

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL DA DOCÊNCIA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

■ ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER

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

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ KAROLINE HACHLER RICARDO

 <https://orcid.org/0000-0002-3829-3246>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ FRANCISCO EDUARDO CAPARROZ

 <https://orcid.org/0000-0002-8032-5651>

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

De que maneira a escrita de si contribui para a constituição da docência em Educação Física? Como se tem processado a apropriação das memórias das aulas de Educação Física na (re)construção do conhecimento docente a partir da história de vida? O presente estudo tem como objetivo compreender como o(a) professor(a) de Educação Física em formação, valendo-se das histórias de vida, apropria-se das experiências desenvolvidas nas trajetórias de escolarização e os engendramentos na construção do conhecimento docente. No campo da Educação e da Educação Física, a lógica da formação dos(as) adultos(as) está vinculada aos estudos, práticas de formação e investigação centrados na pessoa do(a) professor(a), ao levar em consideração os diferentes aspectos da sua história no âmbito pessoal e profissional. A pesquisa pautou-se pelo método autobiográfico ao explorar como material biográfico o memorial de formação e as narrativas de formação que foram sendo produzidos nos espaços e tempos da formação continuada. A rememoração dos diferentes encontros, consigo e com o outro, no decorrer do processo de formação, por meio da escrita de si, consolidou-se como dispositivos formativos, à medida que o memorial de formação e as narrativas foram ganhando sentido, diante dos desafios correlacionados ao percurso profissional na universidade.

Palavras-chave: Memorial de formação. Narrativas de formação. Aprendizagem intergeracional. Educação Física.

ABSTRACT **INTERGENERATIONAL LEARNING IN TEACHING: FORMATION MEMORIAL IN THE PHYSICAL EDUCATION COURSE**

How does self-writing contribute to the constitution of teaching in Physical Education? How has the appropriation of memories from Physical Education classes been processed in the (re)construction of teaching knowledge based on life history? The present study aims to understand how the Physical Education teacher in academic formation, using life stories, appropriates the experiences developed in the schooling trajectories and the engenders in the construction of teaching knowledge. In the context of Education and Physical Education, the logic of academic formation of adults is linked to studies, training practices and research centered on the person of the teacher, when taking into account the different aspects of their history on a personal and professional level. The research was guided by the autobiographical method by exploring the biographical material, the academic formation memorial and the trainings that were being produced in the spaces and times of continuing education. The remembrance of the different encounters, with oneself and with the other, during the academic formation process, through self-writing, was consolidated as formation devices, as the academic formation memorial and the narratives gained meaning, in the face of the correlated to the professional career at the university.

Keywords: Formation memorial. Formation narratives. Intergenerational learning. Physical Education.

RESUMEN **APRENDIZAJE INTERGERACIONAL DE LA DOCENCIA: MEMORIAL DE FORMACIÓN EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

De qué manera la escrita de si contribuye para la constitución de la docencia en Educación Física? Cómo si tiene procesado la apropiación de las memorias de las clases de Educación Física en la (re) construcción del conocimiento docente teniendo por base la historia de vida? El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el/la profesor/a de Educación Física en formación, con base en las historias de vida, apropiarse de las experiencias construidas en las trayectorias de escolarización y los engendramientos en la construcción del conocimiento docente. En el campo de la Educación y de la Educación Física, la lógica de la formación de los/as adultos/as, está vinculada a los estudios, prácticas de formación e investigación

centrados en la persona del/a profesor/a, al llevar en consideración los diferentes aspectos de su historia en el ámbito personal y profesional. La investigación si pautó por el método autobiográfico al explorar como material biográfico, el memorial de formación y las narrativas de formación que fueron siendo producidas en los espacios y tiempos de la formación continuada. La rememoración de los diferentes encuentros, consigo y con el otro, a lo largo del proceso de formación, por medio de la escrita de si se consolidó como dispositivos formativos, a la medida que el memorial de formación y las narrativas ganaban sentido, delante de los desafíos correlacionados al camino e itinerarios profesionales en la universidad.

Palabras clave: Memorial de formación. Narrativas de formación. Aprendizaje intergeracional. Educación Física.

Reflexões iniciais: imersão para o caminhar para si

O presente estudo tem como objetivo compreender como o(a) professor(a) de Educação Física em formação, valendo-se das histórias de vida, apropria-se das experiências desenvolvidas nas trajetórias de escolarização e os engendramentos na construção do conhecimento docente. O estudo em questão, por se tratar de histórias de vida, refere-se às experiências da primeira autora. Por isso, a escrita do estudo está na primeira pessoa do singular, destacando as singularidades das experiências vividas no passado. Por conseguinte, anuncio a ação colaborativa que suscita a construção do estudo, por meio dos diálogos, da escuta sensível e orientação teórico-metodológica dos(as) autores(as), no processo de reflexão e escrita.

As reflexões que conduzem a escrita deste estudo foram desenvolvidas com base nas seguintes indagações do processo de formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (UFES): o que é vivência? o que é experiência? As perguntas foram feitas

em um ciclo de debates¹ sobre formação docente, oferecido aos(às) professores(as) em formação (inicial e continuada), e que tinha como principal temática a importância dos registros das práticas pedagógicas e a construção do portfólio docente.²

Concomitante a esse episódio, o currículo de formação do curso em questão abordava por meio da unidade curricular Seminário Articulador de Conhecimento (SAC)³ a elaboração

- 1 O ciclo de debates foi ofertado pelo grupo de estudos e pesquisas Práxis do CEFD da UFES e contou com a presença do professor Ms. Francisco Eduardo Caparroz, com o seguinte tema: "Registro nas aulas como instrumento para a reflexão e constituição do ser professor de Educação Física".
- 2 O portfólio docente se apresenta como uma ferramenta para apresentar as experiências vivenciadas pelos(as) alunos(as) (de qualquer área), e na formação em Educação Física foi utilizado como "um instrumento, uma ferramenta para o professor, no sentido de se conhecer, se questionar, se formar, se autoavaliar, se pensar no passado, presente e, perspectivar-se para o futuro como docente, a partir de seus registros no portfólio" (CAPARRÓZ, 2009, p. 49).
- 3 No Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Educação Física, os Seminários Articuladores de Conhecimentos (SAC) referem-se à unidade curricular que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, em cada período do curso e tem como finalidade propor a articulação dos saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias que são ofertadas a

do portfólio, utilizado como um dispositivo de formação ao longo de todo o percurso da formação inicial, conduzido por mediações biográficas entre a escrita dos(as) discentes e a leitura do(a) professor(a) formador(a).

Partilho do entendimento de Josso (2009, p. 137) sobre experiências e vivências: “todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz”. Ou seja, a nossa vida é construída por inúmeras vivências que, ao fazermos um trabalho de reflexão sobre o que foi vivenciado, passam a ser experiências, estas consideradas como fonte de aprendizagens e constituídas de saberes (JOSSO, 2004).

Para a constituição da experiência formadora, Josso (2004) afirma que ela não se dá somente pela reflexão apenas enquanto um processo psicológico individual, passível de ser estudado tomando por base os esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações, mas sim por meio da reflexão acerca das vivências, o que implica a imersão consciente do ser humano no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, símbolos e afetividade.

Com base nas reflexões de Josso (2004) sobre vivências/experiências e levando em consideração o processo de tornar-se professor(a), permeada por mediações biográficas por parte dos(as) professores(as) formadores(as), o coletivo de discentes do curso de licenciatura em Educação Física foi convidado a resgatar as

memórias das trajetórias de escolarização. O processo de construção da escrita de si, por meio da rememoração, apropria-se da historicidade das aprendizagens, o que implica investir nas dimensões individuais e coletivas, ao identificar os territórios de formação e as marcas deixadas pelas experiências no contexto escolar e as implicações na construção do conhecimento docente (MONTERO, 2001).

Desse modo, uma das funções do registro do trabalho docente é contribuir para que os(as) professores(as) reflitam criticamente sobre a prática pedagógica, como um dos saberes necessários à prática docente (FREIRE, 2016). Com base no pensamento de Freire (2016), este estudo versa sobre duas questões que estão imbricadas: (i) os processos mediadores da escrita (auto)biográfica nos processos de formação inicial em Educação Física; e (ii) a gênese e percurso dos saberes docentes.

Barbosa, Câmara e Passeggi (2008) apresentam uma proposta de abordagem da transmissão intergeracional no que se refere à aprendizagem da docência: a *aprendizagem intergeracional por ascendência* – como aprendi⁴ a ser professor(a) com meus/minhas mestres(as) – e a *aprendizagem intergeracional por descendência* (como aprendi a ser professor(a) com meus/minhas alunos(as)). Destaco que o foco deste estudo está na aprendizagem intergeracional por ascendência, como um fator que se tem apontado como fundamental nos estudos e pesquisas da formação docente, à medida que é através da rememoração das experiências anteriores à formação inicial que serão estabelecidas as primeiras comparações, reflexões, diálogos sobre a profissão docente; sendo necessário apropriar-se dos modelos e princípios que embasam os discursos pedagó-

cada semestre, numa perspectiva interdisciplinar. O projeto explicita que a ideia central da unidade curricular é que professores que estudem o processo de formação inicial possam acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do conhecimento vivido e necessário à formação do professor de Educação Física que atuará na Educação Básica, de modo que possa ser realizado diagnóstico da realidade da prática profissional e as relações com o processo de formação dos discentes (BRASIL, 2014).

4 Cumprir salientar que o texto encontra-se na primeira pessoa do singular tendo em vista que corresponde às experiências narradas acerca das trajetórias de vida e formação da primeira autora do artigo, Ândrea Tragino Plotegher.

gicos dispostos num primeiro momento, para sobrepor novas práticas docentes *a posteriori*.

Entender a correlação entre as histórias de vida, o processo de formação no contexto da formação inicial, com base nas trajetórias de escolarização, é fundamental para confrontá-las com as aprendizagens docentes (SOUZA, 2006). Por outro lado, Montero (2001) e Tardif (2014) alertam que, durante a formação do professorado, pouco tem sido o interesse em conhecer o que os(as) discentes/docentes já experimentaram sobre o ensino, principalmente das vivências como alunos(as), levando em conta os contextos escolares de referência e as múltiplas situações práticas.

Acerca das considerações acima, é concebível que, no decorrer da formação inicial, o exercício de pensar a familiaridade com o ensino demonstra uma poderosa contradição e, ao mesmo tempo, uma vasta fonte de conhecimento (MONTERO, 2001). A exposição à docência por um longo processo de socialização por parte dos(as) discentes (TARDIF, 2014) faz com que os(as) professores(as) que trabalham com os(as) adultos(as) em formação, tenham conhecimento das experiências e da influência nos seus discursos.

Como modo de pensar sobre as experiências docentes, tem sido consolidada como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a construção dos memoriais de formação, como prática formativa e fonte de pesquisa. Ocorre que foi somente a partir dos anos 1990 que os memoriais começaram a ser utilizados como dispositivos de reflexão na formação inicial e continuada.

Motivada sobre a relevância dos registros das práticas pedagógicas e da escrita de si, com base nas memórias das trajetórias de escolarização e da formação profissional, foram construídas as seguintes inquietações: de que maneira a escrita de si contribui para a constituição da docência em Educação Física? Como

se tem processado a apropriação das memórias das aulas de Educação Física na (re)construção do conhecimento docente a partir da história de vida? Quais são as influências das diversas docências (Educação Básica) na construção do conhecimento docente em Educação Física?

Ao levar em consideração as inquietações, o presente estudo tem como objetivo compreender como o(a) professor(a) em formação, a partir das histórias de vida, apropria-se das experiências vivenciadas nos processos formativos na constituição da docência em Educação Física, bem como as implicações na (re) construção do conhecimento docente.

As experiências a seguir são análises acerca da produção da escrita de si, no âmbito da formação inicial e continuada. No primeiro momento, apresento os desafios e as implicações da escrita do memorial de formação e, em seguida, as narrativas com base na prática reflexiva sobre as experiências adquiridas nas trajetórias de escolarização e os engendramentos na construção do conhecimento docente.

Caminhos metodológicos

O estudo em questão trata-se de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 2018), com a apropriação e uso do método (auto)biográfico, por utilizar as narrativas da primeira autora para atender ao objeto do estudo. Josso (2004) e Dominicé (2014), sobre o movimento das histórias de vida, afirmam que o método se articula ao mesmo tempo como investigação (educacional) e formação (caráter formativo). Investigação porque está relacionado à produção de conhecimentos experienciais dos(as) sujeitos(as) adultos(as) envolvidos(as) em processos formativos; e, formação, pois se tem o entendimento de que os(as) sujeitos(as), ao tomarem consciência de si e de suas aprendizagens, colocam-se no papel de

ator/atriz e autores(as) da sua própria prática/história.

No campo da Educação e da Educação Física, a lógica da formação dos(as) adultos(as) está vinculada aos estudos, práticas de formação e investigação centrados na pessoa do(a) professor(a), ao levar em consideração os diferentes aspectos da sua história no âmbito pessoal e profissional. Novos modos de conceber o trabalho docente foram construídos com base nos estudos educacionais, e com isso as investigações sobre a formação e profissão docente passaram a reconhecer os(as) professores(as) como sujeitos(as) e produtores(as) de conhecimento, “[...] trazendo à tona a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão” (SOUZA, 2007, p. 69).

A experiência investigada ocorreu no curso de licenciatura em Educação Física do CEFD da UFES, que incluiu o memorial como formato aceito para relatório final de TCC, como uma escrita acadêmica (auto)biográfica; modelo que foi institucionalizado juntamente com as possibilidades de monografia e artigo, conforme o atual PPP do curso onde se encontra a descrição do memorial:

MEMORIAL: O memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências e de informações que confirmam novos significados ao nosso presente. É o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à lembrança. Fazer um memorial consiste, então, em um exercício sistemático de reflexão, escrever a própria história, rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela. (BRASIL, 2014, p. 59).

O estudo explora, como material biográfico para análise, o portfólio (construído no decorrer da formação inicial) e o memorial de formação (construído no final da graduação)

do curso de licenciatura em Educação Física (estudante). Além dos portfólios, observam-se também as narrativas de formação (CHENÉ, 2014) que foram sendo produzidas nos espaços da formação continuada, com base nas reflexões realizadas no período da pós-graduação em Educação Física no curso de mestrado⁵ (professora e pós-graduanda), decorrente do objeto de estudo que versava sobre as pesquisas com as histórias de vida e/ou narrativas dos(as) alunos(as) em formação inicial. A produção das narrativas de si, no âmbito da pós-graduação, correspondia à necessidade do exercício do ato de narrar (prática reflexiva) na constituição de pesquisadora que se apropriou das narrativas, de modo a contribuir com a instrumentalização da metodologia (prática investigativa).

Memorial de formação: desafios e implicações na escrita (auto)biográfica

O memorial enquanto gênero acadêmico (auto)biográfico está presente na trajetória das universidades e pode ser analisado a partir de quatro fases: (1) fase da institucionalização, utilizado como dispositivo de avaliação para o provimento do cargo de professor(a) catedrático(a); (2) fase da expansão, como dispositivo de (auto)avaliação para ingresso no magistério superior; (3) fase de diversificação, introduzido como dispositivo de reflexão na formação inicial e continuada de professores(as) como TCC; e, por último, a (4) fase de fundação, mo-

⁵ O curso de mestrado em Educação Física foi realizado no CEFD da UFES, na área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física” e na linha de pesquisa “Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente”. Na dissertação, a pesquisa buscou compreender como se constituem as experiências formadoras dos(as) alunos(as) em um processo de formação humana e profissional (formação inicial) em um curso de licenciatura em Educação Física, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a profissão professor em Educação Física.

mento em que o memorial como dispositivo institucionalizado de formação se intensifica e se afirma como objeto de pesquisa (PASSEGGI, 2008).

A institucionalização do memorial de formação e a escrita de si enquanto prática reflexiva provocam duas novas conjunturas acerca da produção do conhecimento no âmbito acadêmico-científico. A primeira, a formação dos(as) adultos(as), em que os(as) alunos(as)-narradores(as) são convidados(as) a se colocar como protagonistas do estudo, acompanhado pelas tensões e rupturas que a narrativa de si emerge no ato da escrita. E, a segunda, com relação à formação dos(as) professores(as)-formadores(as)⁶ na tarefa de orientar os(as) discentes na elaboração da sua história de vida pessoal e profissional, para ser avaliado como TCC (PASSEGGI, 2006).

Nesse sentido, a atenção será localizada no que toca à primeira conjuntura, em que destaco os desafios que surgiram no processo da escrita do memorial:

A escrita de um memorial soava desde o princípio como algo que fosse fácil de ser concretizada, aparentemente parecia juntar todas as suas lembranças e com as anotações que teria como resultado: o memorial. E até mesmo quando em conversa com outros alunos finalistas, ocorriam perguntas como: sobre o que vai ser o seu TCC? Dizia que iria escrever um memorial! A reação da pessoa que fez a pergunta era de estranhamento, devido ao fato de não delimitar um 'problema de pesquisa', que necessitasse de investigação. Em face desse estranhamento, a mesma ainda afirmava dizendo que escrever sobre você mesmo se apresenta como uma atividade facilitadora no processo de escrita do TCC para concluir o curso. (Excerto do Memorial de formação/graduação).

Sobre as rupturas, os desafios e a sua validade como escrita acadêmica, Passeggi (2008)

⁶ Ver Passeggi (2006), no texto "A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação".

afirma que a escrita sobre o próprio processo de formação pode se apresentar como uma tarefa fácil, ao julgamento daqueles que não o fizeram. Do mesmo modo afirma que "[...] fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador" (PASSEGGI, 2008, p. 36).

Warschauer (2017, p. 33), ao escrever o seu memorial, compreende que os caminhos diferentes não são unidades fragmentadas, e sim complementam-se no ato da escrita, contribuindo para a ressignificação do passado. Portanto, nunca voltamos ao passado da mesma forma, "[...] tal resgate não se refere a uma memória necessariamente precisa, fidedigna e "real" dos acontecimentos. Afinal, o que está presente e faz parte de nós é o sentido, ou o significado, que atribuímos àquilo que pensamos ter ocorrido, e não os acontecimentos propriamente ditos".

Diante da questão que envolve o movimento dos estudos com as histórias de vida, como método de investigação/formação, são privilegiados o modo pelo qual os(as) docentes – em formação e em exercício – se enxergam, se representam e se projetam no momento em que narram e não em busca de representações generalizadas.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 371).

Para os autores, as pesquisas no campo da formação docente que se apropriam dos aportes teóricos-metodológicos do movimento das histórias de vida em formação (JOSSO, 2004) opõem-se à ênfase da perspectiva técnica

do ensino que reduziam o grau de autonomia dos(as) docentes e a forma fragmentada que concebia a relação da pessoa e os saberes e conhecimentos necessários para a ação educativa.

Assim, ao levar em conta as potencialidades que emergem da escrita de si em diálogos com outros(as) personagens que compõem a trama da formação profissional em Educação Física, narro a seguir as experiências da trajetória da escolarização, de modo a contribuir com o processo de constituição da docência.

(Re)memorar as aulas de Educação Física: entrelaçamento do “eu” e dos “nós”

O convite que nos é feito ao narrar a si mesmo é também um convite para pensar os elementos relacionais que fazem parte da nossa história de vida e nos constituem, por meio de um processo de reflexão acerca dos processos de formação. Dominicé (2014, p. 81) anuncia que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. O autor situa a importância do “eu” e do “nós” para compreendermos o processo de formação de quem narra, e os sentidos atribuídos ao(à) outro(a), como revelador de sentidos que assume para si e sua vida profissional.

A dinâmica que envolve a aprendizagem para a docência, tecida pelos laços intergeracionais, permite conhecer por meio da escrita de si, a própria historicidade e a sua relação com o seu percurso escolar, em que possibilita identificar o que foi realmente formador em sua própria história de vida ao mesmo tempo que ressignifica os conhecimentos e as aprendizagens experienciais.

No memorial de formação e nas narrativas de formação aqui analisados, busco rememorar lembranças sobre minha formação, ou seja, retomo episódios prévios à formação superior,

nos quais me deparo com a história do cotidiano da educação pública, em diferentes tempos e territórios, relatada a partir do meu olhar de professora em Educação Física.

As memórias da infância circulam entre o ato de brincar e de estudar, em sua maioria experienciadas no interior e nos arredores da escola multisseriada,⁷ a qual frequentei nos meus primeiros anos escolares. Quando falo dos arredores, é justamente para resgatar os espaços-tempos que propiciavam as brincadeiras/jogos. O tempo indefinido do recreio, espaço marcado pelo chão de terra, sem muros, onde brincava-se de queimada, pique-bandeira, pique-esconde, pique-garrafão, amarelinha, futebol... Momentos marcantes que fazem parte do repertório na infância, dentro e fora da escola. A experiência com brincadeiras e jogos fazia parte do ajuntamento das experiências da professora, ao resgatar suas brincadeiras de infância e dos próprios alunos, ou seja, toda constituição das práticas corporais fazia parte da socialização primária (família e ambiente de vida), que foi adentrando ao ambiente escolar, espaço privilegiado para compartilhar essas experiências. Quando o exagero tomava conta do tempo do recreio, ficava-se um pouco mais no horário da saída. (Excerto do Memorial de formação/graduação).

Percebo, com base nas minhas memórias no cotidiano da escola a seguinte realidade: uma única sala de aula, a presença de várias séries/anos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e uma professora que se dividia entre a docência e os afazeres gerais da organização da escola ao mesmo tempo, como, por exemplo, a preparação do lanche/almoço. Segundo Hage (2011), esse é o retrato de muitas das escolas do meio rural inscritas em um contexto político de não investimento na Edu-

⁷ Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professoras responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de uma professora, no meio rural, elas contam com apenas uma professora como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes (HAGE, 2011).

cação Básica. Destaco que são essas memórias que sustentam minha representação dos processos de escolarização, marcados por esse contexto e por essas lembranças. Nessa primeira vivência e construção da percepção de escola e de docência, observa-se que a ideia do brincar não está vinculada à disciplina Educação Física como componente curricular.

No percurso da etapa do Ensino Fundamental, destaco o encontro com outro formato de contexto escolar, no qual são explícitas as características próximas às que conhecemos pelo atual modelo escolar, idealizado na segunda metade do século XIX e que permanece até os dias atuais (NÓVOA, 2019, 2022). Salas de aula, horário escolar pré-estabelecido, organização em turmas, progressão em séries/anos, professores(as) com disciplinas específicas, processos avaliativos, entre outras características. Nessa configuração, a Educação Física se manifesta nos processos educativos, com horários específicos e espaços designados,⁸ compondo o currículo escolar.

As oportunidades formativas oferecidas pelo curso de formação inicial, por meio das disciplinas curriculares, das oficinas de docência, das ATIFs,⁹ dos estágios supervisionados obrigatórios e da minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁰ contribuíram para revisitar e

repensar este espaço-tempo, lançando mão de conhecimentos e saberes mobilizados e construídos no decorrer do processo de formação.

As aulas de Educação Física, em sua maioria, eram práticas carregadas de marcadores com intencionalidades pedagógicas inconscientes, acríicas, a-históricas, reprodutoras, ou seja, consideradas como 'atividades'. Eram sempre associadas a jogos, brincadeiras e esportes, consideradas um momento 'livre' da responsabilidade e das atribuições, em relação ao modo como os outros componentes curriculares se organizavam. Um horário destinado aos alunos, sem nenhuma sistematização dos conteúdos, com o objetivo de possibilitar aos alunos um espaço de descanso e folga dos afazeres. Podia ser tudo que ela quisesse ser. Nos discursos pedagógicos, observava-se o não reconhecimento enquanto área de conhecimento do currículo escolar, na medida em que era considerada como um espaço de confluência de determinações desejáveis por parte dos docentes e da escola em geral (diretoras, coordenadoras e pedagogas). Utilizada muitas vezes como moeda de troca. O não comportamento desejável dos alunos nas outras disciplinas era "punido" pela impossibilidade de participar das aulas de Educação Física, decisão tomada pelos docentes das demais disciplinas. (Excerto da narrativa de formação/pós-graduação).

Levando em consideração a narrativa acima, observa-se que esse é um dos dilemas que permanece incrustado na educação física escolar, pelo imaginário social, tendo que constantemente ser justificada perante a sua função, devido à redução das aulas nas etapas da Educação Básica. Ao mesmo tempo, reconhecida por mim como um interessante espaço de prática de brincadeiras, de jogos, de esportes, em que criamos nossas próprias regras e modos de experimentação, com mínima ou quase nenhuma intervenção. Esse modo de disposição das aulas de Educação Física foi denominado de recreacionista, ao descon siderar a importância dos procedimentos pedagógicos dos(as) professores(as) para com o

8 Sobre esses espaços, refiro-me a tudo aquilo que se configura como "fora" da sala de aula, podendo ser diferentes lugares, quadras, campos de futebol, refeitório, entre outros.

9 As ATIFs são atividades interativas de formação que correspondem a uma unidade curricular que formaliza o tempo institucional para o desenvolvimento do conhecimento construído na e pela experiência de aprender a "ser professor", articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática (BRASIL, 2014).

10 O Pibid é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a finalidade de valorizar a formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

ensino nas aulas de Educação Física (DARIDO, NETO, 2017).

Ao pensar dessa forma, reconheço a minha, íntima relação e sentimento de pertencimento às práticas corporais de diferentes maneiras, como por exemplo, jogar futebol/futsal na ‘vez’ dos meninos, com os meninos, mesmo que com muita insistência de reconhecimento do meu lugar e das minhas habilidades, adquiridas nos espaços de lazer ao frequentar partidas de futebol feminino. Consequência? Atividades para meninas, atividades para meninos, e um outro grupo composto por pessoas que não se inscreviam em nenhuma atividade, excluídos, ou melhor ‘livres’, pois não se reconheciam naquelas atividades. (Excerto da narrativa de formação/pós-graduação).

A narrativa demonstra que existia uma ausência de professores(as) formados(as) em nível superior em Educação Física. A realidade exposta contava com professores(as) de Matemática, Geografia, Artes, por exemplo, que assumiam as aulas para cumprir a carga horária de trabalho destinada, em sua maioria, professores(as) que se encontravam na condição de trabalho denominada de Designação Temporária (DT).¹¹ Desse modo, nota-se que os objetos de ensino não eram o que hoje se entende na Educação Física como manifestações da “cultura corporal” (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas) (SOARES et al. 1992) e os atravessamentos das práticas na vida dos(as) alunos(as). Portanto, não dispunham de saberes e conhecimentos que caracterizavam as aulas de Educação Física e sua especificidade, por meio de uma formação profissional que garantisse um ensino de qualidade.

Nesse mesmo contexto, outros contornos começam a surgir ao longo da Educação Básica, com a chegada de professores(as) formados(as) em Educação Física, sendo as práticas orientadas pela lógica do fomento dos es-

¹¹ A DT corresponde a um contrato de administração de prestação de serviços por prazo determinado de, no máximo, 12 (doze) meses.

portes hegemônicos¹² e a preparação para as competições escolares que aconteciam anualmente. Para todos(as)? Não. Parte dos(as) alunos(as) era selecionada para viver essa experiência, os(as) habilidosos(as). Entre as seleções que aconteciam para participar dos jogos escolares, era necessária a manutenção das notas “boas” nas outras disciplinas para manter garantida a presença nas equipes da escola.

Os contornos do retrato da Educação Física expostos até aqui prolongam-se ao longo de todo o Ensino Médio, como a última etapa da Educação Básica. A inserção está localizada no contexto de uma escola pública federal, os institutos federais, que exigem para o ingresso processos seletivos realizados a cada semestre por meio de provas, classificando os(as) candidatos(as) para acesso àquela instituição educacional. Essa configuração nos remete a pensar uma nova conjuntura escolar, em relação às experiências anteriores. Ao analisar as oportunidades no Ensino Médio, reconheço que essa educação não é para todos(as), como se criasse uma “bolha”, ao aprofundar representações de escola e de educação diferenciadas.

As aulas de Educação Física, que compunham o currículo escolar, estavam interligadas com uma proposta de Ensino Médio Técnico, ou seja, boa parte do currículo era voltado para a formação no ensino técnico, o que passava a ideia de que essa formação era central e as outras disciplinas eram complementares. Observava, então, que a maioria dos projetos de grande envolvimento dos alunos eram desenvolvidos pela linguagem e pelos interesses do curso técnico, como eixo central. Paralelo a isso, a Educação Física era pautada basicamente no ensino dos esportes coletivos, em que os alunos tinham a

¹² Bracht (2019) afirma que foi nas décadas de 1960, 1970 e 1980 que o discurso legitimador da área passou a considerar o esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física escolar no Brasil, visto que o “ensino dos esportes nas escolas passou a se orientar menos pelos códigos da instituição escolar e mais pelos códigos da instituição esportiva” (BRACHT, 2019, p. 90).

possibilidade de experimentação e de escolha entre o futsal, voleibol, handebol e basquetebol e, esporadicamente, o atletismo e o futebol de campo; tais atividades assumiram os conteúdos da Educação Física ao longo de todo o Ensino Médio. Todo esse envolvimento tinha uma aproximação com a preparação para os jogos escolares, nos quais a escola mantinha, por anos, o histórico de vitórias, criando uma identidade de escola superior às outras escolas da cidade, do ponto de vista esportivo, configurado por uma certa hegemonia. (Excerto da narrativa de formação/pós-graduação).

Para sustentar essa identidade, essa imagem pública categorizada como vitoriosa, fez-se necessário que as aulas de Educação Física contribuíssem com este encaminhamento na propagação de alunos(as) competitivos(as) e dedicados(as) às aulas e aos treinos, realidade que se constituiu, também, por parte dos(as) professores(as), a produção e reprodução de uma tradição pedagógica. Essa forma de pensar a disciplina historicamente vai ao encontro do modelo esportivista (BRACHT, 1999; DARIDO, NETO, 2017), influenciada desde a década de 1960, em que os esportes ganham destaque. Essa forma é baseada nos discursos legitimadores da área, tendo como pano de fundo o poder assumido pelos militares e o investimento nos esportes como ferramenta ideológica, utilizando *slogans* como “Esporte é educação” e “Esporte é saúde” (BRACHT, 2019). Observa-se com isso a permanência de uma pedagogia tecnicista nas próximas décadas, com resquícios até os dias atuais.

Dessa forma, a organização das aulas – duas aulas semanais – seguia a seguinte sequência: uma aula ensinava as técnicas da modalidade em questão; e, na aula seguinte, a proposta de jogos coletivos, que se mantinha ao longo de todo o semestre. Para Darido e Neto (2017, p. 4), esse modelo de organização do trabalho didático-pedagógico demonstra que “os procedimentos empregados são extremamente

diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos”, características de uma concepção de Educação Física, pautada somente pela preocupação com as técnicas esportivas.

Bracht (2019) explica que, do ponto de vista da formação docente, o modelo que fundamentou a Educação Física nos anos de 1960-1970 e na década de 1980 foi caracterizado na literatura como tradicional-esportivo (ou técnico-esportivo, como preferido pelo próprio autor). A formação profissional era fortemente definida pela técnica, sendo “[...] orientada menos no debate sobre os fins e mais focada no “como fazer” (meios para garantir a eficiência, aliás, eficiência e eficácia eram dois conceitos importantes na discussão)” (BRACHT, 2019, p. 246).

De certo modo, tomando por base a compreensão de que eu havia construído naquele momento, com a junção da estrutura física da escola (quadras, materiais disponíveis, banheiros para as aulas de Educação Física), a presença dos(as) professores(as) com formação específica na área, a obrigatoriedade de participação, o uso da frequência como instrumento de controle e avaliação dos(as) alunos(as) nas aulas, foram elementos que, de forma articulada, contribuíram para a construção de uma Educação Física legitimada, validada na época por mim, por uma parcela dos(as) alunos(as) e pelos membros da escola.

A assiduidade e o conforto nas aulas não me fazem esquecer registros de diferentes ordens de colegas insatisfeitos(as) e submetidos(as) à realização de determinada prática nos moldes propostos, sem chances para questionamentos. O sentimento de pertencimento com a disciplina, as condições estruturais, a organização do trabalho docente, a figura central dos(as) professores(as) são fatores que favoreceram a minha escolha do curso e a

construção de representação social do campo e de ser docente.

Acerca dessa constatação, é possível ampliar a visão sobre o campo da Educação Física, ao analisar as investigações realizadas na área sobre as vivências na socialização primária e a aproximação com os esportes hegemônicos/atividades física dentro e fora do contexto escolar, como fator preponderante na escolha do curso, na constituição da docência e na influência nas ações posteriores no exercício profissional (BORGES, 1998; FIGUEIREDO, 2004, 2008; FERREIRA ALVES, 2006; BENITES, SOUZA NETO, 2011; CEREGATTO, SOUZA NETO, 2012).

Esse retorno corresponde a uma maturação relacional que permite voltar à infância, adolescência e à juventude, explicitando aqui os significados que hoje (presente) consigo refletir sobre o passado e não somente contar determinados acontecimentos. Pensar sobre o componente curricular Educação Física em relação às minhas experiências me leva, de forma paralela, a enxergar as concepções que foram sendo modificadas no que diz respeito às propostas educacionais e às influências que essas mudanças impactam na formação profissional.

Ao rememorar as experiências educativas, compreendo que a escola foi também um espaço de reconhecimento, de criatividade, de confronto, de relações de amizade, e dos(as) professores(as) enquanto referências. Refletir narrativamente (construindo histórias) sobre a natureza do conjunto de elementos que funcionaram e funcionam como referências para a construção do ser professora de Educação Física acerca das decisões, escolhas e rupturas contribui para uma conscientização do papel social da profissão.

Isso implica pensar que a escola como instituição social “[...] tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um

papel essencialmente crítico e criativo” (GADOTTI, 2007, p. 11). Entender a escola enquanto instituição para a transformação social, e os(as) professores(as) como mediadores(as) e problematizadores(as) do conhecimento implica rever as concepções de formação docente que desconsideram as experiências dos(as) docentes e seus lugares de formação. Dessa maneira, Souza (2006) alega que a formação docente se inscreve numa problemática ainda mais ampla acerca das dimensões científicas e epistemológicas sobre a constituição dos conhecimentos e saberes da docência e sobre a profissão docente.

Os registros memorialísticos mencionados neste estudo nos possibilitam revisitar o passado, ao mesmo tempo que possamos repensá-lo e refleti-lo. A oportunidade que nos é dada nesse momento, de aprofundamento e ressignificação do conhecimento, permite “[...] manterem os laços intergeracionais mesmo quando os relatos do corpo dos memoriais e ensaios autobiográficos fazem uma análise crítica desse legado e se esforçam em criar rupturas” (BARBOSA, CÂMARA, PASSEGGI, 2008, p. 231).

Novos caminhos, novas descobertas...

O processo de tornar-se professor(a) parte da compreensão de um movimento contínuo, que vai se (re)configurando pelas diversas experiências que sustentam a construção da docência em Educação Física. As memórias e as reflexões singulares tecidas neste estudo se apresentaram com base nas minhas trajetórias da escolarização, em que foi possível enxergar não somente as aulas de Educação Física, mas a escola e docência, despertada pela ação de descortinar as vivências que me levaram ou que foram fomentadoras até a formação profissional em Educação Física. O exercício em

questão contribui para compreender de forma mais intrínseca o papel social da escola e da Educação Física, enquanto espaço de mobilização de conhecimentos e cultura, que ganha forma pelas relações estabelecidas.

Com base nas reflexões apresentadas, observa-se que não podemos desvincular esses fatos biográficos da formação de professores(as), ou seja, falar sobre essa familiaridade. E acrescento, o sentimento de pertencimento sobre os diferentes espaços-tempos de relação com a escola e aulas de Educação Física possibilitou a análise das tensões; entre elas, menciono os modos de se fazer e pensar Educação Física experimentados na Educação Básica e repensados ao longo de todo o processo de formação docente. Nessa perspectiva, as reflexões oferecem elementos que contribuem para a construção das possibilidades de se relacionar com a Educação Física e localizá-la diante dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais vigentes.

A escrita do memorial, no jogo da enunciação do eu, enquanto sujeito e objeto da formação, possibilitou a construção de um projeto de si, quando as narrativas são elaboradas pela articulação da temporalidade (passado, presente e futuro). O projeto evocado na escrita do memorial e das narrativas de formação me possibilitou, por uma outra lente, o gerenciamento da própria vida.

Ocorre que o exercício biográfico, a rememoração, a reflexão e a construção desses registros causam certo estranhamento de diversas ordens – estranhamento no ato da escrita, o valor epistemológico – a ponto de se confundirem ao longo do processo. No início da empreitada, o exercício da escrita do memorial se apresentou desafiador diante das dificuldades de transpor as memórias, da capacidade reflexiva e das incorrências que não damos conta pela própria trajetória. No entanto, analiso que o movimento de reflexão sobre a

própria vida vai ganhando caminhos sedutores e passa a ser necessário para a constituição da docência numa ação contínua e dinâmica.

Referências

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação e ensaios autobiográficos tecidos com laços intergeracionais. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFERN, 2008. p. 219-236.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12111>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES: Corpo e Educação**, n.48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ed. Unijuí - Ijuí, 2019.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Física** (versão 2014). Centro de Educação Física e Desportos, Colegiado do Curso. Vitória, 2014.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Elaboração de memória profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em Educação

Física Modalidade EAD, 2009.

CEREGATTO, Luciana; SOUZA NETO, Samuel de. **Os saberes da experiência discente na Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Trad. Maria Nóvoa. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2017.

DOMINICÉ Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Trad. Maria Nóvoa. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA ALVES, Wanderson. Sobre a formação profissional dos professores de educação física e as teorias do saber docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 313-330, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/177>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 89-111, jan.-abr. 2004. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827>. Acesso em: 25 maio 2022.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2395>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Publisher, 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo, legis-

lação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. *In*: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2., 2011, São Paulo. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos-Completos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

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

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbroc-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 18 abr. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim (Org.). Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto)biográfica. Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal:

EDUFRN, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal: EDUFRN, 2008. p. 43-60.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista [online]**, v. 27, n. 1, pp. 369-386, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 8 set. 2022.

SOARES et al., Carmen Lúcia. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores.

Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). Memória e formação de professores.* (online). Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 17 set. 2022.

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

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Recebido em: 19/11/2022

Revisado em: 07/03/2023

Aprovado em: 15/03/2023

Publicado em: 28/03/2023

Ândrea Tragino Plotegher é doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). *E-mail:* andreat.plotegher@hotmail.com

Karoline Hachler Ricardo é mestranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (Esefid) da UFRGS. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). *E-mail:* karolinehachler@gmail.com

Francisco Eduardo Caparroz é doutorando em Educação Física. Professor no Departamento de Ginástica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do Grupo Inter-institucional de Estudos e Pesquisas em Educação, Esporte e Educação Física (Fratrío). *E-mail:* caparroz.vix@gmail.com