho, que mais um ano e meio [...] eu tive experiência no fundamental 1 e fundamental 2. (Rayssa)*

Durante a narrativa, ficou evidenciada a participação em projetos sempre voltados para a docência na prática, durante toda a sua formação. Além do PIBID, no qual ela atuou durante dois anos e meio, ela participou do Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE) e também da Residência Pedagógica durante um ano e meio.

> *PACE de educação física também pros jovens e adultos, que é o EJA, [...] a experiência para ver como é que era a educação física, no.... usando é, por exemplo, português e a Matemática, foi uma vivência que tinha senhores de idade, tinha uma senhora de 70 anos, tinha jovem de 20, uma diversidade de público [...] por último eu entrei numa residência pedagógica, eu fiquei um ano e meio. Aí teve uma coisa peculiar: tipo a gente ia ficar um ano e meio na escola. (Rayssa)*

Sobre a Residência Pedagógica, ela descreve como se deu esse um ano e meio de contato com a escola e com os professores preceptores que acompanham diretamente esses alunos durante o período da residência pedagógica.

> *Só que, o que aconteceu, a professora que a nossa preceptora, ela faltava muito, muito, tipo qualquer coisinha faltava, então a gente teve que mudar de escola. Isso mostra, como é que são os professores, né, tem aqueles professores que são acomodados, que vai para escola só vai lá fazer o trabalho vai embora, não faz nada, nada demais ou falta demais, como eu já tive professor no fundamental 2, que eu via uma vez por mês e tal.*

Ela comenta, ainda, sobre a importância dessas vivências, fazendo uma correlação entre quando ela era aluna da educação básica com ela sendo aluna em formação para tornar-se professora.

> *Nós como estagiárias, estagiários ou residentes, tudo mais, a gente ver o lado professor diferente de como foi como aluno. Como aluno a gente tem uma visão, como é a educação física e como estagiários a gente tem outra visão, totalmente diferente de como é ser professor educação física, um lado por trás, né, assim, que tem que fazer trabalho, planejamento, lançar nota, corrigir prova, aturar aluno chato, é...turma, turma ali é de 40 alunos dentro de uma quadra, é difícil. Diferentemente, com uma visão do aluno, né, que ele só tá ali fazendo a atividade que a professora, professor passou. (Rayssa)*

O entendimento de que essas vivências práticas fizeram parte de sua formação desde o início do curso fica evidenciado em sua fala conclusiva em relação à participação em diversos

projetos. Ela cita, também, a dificuldade do Estágio supervisionado por ter sido de maneira remota devido à pandemia da Covid-19, assim como apresenta o aspecto organizacional das escolas na sua visão.

> *E aí essas vivências são muito boas, foram muito boas, para mim poder contribuir para minha formação e agora recentemente eu tive o estágio supervisionado e foi totalmente diferente dos projetos que eu participei foi tudo remoto, mostrou outra realidade de professores, que aconteceu em 2020 e esse ano, que foi a mudança da forma deles fazer aula, né, de forma remoto. Eu vi algumas escolas bem organizadas e outras escolas mal organizadas. (Rayssa)*

Conclui, ainda, sobre as vivências e faz uma comparação com o Estágio Supervisionado, que ela julga ser insuficiente para a formação docente, explicando que o pouco tempo e o fato de as aulas não estarem sendo presenciais podem ter dificultado uma melhor formação dos colegas que não obtiveram vivências como no PIBID.

> *Pega o universitário coloca ele dentro de uma escola para ter essa vivência, para ter essa realidade da escola também, isso é muito bom pro aluno de licenciatura. Porque se ele não fizer nenhum projeto ele só vai ter experiência lá no estágio supervisionado, e é muito rápido, um período tu não consegue ter a vivência que tu tem no PIBID, que é muito corrido. Tipo, agora, por exemplo, as pessoas que vão fazer estágio agora vão fazer tudo remoto, não vão ter experiência da sala de aula como eu tive no PIBID [...] PIBID te dar essa experiência de vivência na escola diferente do estágio supervisionado profissional que é muito rápido, (Rayssa)*

Também descreve a convivência com as aulas dos professores nas escolas, fazendo uma correlação entre as atuações profissionais, assim como, define a dificuldade da profissão docente diante de vários aspectos citados e convividos por ela.

> *Tinha uma professora que é recém-formada que dava muito bem, bem organizada, dava aulas diversificadas para os alunos. E tinha outro professor que era acomodado, tipo, pegava uma aula, eu já tinha feito o estágio com ele fiz residência com ele, tipo, pegava a mesma aula do ano passado colocava para essa mesma turma e só mandava, tipo ele não fazia nada anormal sabe nada novo, mas essas experiências é bom para saber se tu quer mesmo ser professor de educação física, porque ser professor de educação física não é fácil, ser professor de qualquer disciplina não é fácil, lidar com os alunos, não só com o alunos, com os pais também que não é fácil, porque tem pais que são ausentes tem pais que são presentes mas tem pais que são muito chatos, que te cobra coisa que não deve aí tem que ter paciência. Então aprendi um pouco nessas minhas experiências que eu passei aí na faculdade. (Rayssa)*

A sua trajetória acadêmica, mesmo que rica em vivências em escolas através de projetos voltados para a docência na prática, foi marcada por momentos de incertezas e até pausa no curso devido a problemas pessoais e de saúde mental. Tais problemas influenciaram o seu desempenho acadêmico em determinadas disciplinas, acarretando em um atraso para a conclusão do curso.

> *Era para ter formado já, só que teve um monte de coisa que aconteceu aí que fez eu me atrasar [...] foi algo mais psicológico, entendeu? Que atrapalhou. Foi algo meu que fez eu quase desistir da faculdade, então eu consegui me recuperar e eu voltei [...] eu não contei para ninguém, eu deixei para mim então assim eu reprovei algumas disciplinas que fez eu me atrasar mais só que eu deixei para lá e eu reprovei e depois eu falei "ahh vou reprovar aqui, depois eu faço de novo" tipo, eu tava meio com a cabeça cheia. Tentei ficar melhor logo mais rápido possível. (Rayssa)*

Por fim, ela relata, após toda a sua trajetória na formação docente, a sua expectativa em relação à atuação profissional em que pretende atuar como professora da Educação Básica, uma vez que a sua formação, contando uma vivência escolar intensa através de projetos, reforçou o desejo pela docência.

> *Em relação quando terminar, eu quero fazer uma especialização, eu não quero fazer mestrado, eu não quero fazer doutorado. Porque o meu forte não é pesquisa, não sou muito fã de pesquisa, fazer mestrado e doutorado precisa pesquisar bastante é esse não é meu forte. Eu quero me formar, fazer alguma especialização, fazer concurso público para poder ser professor em escola estadual ou municipal. (Rayssa)*

3.3 A análise e a discussão do percurso: eu-aluna para eu-professora

Ao seguirmos para a análise e discussão do processo de escolarização em toda a trajetória das duas entrevistadas neste estudo, podemos apontar alguns aspectos evidenciados nas entrevistas, como: o quanto se criou uma identificação com a Educação Física desde o ensino básico, o que, consequentemente, contribuiu para a escolha profissional pela área, sobretudo pela licenciatura; o processo inicial da formação docente dentro da ruptura do ensino básico e da evidente dificuldade inicial no ensino superior.

É inegável que, em ambos os casos, a escola e a interação com o meio levaram ambas para uma proximidade com a área, sendo um dos fatores determinantes para a escolha ao término da vida escolar no ensino básico, corroborando com a teoria histórico-cultural de

Vygotsky no que diz respeito à constituição da singularidade do sujeito, de tal forma que a escola se torna um meio primordial para o desenvolvimento psíquico.

Desta forma, podemos concordar com Rego (2003) que afirma que a teoria histórico-cultural traz consigo o fator singular de cada ser humano interligando-se com o aprendizado e a apropriação cultural, de tal modo que as suas histórias e experiências educativas, bem com as características de seu grupo social, são primordiais para o desenvolvimento cognitivo. É na escola que passamos, então, grande parte da nossa infância e da nossa juventude, período essencial para o desenvolvimento humano, e local onde correlacionamos os conhecimentos científicos com os conhecimentos cotidianos, o que influencia diretamente, então, nas escolhas da nossa vida pessoal e profissional.

A escolha pela docência sofre influências do que se viveu na escola, como ficou bem evidenciado na fala das entrevistadas. E a aproximação com as aulas de Educação Física, além dos esportes de competição escolar, momentos exemplificados durante as entrevistas, são capazes de produzir influências determinantes na hora da escolha pela profissão.

> Estas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entra nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma sala de aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores (OLIVEIRA,2006, p. 176).

As experiências enquanto discentes podem ser positivas ou negativas, como expostas durante as narrativas: com os professores, com a estrutura das escolas, com as aulas. No entanto, todas as vivências tornaram-se válidas e importantes para a decisão pela docência, fazendo parte do processo de formação do futuro professor. Imbernon (2011) afirma que o processo de formação do professor se inicia enquanto ele é aluno e obtém as diversas experiências durante a escolarização, enquanto discente.

Notamos que a esportivização e a aptidão física foram muito presentes nas aulas de educação física das entrevistadas, principalmente com o uso de esportes para competições escolares. Tanto *Soraya* quanto *Rayssa* trouxeram-nos as participações em equipes esportivas em sua trajetória escolar como aspecto motivacional para a escolha do curso de Educação Física. Tal aspecto é relevante, pois elas direcionam a escolha da área da Educação Física ao Esporte, tornando a área, muitas vezes, reduzida ao contexto esportivo.

O reducionismo da Educação Física aos Esportes é historicamente construído ao longo do tempo, dentro as condições políticas, sociais e culturais que o país viveu no processo de constituição da área e do profissional de educação física, como afirma Castellani Filho (1999). Nota-se que tal processo histórico permanece intrinsicamente presente nas escolas públicas, o qual fez parte da escolarização das entrevistadas, ao ponto de a escolha profissional estar correlacionada aos esportes dos quais elas participaram efetivamente.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (1994) no que diz respeito às escolhas pela área:

> Os cursos de Educação Física são procurados, geralmente, por quem gosta da prática esportiva. O que é natural, saudável e altamente positivo. A futura atividade profissional, porém, não exigirá maiores habilidades motoras daquele que se propõe a ser um professor. A condição de atleta ou ex-atleta em nada o ajudará no cumprimento de sua tarefa educacional.

É importante, então, que não se reduza a escolha apenas ao “gosto por esportes”, já que a Educação Física escolar é algo que transcende o ensino de gestos técnicos esportivos. Ainda sobre a questão da escolha, concordamos com Moreira e Cunha (2019):

> A formação inicial de nível superior se apresenta como uma das principais decisões e uma das mais difíceis dos jovens, visto inúmeros fatores que influenciam ou podem influenciar tal decisão. A pressão familiar, social e mesmo do indivíduo para consigo, contribui sobremaneira para que a escolha, não mais para a vida toda como ocorria no passado, mas para um período considerável de tempo, principalmente em uma sociedade em intensa transformação, seja difícil de ser tomada.

Nas narrativas, podemos apontar a existência da pressão familiar para que se passasse no vestibular e, ao mesmo tempo, o apoio na decisão pela docência. Também destacamos a pressão pela qual passa o indivíduo tanto de maneira externa (escola, amigos) como interna (consigo) de não errar na escolha, de tal maneira que houve o direcionamento para a Educação Física na qual as acadêmicas já possuíam uma certa “habilidade esportiva”. Existiu um olhar crítico durante as suas narrativas em relação às aulas de Educação Física de baixa qualidade e à ausência de professores, assim como um olhar motivador para as aulas de boa qualidade e com treinamentos esportivos, bem como para as boas referências profissionais na docência durante os seguimentos da trajetória escolar.

Destacamos que nas narrativas a escolha das estudantes relaciona-se com a prática esportiva, o que contribui para a existência das dificuldades no processo de transição do ensino

médio para o ensino superior, pois *Rayssa* aponta que *"achava que educação física era só esporte"*, e *Soraya* afirma que "*levou mais de boa as disciplinas práticas"*, fazendo alusão ao aspecto esportivo envolvido nessas disciplinas. Sobre esse fator, Oliveira (1994) alerta as instituições de formação:

> Cabe às Escolas de Educação Física canalizar toda essa vocação esportiva para objetivos realmente compatíveis com a missão de um professor. Muitas vezes, infelizmente, tal não ocorre. Logo de início, nos vestibulares, os alunos passam por provas que procuram medir o seu desempenho físico, reforçando uma visão deturpada que, de um modo geral, os candidatos têm da sua futura profissão. Mas o pior acontece quando, já matriculados, aquele desempenho físico continua sendo fundamental no processo de avaliação acadêmica. A preocupação das escolas deveria ser, essencialmente, "ensinar a ensinar". O produto dessas escolas não são atletas, mas professores. A nossa atividade é eminentemente intelectual, e não física.

A formação de professores de educação física começou a receber uma atenção especial a partir de 1987, através da Resolução CFE 03/1987 que objetivou a formação docente para os profissionais de Educação Física, tendo como base o desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas. Deste modo, a Educação Física ganha novos rumos na tentativa de desmistificar a visão apenas técnica do ensino. Nóvoa (1992; 2017) acrescenta que as políticas de formação docente foram fortalecendo e visando o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional da profissão.

Esse debate sobre a formação inicial, de uma maneira ampla, é caracterizado por Imbernón (2011) que aponta a docência como uma formação complexa na qual o futuro professor deverá deter uma carga científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal para que possa atuar refletindo sobre todas as vertentes atuantes no processo do ensinar. Deste modo, o docente não deve se ater apenas a ensinar procedimentos técnicos e mecanicistas de determinado conteúdo.

No início da formação docente, ambas as estudantes relembram as dificuldades frutos da ruptura com o ensino médio e da entrada imediata no ensino superior, assim como o fato de ambas observarem a Educação Física apenas através da ótica da prática, não imaginando a densidade do currículo e dos diversos campos a serem aprendidos durante o processo de formação inicial. Foi enfatizado que existe uma diferença na relação entre professor-aluno do ensino básico e do ensino superior, principalmente no começo do curso superior. Isso torna evidente a ruptura entre os segmentos em detrimento de um processo de continuidade no desenvolvimento humano do indivíduo presente em todo o processo de escolarização (do ensino básico ao ensino superior).

Com isso, os cursos de formação de professores de Educação Física não devem cair no erro de apenas replicar um currículo e sim ter atenção para todo o contexto complexo que dignifica a formação docente e, futuramente, a atuação profissional e a intensa relação com o desenvolvimento humano e com as singularidades dos indivíduos que adentram a universidade. Afinal, Educação Física é Educação, como Oliveira (1994) descreve:

> A colocação dos cursos de Educação Física nos Centros e Institutos de Saúde subverteu os seus objetivos. Educação Física é Educação. Deve ser incluída, portanto, nos Centros de Ciências Humanas e Sociais das Universidades a que pertencem. É uma ciência que deve conhecer as divisas entre o adestramento e a educação. É a ciência que lida com pessoas, e não com objetos. A formal inserção nos citados Centros, porém, não transformará os alunos de Educação Física em futuros educadores. Essa mudança tem de refletir uma tomada de consciência. A reflexão emanada das disciplinas de inspiração humanista orientará a procura de uma adequada postura pedagógica.

É importante que entendamos que a universidade e a formação docente, sobretudo na Educação Física, fazem parte de uma formação que adentra a área das ciências humanas, e que todos os acadêmicos que adentram a universidade possuem individualidades que a universidade precisa levar em consideração na sua proposta.

> A formação inicial de um professor começa quando uma Instituição de Ensino Superior se depara com a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que permite "almejar" a constituição de um profissional da educação, ou seja, alguém que se responsabilizará pela partilha de conhecimentos e saberes oriundos da cultura, e, portanto, são acessados, em parte, a partir da escola. Assim, entendemos que desde o embrião da proposta de formação, esta deve ser realizada de forma conjunta, coletiva, colaborativa, o que permitirá pensar e operacionalizar a proposta também de forma coletiva, integrada [...] atividades precisam integrar-se em um projeto maior de formação, que considere as individualidades dentro da coletividade. (MOREIRA E CUNHA, 2019, p. 25).

A formação inicial docente é composta por várias disciplinas em seu currículo. E podemos resumir a formação acadêmica em três dimensões: Ensino, Pesquisa e Extensão. As três dimensões permeiam a formação durante todo o percurso acadêmico do aluno e funcionam como base de sustentação da universidade, de acordo com Moreira e Cunha (2019). Tais dimensões devem interagir de modo a compreender uma formação de maneira integrada.

Dessa maneira, as experiências de vivências das acadêmicas comungam de da integração entre as três esferas, principalmente, através de projetos de extensão com o PIBID e a Residência pedagógica. As narrativas caminham para uma essencial experiência que as

participações nos projetos proporcionaram e que foram de interesse das próprias acadêmicas a inserção com o intuito de buscar a realidade da atuação profissional desde cedo.

Sobre o PIBID e a sua importância na formação, comungamos da afirmação de Andrade (2014):

> O PIBID, nessa vertente, agita e inova o contexto formativo docente. Pois, através dele, a universidade, lócus dessa mudança, passa a garantir a formação de um professor que compreenda o seu papel, inserindo-o num espaço rico de subsídios teóricos e práticos – a escola pública. Espaço que toma como centro o pensar e o agir enquanto docente, que conduz o aluno-bolsista à produção de ideias, à ações efetivas, à consolidação das suas intenções da profissão. Permitindo-o, desde o início do curso, a apropriar-se da sua futura realidade profissional, e não somente a partir do início da segunda metade do curso, com o estágio curricular supervisionado, como acontece geralmente.

Seguindo suas próprias narrativas, a Residência Pedagógica detém também uma similaridade em torno dos principais objetivos e ganhos que ela proporciona para a formação docente. A relação entre a teoria e a prática torna-se primordial para uma formação docente quando essa aproximação ocorre dentro da realidade escolar que será o campo de atuação do licenciado, tal como afirmam Moreira e Cunha:

> Dessa forma, organizar atividades de extensão que "adentrem" a escola, não necessariamente do ponto de vista da organização e desenvolvimento das atividades de ensino, visto que os estágios e as práticas de ensino devem dar conta disso, possibilitará aos graduandos conhecer como, de fato, a escola funciona, o que é fundamental para sua intervenção futura[...] se faz necessário é que a gestão do curso de graduação potencialize a relação entre pesquisa, ensino e extensão, não apenas como uma oferta pura e simples de situações para tal, mas como atividade ou requisito obrigatório dentro do curso, permitindo que se conheçam espaços de desenvolvimento para além da sala de aula ou para além das atividades de ensino. (MOREIRA E CUNHA, 2019, p. 29)

De fato, é notório nas narrativas a satisfação de ter feito parte de projetos que possibilitaram experiências na docência, pois, como descrito pela autora acima, o estágio curricular supervisionado acaba, muitas vezes, por não suprir a demanda da relação constante entre teoria e prática. As narrativas também corroboram um fato preocupante que é o baixo ou nulo interesse em atividades de pesquisa dentro da universidade por parte das acadêmicas em detrimento de um interesse maior por atividades de extensão já explicitadas.

Somos alertados para essa questão por Moreira e Cunha (2019) que apontam uma dissonância entre a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão trabalhar de maneira conjunta e articulada

em prol da formação docente, visto que, por vezes, os referidos setores se desenvolvem de maneira separada. Tal condição resulta em alunos que procurem ou se identifiquem mais com a Extensão no sentido da atuação nas escolas, como as referidas acadêmicas, e alunos que busquem se desenvolver mais no elo da Pesquisa.

> [...] ações desenvolvidas pelas pró-reitorias universitárias, cada uma delas trata de um segmento, com seus próprios editais, induzidos ou não, e modus operandi particulares, apresentando pouca ou nenhuma integração entre as áreas. Outra característica que permite identificar a fragmentação do "tripé" universitário está nos orçamentos institucionais, com valores maiores para o ensino, "atividade básica" das universidades, depois a pesquisa, que além do orçamento universitário, sobrevive com editais de fomento, sejam as fundações de amparo à pesquisa dos estados ou federais, como Capes e CNPq e, por fim, a extensão, com orçamento baixo e com pouco fomento externo à universidade. (MOREIRA E CUNHA, 2019, p. 27).

Vale, então, salientar que a articulação integrativa entre os setores da universidade é importante e pode propiciar uma formação docente mais efetiva, possibilitando, assim, aos alunos tornarem-se reflexivos da sua própria prática ao ponto de poderem realizar pesquisas sobre a sua atuação na escolas, aliando a isso um currículo que possibilite uma formação humanizada dentro de uma relação saudável entre professor-aluno, sem que a notável ruptura entre o ensino médio e o ensino superior seja normalizada.

A fragmentação presente na formação docente é exposta por meio das narrativas no sentido de as expectativas de ambas se darem apenas no âmbito da prática, após a conclusão do curso, provavelmente devido às vivências que ambas tiveram durante boa parte da formação na prática de ensino através dos projetos de extensão e também da carga cultural, trazida desde o período da escolarização básica em relação ao desejo de ser professor. No entanto, essa "vocação" não deve ser o principal fator motivador para a atuação profissional.

> O perfil do profissional egresso deve se sustentar para além da vocação e da legalidade, mas almejado a partir de elementos básicos da formação oferecida, tais como de um conhecimento profundo da área de atuação e a formação de uma base cultural, científica, humanística ampla, o que se faz a partir da leitura e estudo de obras clássicas da área da educação e da Educação Física, mas não a partir de leituras ortodoxas, tomadas de juízo de valor predefinido, mas de uma leitura pautada na análise, reflexão e sínteses próprias. (MOREIRA E CUNHA, 2019, p. 31).

É, então, preocupante notar em uma delas a repulsa pela pesquisa, ao ponto de não querer realizar mestrado, por afirmar que "*o meu forte não é pesquisa, não sou muito fã de pesquisa"*. E esta mesma aluna passou por problemas pessoais que a fizeram repensar a

conclusão do curso devido às dificuldades que resultaram, até mesmo, em reprovações em determinadas disciplinas, o que não diminui a sua capacidade de se tornar uma excelente profissional. No entanto, ficaram alguns traumas que podem ou não ter influência em tal repulsa pela pesquisa.

Para Moreira e Cunha (2019, p. 35):

> Os estágios, as práticas de ensino, s apresentações de trabalho em formato de seminário, dentre outras formas de manifestação dos alunos, se configuram como excelentes oportunidades para que o professor, na condição de quem conhece mais sobre a docência, conduzam seus alunos a identificarem, refletirem e corrigirem os erros, mas estes precisam ser "tratados" de forma cuidadosa, carinhosa e não de maneira a execrar o aluno e o erro cometido, pois isso não auxilia em nada a formação e pode mesmo ser adotado como forma de intervenção futura com as crianças e jovens que serão atendidas em um futuro próximo.

A construção de uma relação saudável dentro da universidade, principalmente com os professores, é primordial para que o aluno possa ter importantes motivações para atuar seja no campo da Pesquisa, da Extensão, como também do Ensino. Foi possível observar, nas narrativas, relações pouco positivas entre os docentes, os discentes e as disciplinas, em que se notou a valorização do erro como uma forma de fracasso, ou ainda, como exposto nas narrativas, a presença de um olhar "preconceituoso" para o discente que não atuava em grupos de pesquisa.

Tais aspectos da relação podem afetar os discentes de várias formas, ao ponto de quererem desistir do processo de formação, criarem repulsa por determinado segmento de sua formação, fazendo com que exista uma fragmentação ainda mais potencializada, ou ainda que o aluno normalize a política do "fracasso" ao ponto de replicar em sua atuação profissional ou acadêmica.

Nesse ponto, é fundamental o entendimento da teoria histórico-cultural de Vygotsky em relação ao desenvolvimento humano e a relação de interação, na medida em que o professor deve ser um ponto de apoio para que o desenvolvimento atinja as ZDP. Também é importante frisar que o ser humano é um ser em constante desenvolvimento, ou seja, não existe estagnação e sim um desenvolvimento durante a vida toda, seja durante a vida escolar, no ensino básico, seja no ensino superior.

Ao abordarem sobre o estágio, realizado no último período, foi possível observar nas narrativas a dificuldade que as estudantes tiveram devido à pandemia da COVID-19, a qual atrasou a conclusão do curso e que tornou a realização do estágio de maneira remota.

A respeito do estágio supervisionado, está descrito no Parecer CNE/CES nº 584/2018 que:

> Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.
> § 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.
> § 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.
> § 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Desta maneira, no âmbito da legislação, o estágio corresponde a apenas 20% das horas destinadas ao curso, ou seja, dentro da realidade posta nas narrativas, foi contemplado na finalização do curso e perpassado por grandes dificuldades. As acadêmicas sentiram-se pouco contempladas com o estágio e inclusive apontaram as falhas neste âmbito. No entanto, elas se sentiram mais contempladas com as práticas vivenciadas durante a trajetória acadêmica por meio dos projetos de extensão e alertaram sobre o processo rápido do estágio supervisionado. É importante frisar que o estágio supervisionado é matéria obrigatória para a conclusão da formação docente e, para muitos acadêmicos, é um dos poucos contatos diretos com a escola.

As expectativas profissionais de ambas são, de fato, atuar no ensino básico, tido como o objetivo principal da formação no curso de Licenciatura em Educação Física. Assim, este estudo veio com o objetivo de ouvir as discentes para lhes dar voz e procurar entender de que maneira ocorre a formação inicial. É primordial entendermos e compreendemos a visão discente da formação, não com o intuito de confrontá-la com a visão docente ou institucional, mas para somar na busca por uma formação humanizada que possibilitará benefícios para todas as partes envolvidas no processo.

Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmativa:

> As instituições de ensino superior não podem atribuir à deficiência de formação aos alunos, como se os alunos fossem os únicos responsáveis por isso. Entendemos que eles são parte de um sistema que envolve vários elementos, dentre os quais a formação anterior (educação básica), a educação superior e mesmo os sistemas de ensino, público ou privado, que absorverão esses profissionais, dado o compromisso que precisam assumir com a

> formação continuada dos professores. Ou seja, precisamos compreender que as responsabilidades devem ser partilhadas, pois pertencem a todos os envolvidos, e isso dá sentido ao aprendizado, que se quer coletivo, que almeja colaborativo. (MOREIRA E CUNHA, 2019, p. 55).

Sendo assim, a formação docente é complexa e todos os setores deverão estar interligados para que se evitem rupturas em meio ao processo, ou seja, é essencial que o discente em formação tenha responsabilidades a serem cumpridas, mas que tais responsabilidades sejam respeitadas frente as singularidades características do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Não fiz o melhor, mas fiz tudo para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas não sou o que era antes. (Martin Luther King)

Ao começar a tecer tais considerações “finais” da presente pesquisa, venho esclarecer a importância da temática de um estudo que aborde a trajetória escolar desde o ensino básico até o ensino superior. Enfatizo que este estudo abre grandes reflexões no âmbito da humanização da formação docente dentro da universidade e, consequentemente, gera benefícios ao sistema de ensino básico na medida em que o “eu-professor” a ele retorna. Abre portas para que se aborde demais estudos voltados para a trajetória de escolarização, estendendo-se na universidade para as diversas formações acadêmicas, seja a licenciatura ou outras áreas.

Ao passearmos pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, foi possível compreender o desenvolvimento humano a partir da ótica da interação social e da carga cultural-histórica que todo ser detém. Somos responsáveis por uma transformação social e intelectual que se dá ao longo do tempo, desde os primórdios até os dias atuais. Tal interação ocorre em todas as fases da vida, porém, é na escola que acontece a interação com mediação docente capaz de promover direcionamentos para se atingir as funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, é essencial entendermos que o desenvolvimento humano não é estanque, ou seja, ele transcorre durante toda a vida, de tal forma que todos temos o nosso tempo para atingirmos as funções psicológicas superiores. Dessa forma, é primordial que a docência seja capaz de entender as singularidades dos sujeitos em detrimento de processos de escolarização conteudistas, ou que visem apenas números como parâmetro de qualidade de ensino. É urgente humanizar o ensino e, assim, potencializar uma melhor interação visando o desenvolvimento humano e a transformação social.

Este pensamento não pode e não deve evidenciar apenas as escolas de ensino básico, pois, como já foi enfatizado, o desenvolvimento humano é latente durante toda a vida, e é nesse sentido que as universidades, enquanto “formadoras” de novos docentes, devem estar cientes do desafio de saber quem é o discente que adentra o ambiente universitário, de saber que este sujeito não está “pronto” apenas porque saiu do ensino médio.

Dentro do contexto que caracteriza a área de Educação Física, a formação de profissionais foi sofrendo diversas mudanças ao longo da história dentro do Brasil. A atuação desses profissionais foi tida, por muito tempo, como tecnicista, esportivista ou dentro da ótica da aptidão física. Na década de 80, a Educação Física começou uma aproximação importante

dentro do campo das ciências humanas, acarretando no surgimento de novas abordagens para o ensino de novos docentes na área. Porém, desse tempo até os dias atuais, a educação física dentro das escolas do ensino básico, e até do ensino superior, ainda carrega todo um estigma histórico que nos remete, muitas vezes, para uma atividade eminentemente prática e de pouco uso intelectual. Cabe aos novos professores e também aos pesquisadores reafirmarem-se, promovendo a transformação social da área dentro dessas novas abordagens, que situam a educação física em novos contextos da sociedade.

A análise das narrativas cheias de fatos e características diferentes de cada uma das duas estudantes foi uma experiência gratificante de dar voz às alunas, para que elas pudessem relembrar as suas trajetórias escolares e, assim, refletir sobre os caminhos, as escolhas e as expectativas desde o momento de conclusão do curso.

Com tantas singularidades, foi possível determo-nos nas semelhanças de suas trajetórias, como: a escolarização em escolas públicas; o gosto por esportes; o gosto pela educação física; as críticas e os elogios em relação à atuação profissional docente no ensino básico e, posteriormente, no ensino superior; a escolha pela docência e o desejo de estudar em uma universidade pública; as frustações e os impactos do ensino superior; a transição do eu-aluna para o eu-professora e as expectativas profissionais.

A escola pública e de qualidade é essencial para a evolução da nossa sociedade. Ao obter os relatos referentes a esse período, pude refletir sobre a importância das escolas de tempo integral na formação dos estudantes. As escolas integrais possuem um aparelhamento estrutural notável. Porém, em relação à disciplina de Educação Física, nem sempre significa que há a utilização adequada de todos os espaços através de aulas práticas. Apesar do aumento do número de CETI´s (Centro de Educação de Tempo Integral), muitas escolas públicas não possuem espaços adequados para a disciplina de Educação Física.

A escolha pela Educação Física condiz, quase sempre, com o gosto pela prática de esportes, como verificamos no caso das acadêmicas ouvidas. A preocupação é que, ao adentrar o curso de Licenciatura em Educação Física em sua formação inicial, o estigma de anos relacionado com a esportivização e a tecnicidade docente siga presente após a formação.

Tal estigma é trazido desde a escola em que aulas de Educação Física eram, eminentemente, tecnicistas e não produziam criticidade nem reflexão sobre a complexidade da área. Torna-se, portanto, primordial para o desenvolvimento da Educação Física que os próximos a atuar no ensino básico possam romper com a ideia do “pouco intelectualismo” da visão da sociedade sobre essa área dentro das escolas.

Esse ponto da escolha pela Educação Física estar baseado no gosto por esportes potencializa a frustração sobre o curso, pois percebe-se que a formação inicial docente não é apenas voltada para a prática, através de ensinos de gestos técnicos de esportes.

Cabe à universidade adotar estratégias para minimizar tais frustações, como evitar uma dissociação e ruptura do ensino médio com o ensino superior. Fomentar uma formação docente humanizada e que capture as singularidades de cada sujeito parece ser o ideal, além de promover bons relacionamentos entre professor-aluno no processo de ensino aprendizagem desde o início do curso. É possível, também, que exista uma maior troca entre os segmentos do Ensino Médio e do Ensino Superior a fim de que possam ser integradores.

A transição do Eu-aluno/a para o Eu-professor/a pode ser melhor evidenciada e concluída através do alinhamento, não fragmentado, da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão dentro da Universidade, de modo a propiciar uma formação inicial docente em consonância com as realidades das escolas. Faz-se necessário, então, que o **Ensino**, por meio de currículos formativos, possa ser aplicado na prática, em programas de **Extensão**, como PIBID e Residência Pedagógica, para que, assim, possam ser realizadas **Pesquisas** contextualizadas com a prática e a realidade das escolas.

Ao ater-me às narrativas das acadêmicas, foi possível notar as boas expectativas de atuação profissional, principalmente no campo da Educação Básica, fruto provável da intensa e rica formação em contato com a realidade das escolas, alinhando o Ensino com a Extensão. No entanto, nota-se um distanciamento em relação à Pesquisa como expectativa após a formação inicial. Sobre esse aspecto do distanciamento da pesquisa no meio acadêmico, venho ressaltar que a partir da prática é possível realizar pesquisas e, acredito fielmente, que profissionais com poder crítico e reflexivo sobre suas práticas serão direcionados naturalmente para a pesquisa após um certo tempo de atuação profissional, motivados por inquietações inerentes à atuação no ensino básico. Logo, faz-se importante que a formação inicial seja direcionada para abordagens progressistas, como a abordagem critico-superadora, que promovam a criticidade das realidades escolares e que, assim, possam trazer benefícios para o ensino básico por meio de pesquisas e projetos sobre as práticas escolares.

Nesse sentindo, a formação inicial dos professores de Educação Física deve ser capaz de romper os paradigmas históricos da profissão enquanto atuação no ensino básico. Paradigmas esses que, ainda, estão presentes na trajetória escolar de discentes que escolhem a educação física apenas pelo olhar do interesse pelos esportes. A formação inicial deve ser entendida de maneira cíclica e integrada, na qual todas as partes envolvidas: docentes, discentes,

universidades, escola, família, sociedade, influenciem diretamente na construção histórico-cultural da profissão.

Este estudo não termina por aqui, mas sim abre um leque para pesquisas em que a universidade conheça as singularidades inerentes às trajetórias escolares dos discentes e às influências recorrentes na trajetória acadêmica, visto que os discentes estão em constante desenvolvimento, de maneiras diversas, e não homogêneas. Desse modo, a universidade não deve se abster das singularidades do sujeito, sobretudo, no âmbito da formação docente, e deve ser inclusiva, no sentido de não produzir rupturas entre os segmentos da escolarização e do desenvolvimento.

A universidade faz parte do processo de desenvolvimento humano que não cessa após o período escolar, e que não cessará enquanto houver vida. Assim, é essencial e urgente que a educação e a formação inicial sejam humanizadas e inclusivas e que não sejam reféns de números e de avaliações externas capazes de excluir os que mais precisam de uma educação de qualidade em todos os segmentos da vida escolar e acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. O. ET al. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, no. 02. jan. de 2007.

ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do PIBID: Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.** 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos.** 2005. 185p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas-SP, 2005.

AZEVEDO, E. S. de.; SHIGUNOV, VIKTOR. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./ dez. 2000.

BAUER, W. M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BIANCHINI, R. L.C. **Encontros com jovens: a escolha pelo curso de pedagogia e o sentido de tornar-se professor**. 2017. 360 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, SP. 2017.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012.

BRASIL, I. C. R. L. **Formação Inicial e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório**. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 354 f., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CP/CNE/MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n° 7, de 31 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1939.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945**. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1945.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; Braga, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lucia de Macedo(org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJU, UFRJ, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Campinas: Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. "O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Mar 2008, vol.16, no.58, p.113-124.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Ed.2ª, Reimpressão 4ª. São Paulo, 2012.

GÓES, Maria C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO,T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, jul./dez.
2009.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

GARCIA, S. A.; MIRANDA, M. J. Didática, metodologia e Educação Física no ensino fundamental: um diálogo epistemológico com as abordagens pedagógicas. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 8, p. e40710817521, 2021.

GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERMIDA, Jorge; MATA, Áurea R; NASCIMENTO, Maria. A educação física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**, Maceió-AL.

IMBERNÓN, F.; **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2015, p. 90-113.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, 2004, pp. 113-147. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARTINS, I. C; BATISTA, J. C. F. Educação física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, A (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

MARTINS, Sueli T. F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S.(Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. **(**Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. T. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, E. C.; CUNHA, A. C. Formação inicial e continuada de professores de educação física: reflexões e proposições. In: MOREIRA, E. C (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de educação física: conceitos, reflexões e proposições.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

MORESI, E. (Organizador). **Metodologia de Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, 2003.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa**, v.47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: NETO, S. S. & HUNGER, D. (org.). **Formação Profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, Juliana Soares. **Os discursos das/os jovens na escola: dialogia e desenvolvimento cultural.** 2018. 120 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kolh. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In. KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense. 11 ed. 1994.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, set./out./nov./dez. 1997.

REGO, T. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas. Autores Associados. 11ªed. 2013.

SILVA, I. R.; **Psicologia escolar: possibilidades de atuação profissional.** Manaus: EDUA, 2017.

SILVA, Natalino Neves da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. 2015. 262 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal De Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2015.

SOARES, Karla; VALLE, Mariana. **Ser Professor: a construção de saberes docentes na formação inicial**. Curitiba: Appris, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. **Juventude e escolarização**. Estado do conhecimento. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

TAFFAREL, et al. **Formação de professores de educação física para a cidade e o campo**. Pensar a Prática, UFG, Goiás, Brasil, v. 9, n. 2, p. 153-180, 2006.

TRANCOSO, A. E. R. **Juventudes: o conceito na produção científica brasileira**. 2012. 222p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de ciências humanas, comunicação e artes, Departamento de Psicologia, Maceió – AL, 2012.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VALSINER, J.; VAN der VEER, R. **Vygotski: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WENDT, Guilherme W.; SCHOLL, Raphael C. Formação de professores para a diversidade: enfrentando o desafio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 209-212, Dec. 2011.

ZANELA, J; MACIEL, C; LIMA, J. Projeto de formação humana em abordagens do consenso na educação física escolar: análise à luz da psicologia histórico-cultural. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, p. 274-290, 2021.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônicas

Pesquisador: Iolete Ribeiro da Silva
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 15366619.1.1001.5020
Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.082.840

Apresentação do Projeto:
O Projeto de Cooperação Acadêmica entre UFAM-UnB-UNIR tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos programas de pós-graduação na região amazônica, PPGPSI/UFAM e MAPSI/UNIR e a consolidação da colaboração científica entre as equipes, tendo por referência os estudos voltados aos processos de desenvolvimento humano e educação em contextos socioculturais específicos, na região amazônica brasileira. A interação científico-acadêmica com a UnB será uma ação importante para a construção de uma rede de cooperação entre essas universidades, para a criação de novas linhas de pesquisa e para o processo de internacionalização. A rede de cooperação constituída na área de Psicologia a partir da UFAM, UNIR e UnB, promoverá intercâmbio de ensino e pesquisa e a mobilidade de docentes e discentes, a fim de aprofundar os estudos de forma cooperativa e contribuir para ampliar a formação de recursos humanos e produção científico-acadêmica de alto nível que tem como foco a realidade regional do Norte do Brasil. A cooperação entre os três programas de pós-graduação em psicologia, fortalecerá a articulação existente entre pesquisadores que atuam na Amazônia com povos amazônicos, com a diversidade étnico-racial e suas implicações, a fim de dar visibilidade qualificada desta realidade em nível nacional e internacional. O PPGPSI/UFAM, atualmente é constituído por duas linhas de pesquisa e almeja com este PROCAD a ampliação da pesquisa e da produção intelectual a fim de melhorar seu desempenho na avaliação da CAPES, criar um periódico e credenciar o doutorado em psicologia a partir do desenvolvimento de sua potencialidade

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

acadêmica na temática assumida neste projeto. Considerando que a psicologia enquanto campo de conhecimento pode produzir subsídios para a construção de políticas educacionais inclusivas que considerem as dimensões socioculturais e o reconhecimento das culturas e formas de viver em comunidades tradicionais da Região Amazônica/Norte apresenta-se esta proposta de trabalho. O objetivo geral desta colaboração é analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional. Os objetivos específicos são: identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade; entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização; identificar nas narrativas dos estudantes se e como os professores contribuíram para a promoção da inclusão escolar; analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal desenvolvido em duas etapas com intervalo de um ano. O campo de pesquisa da Equipe Proponente abrangerá três campi da Universidade Federal do Amazonas: (1) Campus Manaus localizado na capital do estado; (2) Campus Humaitá: no Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente que fica na região sul do estado do Amazonas; e (3) Campus Benjamin Constante: no Instituto Natureza e Cultura de Benjamin Constant situado na região do Alto Solimões na tríplice fronteira. O campo de pesquisa da equipe Associada 2 abrangerá três campi da Universidade Federal de Rondônia, a saber: a) cursos do campus de Porto Velho; b) curso de Licenciatura em Educação Intercultural do campus de Ji-Paraná; c) Licenciatura em Educação do Campo Campus de Rolim de Moura. Serão participantes da pesquisa estudantes da UFAM e UNIR. Serão utilizados três recortes para a análise dos significados atribuídos às trajetórias de escolarização e das condições de acesso: (1) políticas educacionais; (2) comunidade de pertencimento; (3) gênero. Será realizada uma pesquisa longitudinal em duas etapas com um intervalo de um ano. Para a construção de dados serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista em grupo focal; entrevista individual - narrativa aberta, entrevista semiestruturada, entrevista mediada por imagens ou objetos individuais e entrevistas móveis. O mesmo grupo de estudantes será entrevistado na primeira e na segunda etapa do estudo a fim de permitir a identificação de mudanças lineares na transição e algumas mudanças descontínuas. O uso de diferentes ferramentas de análise permitirá: descrever e definir o contexto de significação em diferentes níveis; avançar na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem atuantes na interpretação dos estudantes individualmente e em grupo. A análise dos dados será feita a partir de diferentes métodos: interpretativo, dialógico-

temático, análise do discurso e microgenético, visando o aprofundamento da compreensão dos processos de desenvolvimento em narrativas e argumentações dos estudantes. Na primeira etapa serão analisadas as informações empíricas obtidas nos grupos focais e nas entrevistas individuais em cada localidade (estudo 1), depois será elaborada análise do conjunto de dados (estudo 2). Na segunda etapa, repetir-se-á os mesmos procedimentos de análise realizados na primeira etapa (estudos 3 e 4), em seguida, haverá o desenvolvimento da análise longitudinal com identificação no conjunto (estudo 5). Busca-se avançar na compreensão das possíveis descontinuidades e rupturas que marcam a transição para a vida adulta, o que implica compreender os jovens estudantes como pertencentes a um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos em um momento de desenvolvimento na vida, e também como atuantes em um conjunto social com atributos e práticas culturais situados que enfrenta mudanças diversificadas, diferenciadas no contexto atual e constituído por gerações anteriores que ora produzem as condições de socialização e desenvolvimento mediadas pelas políticas públicas e por culturas locais, considerando-se a suposição básica de que mudando-se os instrumentos mediadores nas condições de socialização, como as atividades são produzidas e resolvidas, transformam-se os processos de consciência e as condições de desenvolvimento em que as tomadas de decisão dos jovens são forjadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral deste projeto é analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional. Objetivo Secundário: Os objetivos específicos são:- identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade;- entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização;- identificar nas narrativas das/os estudantes se e como as/os professoras/es contribuíram para a promoção da inclusão escolar;- analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal desenvolvido em duas etapas com intervalo de um ano; analisar as inter-relações da produção de si com a continuidade da educação e do trabalho mediados por novas tecnologias durante a pandemia do COVID-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: As narrativas de transição que envolvem relatos de experiências pessoais, podem implicar em dificuldades, mas a princípio, nossa experiência e de colegas no mundo inteiro indica que não

há maiores riscos aos participantes. No entanto, tomaremos o cuidado de finalizar o estudo com participantes que demonstrem que estão tendo dificuldades em contar suas experiências e também informaremos aos participantes que poderão desistir da participação em qualquer momento do estudo.Também tomaremos cuidado quanto ao processo de transcrição, visto que alguns relatos podem expor eventos traumáticos, vamos recorrer a transcritores com treinamento específico em psicologia e áreas de saúde e nos assegurar que o relato foi apagado no computador do transcritor e as cópias sejam guardadas em segurança. O projeto será desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, as/os pesquisadoras/es, enquanto psicólogas/os, suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados conforme explicitado acima e realizarão acolhimento e se necessário encaminhamento para o setor psicossocial da universidade, visando o bem-estar dos mesmos. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmo ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Benefícios: As informações empíricas produzidas neste projeto científico colaborativo promoverão avanços na compreensão sobre como os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior e suas transições, em relação também à sua participação e protagonismo. Será possível compreender o quanto a universidade responde as demandas desses jovens e produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino aprendizagem na educação superior. No âmbito das instituições, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes com diferentes bases culturais durante sua estadia na universidade e, por exemplo, fomentando o protagonismo estudantil, com a valorização das

riquezas regionais e da utilização sustentável dos recursos naturais, para desenvolvimento socioeconômico e cultural comprometido com as urgências da sociedade local ao fomentar uma formação científica sensível às demandas regionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, anuências, instrumentos e análise de dados da pesquisa, abordagem e recrutamento dos sujeitos participantes, critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios, TCLE, fundamentações teóricas e metodológicas estão todos adequados e em conformidade com as resoluções 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de um projeto já apresentado e aprovado por este CEP. Foi incluída uma emenda que detalha todas as inclusões e alterações, devidamente pontuadas e justificadas. Por atender às exigências das resoluções 466/12 e 510/16, a emenda apresentada está aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1570125_E1.pdf	03/06/2020 00:10:21		Aceito
Outros	Emenda_com_alteracoes_e_justificativas.pdf	02/06/2020 23:58:57	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo_para_Professores.pdf	02/06/2020 23:56:24	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_para_estudantes.pdf	02/06/2020 23:55:53	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	21/06/2019 03:01:23	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 4.082.840

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_alterada.pdf	21/06/2019 02:48:26	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudanes_PROCAD.pdf	07/06/2019 17:26:27	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_Basico_do_Projeto_PROCAD.pdf	07/06/2019 14:39:09	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	TERMOS_DE_ANUENCIA_E_CONCORDANCIA_INSTITUCIONAL.pdf	07/06/2019 14:30:41	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 10 de Junho de 2020

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE
ESTUDANTES

Prezado(a) estudante,

Vimos através deste, convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **"Do eu-aluno/a para o eu-professor/a de educação física: trajetórias de escolarização e formação inicial"** integrando um projeto maior que investiga as trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas no âmbito do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD- Amazônia) realizado a partir de uma parceria entre UFAM-UnB-UNIR e financiado pela CAPES. A pesquisa tem como pesquisador responsável o Prof. Everton Cesar de Oliveira da Cruz, mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com endereço residencial na Avenida Comendador José Cruz, 386, Condomínio Harmonia, Torre 5, Apto 303, telefone: (92)99162-6675 e e-mail: everton.cocruz@gmail.com sob orientação da Profa Dra Iolete Ribeiro da Silva, sito à Rua Marta Maria Casa 6 Núcleo 13 Quadra 271 Cidade Nova II, Manaus-AM, telefone (92) 98235-7650, e-mail ioleteribeiro@ufam.edu.br.

A pesquisa tem por objetivo geral: Analisar como os/as discentes de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas compreendem a sua trajetória de escolarização e a formação inicial e qual perspectiva possuem em relação a sua atuação profissional depois da conclusão do curso, identificando a forma como se articulam. Os objetivos específicos são: Entender o processo de transição ensino médio para o ensino superior (eu-aluno/a) e sua relação com a formação inicial e a sua atuação docente (eu-professor/a); Analisar as diretrizes curriculares e o projeto político pedagógico do curso de educação física da UFAM identificando elementos que ajudem a compreender a formação de singularidades capazes de gerar a identificação com a escolha de "ser professor" de Educação Física; Interpretar as vivências escolares no curso de Educação Física na visão dos alunos finalistas e a relação entre a trajetória de escolarização, formação inicial e a atuação profissional.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Caso ocorra constrangimento ou desconforto em decorrência das temáticas abordadas durante a entrevista individual aberta, as/os pesquisadores adotarão medidas de precaução e proteção. Essas medidas e providências cabíveis serão discutidas e acordadas com cada participante e podem incluir entre outras: a) escuta de acolhimento, realizada pelas/os pesquisadoras/es, suspensão da entrevista; e/ou c) reagendamento da entrevista; ou outra medida necessária ao bem-estar do/a participante.

Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento,

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE
ESTUDANTES

renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Os benefícios da pesquisa serão decorrentes das informações empíricas produzidas neste projeto científico colaborativo que podem promover avanços na compreensão sobre como os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior e suas transições, em relação também à sua participação e protagonismo. Será possível compreender o quanto a universidade responde as demandas desses jovens e produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino aprendizagem na educação superior. No âmbito das universidades, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes com diferentes bases culturais durante sua permanência na universidade.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder.
Eu, Sr/a ..... fui informado/a sobre a pesquisa **"Do eu-aluno/a para o eu-professor/a de educação física: trajetórias de escolarização e formação inicial"**, e concordo em participar da mesma e que as questões discutidas sejam usadas nesta pesquisa.

Manaus, _____/_____/_____

_____
Assinatura do/a participante

_____
Assinatura do pesquisador

Impressão dactiloscópica