

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

**PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA  
PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA**

**ROBERTO CARLOS DA SILVA SOUZA**

**SÃO PAULO  
2022**

Catálogo da Publicação  
Serviço de Biblioteca  
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Souza, Roberto Carlos da Silva

Prática como componente curricular e a formação de professores  
de educação física escolar: uma perspectiva autoetnográfica /  
Roberto Carlos da Silva Souza. – São paulo [s.n.], 2022  
99p.

Dissertação (Mestrado) - -Escola de Educação Física e Esporte  
da Universidade de São Paulo.  
Orientador: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira

1. Educação física escolar 2. Educação inclusiva 3. Formação  
de professores I. Título.



**ROBERTO CARLOS DA SILVA SOUZA**

**PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA  
PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA**

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Estudos Sociocultural e Comportamental da Educação Física e Esporte

Orientador:

**Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira**

**SÃO PAULO  
2022**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**AUTOR:** SOUZA, Roberto Carlos da Silva

**TÍTULO:** PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

**DATA:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

### Banca Examinadora

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Julgamento:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Julgamento:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Julgamento:** \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

Para minhas avós Divina e Elza (In  
memoriam), meu avô Manoel (In  
memoriam). À minha mãe Diva e ao  
meu pai Marcelo (In memoriam).  
**Gratidão eterna!!!!**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço à Deus. À minha mãe Diva, minha admiradora e incentivadora das batalhas vencidas ou não. Ao meu pai Marcelo (In memoriam), que me ensinou a ser educado e trilhar o caminho do bem. E aos avós já falecidos Divina, Elza e Manoel, que deixaram o seu legado, no sentido de respeito e cordialidade. Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, cunhadas e cunhados, pela torcida e votos de sucesso.

À Ivanice (In memoriam), pelo companheirismo, pela compreensão e incentivo.

À Cristina de Matos Martins e ao amigo Leandro Baroni Câmara Pontes, pelas sugestões e correções realizadas nesta dissertação.

Ao meu orientador, professor Dr. Sergio Roberto Silveira; obrigado pela aposta, pelos conselhos e pela paciência. Desculpe se nem sempre fui tão dedicado quanto deveria. Agradeço pelas diversas oportunidades a mim oferecidas, e que com toda certeza, se somaram ao meu desempenho e crescimento intelectual, e por me ajudar no processo de superação, em uma fase muito difícil. Meu muito obrigado!

Ao professor Dr. Luzimar Teixeira, que me convidou para fazer parte da equipe de atividade física adaptada do CEPEUSP, onde pude aprender muito e mergulhar em áreas que eu não conhecia. Agradeço os convites a mim oferecidos para ser palestrante e professor convidado nos cursos de graduação e especialização; meu muito obrigado!

À Cidinha que me ajudou na revisão da dissertação e veio dos Estados Unidos para ficar ao meu lado, vivermos juntos, torcer e aplaudir mais esta vitória, se Deus quiser, e ele há de querer!

Agradeço aos participantes da banca, Prof. Dr. Luiz Eduardo P. B. T. Dantas, Profa. Dra. Cláudia Guedes, Profa. Dra. Ana Cristina Daxenberger, pela atenção e disponibilidade de tempo para meus exames. Obrigado!

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
Situando a investigação.....	10
Apresentando o problema.....	12
2. OBJETIVOS.....	18
2.1 Objetivo Geral.....	18
2.2 Objetivos Específicos.....	19
3 MÉTODO.....	19
3.1 Autoenografia.....	19
3.2 Amostra.....	22
3.3 Instrumentos, Procedimentos e Delineamentos – como feito o trabalho.....	22
3.4 Análise dos dados.....	23
4 DESENVOLVIMENTO.....	24
Um olhar para a Prática como Componente Curricular a partir da Prática...desenovelando a vida.....	24
Eu sou quem me empodera.....	24
A presença da prática...o cotidiano e a infância em ação.....	25
A Educação Física rompendo a rigidez da escola... Como?... com a prática.....	33
Conhecendo a vida por outro lado...o trabalho...a prática leva à perfeição... e o salário a novos mundos.....	36
Ampliando a identidade cultural... compondo a mim mesmo... o mundo ao meu redor... a prática.....	41
A chegada ao curso de Educação Física... correndo... e para a prática.....	47
Os primeiros passos na área... a atuação se constituindo... com... e... na prática.....	50
Trilhando pela prática... na formação... no Ser Professor... na observação da PCC.....	57
Teoria e prática... as PCC... desafios... experiências... Ser Professor... a formação em ação.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	94
ANEXO II - TCLE.....	97



## LISTA DE FIGURAS

**Fig.1** – Modelo Triádico da Autoetnografia proposto por Chang (2008) e esquematizado por Santos (2017).

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACES**

EFE – Educa Fsica Escolar

PCC – Prtica como Componente Curricular

ECS – Estgio Curricular Supervisionado

CEPEUSP – Centro de Prticas Esportivas da Universidade de So Paulo

UNISA – Universidade de Santo Amaro

DUDH – Declara Universal dos Direitos Humanos

SABESP – Companhia de Saneamento Bsico do Estado de So Paulo

AVC – Acidente Vascular Cerebral

UNESCO – Organiza da Na Unidas para a Educa, a Cincia e a Cultura

OSEC – Organiza Santamarense de Educa e Cultura

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo avaliar a influência das subjetividades relativas à memória corporal/motora do pesquisador/observador da Prática como Componente Curricular – PCC, para o entendimento de seu papel no processo de formação de professor(a) de Educação Física Escolar-EFE. As PCC são entendidas como momento de aproximação do campo profissional, visando a construção do conhecimento a partir da promoção da *práxis* e da construção da identidade docente. A amostra consistiu em três participantes, sendo autor, o participante central da pesquisa e, dois graduandos do curso de licenciatura. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, através do método autoetnográfico, com referencial de Chang (2008) e Snyder (2015). Utilizou-se de entrevistas para a coleta de dados e, Lima (2015) para análise dos dados, levantados na forma transversal, para avaliar as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os resultados mostraram que os participantes (1) avaliaram as PCC como um momento de suma importância na formação de professor, pois possibilitaram a união teoria e prática na intervenção em EFE, vivendo a vida de docente; (2) analisaram as PCC com base nas suas subjetividades, atribuindo significados e reconhecendo sentidos construídos em experiências práticas estabelecidas ao longo da vida, nas relações com familiares, grupos de amigos, escolarização, participação em atividades artísticas, culturais, profissionais e de lazer. Concluiu-se que as subjetividades de pesquisador e dos estudantes do curso de licenciatura em EFE relativas à ação de *Ser Professor* na escola são elementos que devem ser considerados como conhecimentos na organização das PCC, enquanto um espaço de formação de professores centrado na prática, com a finalidade de construção da identidade docente. Desse modo, dadas as limitações do estudo e as implicações dos resultados para a preparação profissional em EFE entende-se como essencial a realização de novas pesquisas com número maior de participantes de estudantes e professores nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Autoetnografia; Prática como Componente Curricular; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This research aimed to evaluate the influence of subjectivities related to the body/motor memory of the researcher/observer of Practice as a Curricular Component - PCC, for the understanding of its role in the process of teacher training of School Physical Education-EFE. The PCC are understood as a moment of approximation of the professional field, aiming at the construction of knowledge from the promotion of praxis and the construction of teaching identity. The sample consisted of three participants, being the author, the central participant of the research and two undergraduates of the degree course. Qualitative research was carried out, of an exploratory and descriptive nature, through the autoethnographic method, with reference by Chang (2008) and Snyder (2015). Interviews were used for data collection and, Lima (2015) for data analysis, collected in the cross-sectional form, to evaluate the characteristics of the subjects involved in the research. The results showed that the participants (1) evaluated the PCC as a moment of paramount importance in teacher training, because they enabled the union of theory and practice in the intervention in EFE, living the life of a teacher; (2) analyzed the PCC based on their subjectivities, attributing meanings and recognizing meanings built in practical experiences established throughout life, in relationships with family members, groups of friends, It was concluded that the subjectivities of researcher and students of the undergraduate course in EFE related to the action of Being a Teacher in school are elements that should be considered as knowledge in the organization of the PCC, as a space for teacher training centered on practice, with the purpose of building teacher identity. Thus, given the limitations of the study and the implications of the results for professional preparation in EFE, it is understood as essential to conduct new research with a greater number of participants of students and teachers in schools.

**KEYWORDS:** Physical Education; Autoethnography; Practice as a Curriculum Component; Inclusive Education.

*São Paulo, 31 de dezembro de 1999  
 Falta pouco, pouco, muito pouco mesmo para o ano 2000  
 E você, ouvinte incauto, que no aconchego de seu lar,  
 Rodeado de seus familiares,  
 Desafortunadamente colocou este disco na vitrola,  
 Você que, agora,  
 Aguarda ansiosamente o espocar da champanha e o retinir das taças,  
 Você, inimigo mortal da angústia e do desespero,  
 Esteja preparado...  
 O pesadelo começou!*

*Sim, eu sei,  
 Você vai dizer que é sua imaginação,  
 Que você andou lendo muito gibi ultimamente,  
 Mas então por que suas mãos tremeram,  
 Tremeram, tremeram tanto,  
 Quando você acendeu aquele cigarro...  
 E por que você ficou tão pálido de repente?  
 Será tudo isto fruto da sua imaginação?*

*Não, meu amigo,  
 Vá ao banheiro agora,  
 Antes que seja tarde demais,  
 Porque neste mero disco que você comprou num sebo,  
 Esteve aprisionado por mais de 20 anos,  
 O perigoso marginal,  
 O delinqüente,  
 O facínora,  
 O inimigo público número 1,  
 Clara Crocodilo...*

(BARNABÉ, Arrigo; CORTÊS, Mário Lúcio. **Clara Crocodilo**, 1980)

## **INTRODUÇÃO:**

### **Situando a investigação**

A formação de professores para atuação na educação básica se estabelece num processo complexo e dinâmico direcionado à promoção da melhoria da qualidade social da educação e da valorização profissional (BRASIL, 2015); algo que tem sido um desafio permanente para os educadores.

No caso da preparação profissional em Educação Física, e em especial, na formação de professor para atuação no campo escolar, constatam-se desafios que se somam e resultam em uma situação mais complicada, pois a área da Educação Física e a EFE têm sido cenário de discussões acadêmicas e epistemológicas desde a criação do primeiro curso, tanto militar quanto civil. Na Universidade de São Paulo, o curso de licenciatura em Educação Física insere-se em um projeto acadêmico da Escola de Educação Física e Esporte que, por sua vez, articula-se às legislações nacionais e ao Programa de Formação de Professores USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004). De acordo com esse documento, a formação de professores é um processo primordial para o alcance de uma sociedade livre e melhor; apresentado desde a epígrafe de abertura ao citar Israel Scheffler:

Se, analogamente, concebermos a formação de professores não como um simples treinamento para a competência individual em certas atividades de aula, mas como o desenvolvimento de uma classe de intelectuais vital para uma sociedade livre, podemos vislumbrar com mais clareza o papel da formação universitária e dos estudos acadêmicos nesse processo. Pois, embora estes nem sempre resultem em eficácia prática direta, lidam continuamente com as questões que dizem respeito ao significado da prática educacional, a seus objetivos e contextos. Estas são questões que os alunos devem ter continuamente diante de si em seu processo de formação como professores, se pretendemos que eles sejam agentes responsáveis na determinação dos propósitos e das condições da educação. Ligar a formação de professores a tais questões é a tarefa especial que se abre como oportunidade à universidade.

(PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES USP, 2004)

A investigação realizada situa-se no campo da formação inicial de professores de Educação Física Escolar-EFE. Especificamente, a formação de professores é estudada a partir do encantamento que as Práticas como Componente Curricular-PCC promoveram aos olhos do pesquisador, considerando as suas subjetividades relativas à memória corporal/motora para compreender o processo formativo. Assim, a escrita desta dissertação é realizada no formato autoetnográfico, sendo marcada pela transição da regência verbal entre a primeira e a terceira pessoas do singular, representando o pesquisador analisando a problemática em um duplo exercício: (1) enquanto uma pessoa constituída num ambiente sociocultural que observa as PCC com base nas subjetividades individuais atribuídas à prática corporal e motora em suas próprias memórias e nos seus significados coletivos estabelecidos em determinada sociedade e cultura como a família, grupo de amigos, religião, relacionamentos afetivos e profissionais entre outros e (2) como um investigador a refletir sobre os dados com o distanciamento necessário para analisar o problema de pesquisa nos dados coletados.

## **Apresentando o problema**

No contexto da pesquisa, mostrar a importância da autoetnografia realizada a partir de entrevistas para coleta de dados, realizadas por um pesquisador mais experiente para lidar com o instrumento, onde eu fui o primeiro a ser entrevistado, e depois, a entrevista foi realizada com mais dois graduandos que, nas incursões em uma escola pública de São Paulo, passaram por uma experiência única e que inesquecível, permitiu-me analisar o problema central da investigação com base nos significados da memória relativos às experiências obtidas com a prática corporal e motora em diversificadas situações e o entendimento atribuído ao sentido da formação e atuação profissional. Segundo Santos (2017), Autoetnografia vem do grego: *auto* (self = auto - si mesmo), *ethnos* (nação = no sentido de ‘um povo ou um grupo de pertencimento’) e *grapho* (escrever = uma forma de construir a escrita). Desde a pesquisa da palavra, pude observar que tudo é direcionado a escrever um relato de si mesmo ou de um povo, através de histórias e experiências dentro de um contexto objetivado.

Os graduandos, a partir dos seus olhares e de suas atitudes involuntárias, planejaram e ministraram as aulas. Isso não se fez sem desafios. Por vezes, foi necessário realizar adaptações repentinas e improvisações, para as quais recorreram às memórias de sua época escolar, como alunos de educação física em busca de atender às particularidades dos alunos especiais e, também de cada turma. Desse modo, os graduandos passaram a perceber que a compreensão das práticas pedagógicas como componente curricular é carregada de subjetividades daqueles que as desenvolvem, bem como daqueles que as analisam.

Procurei entender em que momento escolhi lecionar Educação Física. O projeto de pesquisa apresentado no exame de qualificação, ainda espelhava o modelo de pesquisa tradicional, com todas as exigências necessárias. Após a aprovação no exame de qualificação, fui orientado a utilizar o método autoetnográfico para desenvolvê-lo. Por intermédio desse método, tentei relembrar todas as experiências vividas...Agora com mais maturidade, estou compreendendo melhor como foi a minha construção intelectual e minha trajetória estudantil; reflito sobre o que eu poderia ter feito para melhorá-las, e ainda faço algumas indagações sobre como as experiências corporais/motoras se configuram como elementos de compreensão das PCC para a formação de professor(a).

Ser o pesquisador e, simultaneamente, ser objeto da pesquisa é um sentimento satisfatório porque a partir desse lugar, posso expressar todas as emoções e afinidades, além de aumentar a minha capacidade de criação, de análises e de reflexões. Através deste

procedimento, foi possível perceber o desenrolar das etapas e tentar analisar as minhas atitudes, e buscar entender como as interações provenientes das experiências corporais/motoras se configuram como elementos para compreensão das relações estabelecidas entre os participantes das PCC e suas formações de professores(as).

Recordo-me que, quando era bem pequeno, com três anos de idade, eu era muito curioso. A minha mãe acordava às três horas e trinta minutos da madrugada para passar as roupas e preparar a marmitta para meu pai, que era carteiro. Enquanto ela fazia tudo isso, minha diversão era ouvir o locutor na "radio-vitrola", um móvel que tínhamos. Em certa ocasião, quis descobrir quem era o homem por trás daquela voz e o procurei atrás do móvel, mas não havia ninguém ali. Essa curiosidade se estendia a tudo que me cercava, como a máquina de costura, cujo funcionamento era também objeto de minha curiosidade. Tenho certeza de que, a partir daquele momento, nascia um novo pesquisador - até hoje eu ainda quero saber como tudo funciona...

Com um pouco mais de idade, cerca de seis anos, eu, meu irmão e meus primos brincávamos com as ferramentas do meu avô (que morava no mesmo quintal). Como passatempo, ele fazia muitas peças cuja matéria-prima era madeira. Nós também queríamos fazer os nossos objetos e, para isso, a observação e a criatividade eram fundamentais. Ainda não frequentávamos a escola (brincávamos o dia todo) e aproveitávamos a sua ausência (quando saía para o trabalho) para reproduzir o que ele fazia e usávamos as sobras de madeira para criar os nossos próprios artefatos com suas ferramentas, o que era emocionante, pois, caso ele voltasse e nos surpreendesse brincando com elas, a surra era certa. A partir dessa prática, indiretamente, nós passamos a desenvolver muitas habilidades em vários campos como: matemática, física e até mesmo química e biologia.

Para verificar como as subjetividades oriundas das experiências corporais/motoras estão implicadas na compreensão das PCC para a formação de professor(a) de EFE na perspectiva da educação inclusiva, lembrei-me da época em que entrei na escola; o meu pensamento estava sempre na minha casa e nas brincadeiras. Foi muito difícil aquele começo, repleto de novidades e desafios, pois eu tinha que ir para um lugar e ficar sentado ali por cinco horas. Apesar de ter desenvolvido muitas habilidades, eu tinha muita dificuldade para me concentrar e entender o que estava sendo ensinado. Até o final da primeira série do primário (hoje segundo ano do ensino fundamental), lembro que não me encontrava nos estudos e só fui melhorar na segunda série (hoje terceiro ano do fundamental) porque fui me adaptando ao ambiente escolar.



Apesar da dificuldade em me adaptar à rotina escolar, minha curiosidade e empreendedorismo nunca me abandonaram. Nessa época, ao ganhar um brinquedo novo, eu procurava montá-lo seguindo o manual de instruções e quando algo saía do previsto, usava minha criatividade para concluir a tarefa. O caminho do sucesso era passado sem dificuldades para meu irmão e primos, que podiam refazer a montagem fácil e rapidamente. Sempre gostei de ensinar e era gratificante quando meu irmão e primos conseguiam aprender aquilo que eu havia desenvolvido.

Lembro-me quando minha prima ganhou uma pequena lousa e uma caixa de giz. Um dia, depois de algum tempo, ela decidiu compartilhar o brinquedo e eu me ofereci para desenhar. Desde esse dia, eu sempre desenhava e imitava um professor, numa espécie de teatrinho que eu montava, ao qual todos assistiam e riam muito

Já no terceiro ano, recordo que os alunos riam muito, faziam brincadeiras e até “bullying”, e sempre estavam de castigo; é claro que me incluo nessa. As mães eram chamadas à escola pela direção, cujas orientações eram direcionadas à suspensão ou até mesmo à expulsão da escola, caso a indisciplina continuasse. Minha mãe sentia-se envergonhada com tal situação, além de gastar seu precioso tempo em uma tarefa inglória. Evidentemente, o percurso de retorno até nossa casa era permeado por muitas reprimendas.

De acordo com Ferreira (2005), ensinar, relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno. Ser professor abrange as características do ensinar, mas não se restringe a elas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional específica. Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência se amplia para além da compreensão de como se ensina, abarcando também como se aprende a ser professor.

A tarefa de ser professor é muito empolgante porque a magia das aulas e a interação com os alunos, sempre me deixam muito entusiasmado, mas hoje percebo que a necessidade de fazer a minha autoanálise a cada aula e sentir o envolvimento de todos que estão inseridos no processo de aprendizagem, a fim de facilitar minhas reflexões e aperfeiçoar o discernimento perante a responsabilidade de ministrar aulas e produzir conhecimentos novos e significativos.

É certo que a cada turma diferente, aprendi a lidar com novas situações, muitas vezes inéditas e até mesmo inusitadas. Em um curso de especialização ocorreu uma situação cômica. Este era oferecido aos sábados, às 8h00. Uma das alunas - que era líder da turma - entrou na sala e comunicou que dormiria um pouco (ela havia saído para se divertir na noite

anterior). Como "justificativa" ela declarou que todos ali eram adultos e que somente assistiria aula quem quisesse. Não houve nenhuma manifestação por parte de seus colegas de turma; nesse sentido, a posição hierárquica ocupada por ela foi crucial. Essas atitudes (da aluna e da turma) surpreenderam-me negativamente, mas confesso que não tive argumentos para intervir frente a essa situação.

Fatos como esse são explicados por Grossman; Thompson; Valência (2001). Em linhas gerais, os primeiros anos da docência compõem uma fase em que o professor aparentemente sofre um tipo de "miopia", pois focaliza suas ações em competências mais voltadas para a sua socialização na instituição escolar e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula, como o controle da disciplina dos alunos do que propriamente o processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que a aprendizagem em Educação Física Escolar – EFE, é um processo histórico que se inicia na infância, com a inserção da criança na instituição escolar. Para tanto, é preciso pensar na educação como algo complexo, englobando as situações de educação informal e formal, agregando informações dos contextos familiares, grupos de amigos e experiências escolares e não escolares no decorrer da educação básica e segue ao longo da preparação profissional (TANI, 2007; SILVEIRA, 2010). Diante destas prerrogativas, nessa pesquisa, os graduandos entrevistados descreveram os seus pontos de vista em relação às suas impressões sobre as práticas pedagógicas utilizadas com os alunos da escola pública credenciada. Pude observar alguns pontos citados por eles "como uma forma positiva e realista para a sua formação"; entende-se que é possível identificar as subjetividades advindas das experiências individuais e coletivas com a prática corporal/motora presentes na compreensão das PCC para formação de professor(a).

Dessa forma, um(a) jovem ao ingressar em um curso de preparação profissional em licenciatura em Educação Física em uma Universidade, precisa ser mobilizado a passar por um processo de análise e reflexão sobre o ato de ser professor, a partir de sua própria história de vida, de modo a poder compreender sua constituição enquanto ser social e a relação com a futura atuação profissional. Para tanto, durante o processo de formação inicial na Universidade, espera-se que o futuro professor seja mobilizado e instrumentalizado a acreditar no potencial de aprendizagem dos alunos, e assim consiga como professor elaborar situações de ensino com recursos metodológicos para a aprendizagem de conteúdos e saberes específicos (SILVEIRA, 2019).

No acompanhamento das aulas para os graduandos matriculados no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade de São Paulo, observei que os alunos

tentavam absorver o máximo possível dos ensinamentos ministrados, mas ainda sem uma base reflexiva para entender como todo aquele montante de conhecimentos se encaixaria em suas aulas e turmas. Mas toda experiência vem com o tempo. Os acontecimentos do cotidiano farão com que haja um enriquecimento gradual e aumentarão a tranquilidade para planejarem as suas aulas. Notei que os alunos que estavam estagiando em escolas possuíam um pouco mais de segurança e arriscavam falar de novas ideias e pequenas mudanças nas suas aulas.

Nesse sentido, Silveira (2019) aponta que, durante o processo de formação inicial, espera-se que o futuro professor seja mobilizado a se aproximar da realidade do campo educacional, podendo refletir a respeito, bem como interagir em situações de ensino, através de estágios supervisionados e de práticas pedagógicas.

Através destas interações, será possível verificar como as subjetividades oriundas das experiências corporais/motoras estão implicadas na compreensão das práticas como componentes curriculares-PCC para a formação de professor(a) de EFE na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Flores (2019), refletir acerca da formação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física, torna-se uma ação constante, visto que historicamente a disciplina tem se apresentado como área de importante papel para a formação e desenvolvimento do sujeito no ambiente escolar.

Acredito que todas as disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física têm extrema importância, mas nessa pesquisa acompanhei especialmente as disciplinas graduação: Educação Física Escolar Adaptada I e II. Só tive a oportunidade de participar destas e gosto bastante porque abrange um leque de informações e conhecimentos específicos para cada situação que envolve o olhar para a educação inclusiva de todos os educandos, promovendo a equidade na aprendizagem. Em especial, chamou-me a atenção o público-alvo da educação especial, destacando os alunos com as mais variadas deficiências, transtornos e altas habilidades e superdotação. Há também uma preparação para a formação profissional do futuro professor de Educação Física Escolar. Notei que, no decorrer das aulas, havia um desconhecimento geral sobre esses casos, e isso se deve à falta de contato com esta população especial que, por muitos anos, ou não saíam de casa ou frequentavam estabelecimentos especializados. Os alunos sempre estão atentos para qualquer informação e muitos sabem que todo esse arcabouço que está sendo recebido, será utilizado em algum momento de sua carreira.

Ainda na minha época da faculdade, éramos convidados a participar de diversas atividades que eram realizadas fora da instituição e essa participação fazia parte da nota do

bimestre. Uma dessas situações era obrigatória: os estágios supervisionados. O interessante era a oportunidade de eu enfrentar o desafio de auxiliar os professores nas tarefas e lidar com pessoas de várias idades, o que me ajudou muito na desinibição.

Os estágios supervisionados na área de formação e atuação na educação básica devem ser cumpridos com a carga horária de 400 horas (BRASIL 2015). Segundo Bisconsini (2018), cabe destacar que a legislação pertinente não delimita ou impõe um modelo específico para a organização e o desenvolvimento das práticas curriculares nos cursos. No estudo de Flores et al (2017), ressalta-se que na maioria das universidades paranaenses, os processos de observação, participação e direção, acontecem de forma similar, sendo a observação o momento em que o estudante-estagiário faz visita na escola e acompanha as aulas de EFE; a participação é caracterizada pela interação e auxílio nas aulas e nas dinâmicas da escola; e a direção é o momento de regência das aulas, ou seja, assumir a turma na condição de professor. Essas ações se destacam durante o período de estágio, visto que esta etapa vem enriquecer a forma organizacional do estágio e coloca o estudante em contato com seu futuro campo de atuação.

Antes de iniciar meu estágio em uma escola pública, a diretora pediu para eu apresentar um plano de aulas, que depois de entregue foi lido e analisado por ela. Após essa etapa, comecei a estagiar. Ela (diretora) e o professor de Educação Física disseram que eu deveria seguir fielmente o planejamento, pois sempre teria alguém observando a minha aula. Pude perceber a euforia dos alunos tanto por ter um professor diferente, quanto por estarem realizando atividades diferentes das que estavam acostumados. No primeiro dia do estágio, recebi as instruções do professor para ficar atento ao diário e aos cuidados necessários para que não acontecessem acidentes. A seguir o professor retirou-se e fiquei sozinho ministrando as aulas e, apesar de ter sentido aquele “frio na barriga”, pensei: “Agora é para valer!”. No início foi difícil controlar a disciplina e o comportamento dos alunos, que não paravam um minuto sequer. Para contornar essa situação, tive a ideia de dar início à atividade à qual os alunos incorporavam-se paulatinamente, ocupando suas posições e começavam a participar. Então percebi que teria que ser naquele ritmo, ou seja, eles iam chegando e a atividade se iniciando. Com isso consegui ter um pouco de domínio das aulas e percebi que era um modo adequado de trabalho naquela escola e que poderia ser utilizado em outras situações e outros locais, a depender do contexto escolar particular de cada local.

Para Flores (2017), para que haja aprendizagem durante o processo de Estágio Curricular Supervisionado - ECS, faz-se necessário que os professores que orientam e coordenam os estágios nas universidades, minimamente planejem e efetivem ações de

reflexão sobre a EFE, a partir da realidade apresentada em cada escola, e dos conhecimentos produzidos na mesma e na própria instituição de ensino superior. De forma geral, as ações desenvolvidas no ECS resultaram em uma possibilidade de efetivação da relação teoria e prática.

Pela experiência que tive ao longo de minha vida, eu consegui assimilar muitos aprendizados somente quando “colocava as mãos na massa”. Mas também passei pelo processo inverso, onde a prática acabava escondendo alguns conhecimentos gradativos e importantes que a teoria definia para facilitar o processo.

Para tanto, as PCC configuram-se como um espaço para a articulação entre a teoria e prática que deve ser planejada e implementada desde o início do processo formativo e se estender até o final da graduação (CHAGAS, 1975; BRASIL, 2001).

As PCC *in lócus* observadas no curso de licenciatura da EEFE-USP e desenvolvidas durante as intervenções em escolas públicas credenciadas me tocaram profundamente e me levaram à busca da pergunta central da investigação: Como as subjetividades relativas à memória corporal/motora de quem observa a Prática como Componente Curricular–PCC influenciam na sua compreensão a respeito do papel da PCC no processo de formação de professor(a) de Educação Física Escolar numa perspectiva da educação inclusiva?

Como participante da pesquisa faço o esforço de trazer das memórias os sentidos e significados de minhas lembranças, tentando interpretá-las no entendimento do meu estado de ser e agir como professor de Educação Física, bem como na condução do meu olhar para as experiências vividas pelos graduandos.

Como pesquisador, com base nos dados coletados, procuro avaliar as PCC no que se referem ao amadurecimento dos graduandos no processo de aprender a aprender, com tomadas de decisões que foram acompanhadas de reflexões e análises sistemáticas das variadas situações-problema que estiveram presentes durante o seu percurso.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo Geral**

Avaliar a influência das subjetividades relativas à memória corporal/motora do pesquisador/observador da Prática como Componente Curricular-PCC no entendimento do papel da PCC no processo de formação de professor(a) de EFE.

## 2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o papel da prática na constituição das subjetividades da memória corporal/motora do pesquisador/observador da PCC através da autoetnografia;
- Identificar as subjetividades da memória corporal/motora do pesquisador/observador para analisar o papel da PCC na formação de professor(a) de EFE;

## 3. Método

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com a utilização do método autoetnográfico para coleta e análise dos dados principais. Expresso a minha observação perante os dizeres dos autores Jones, Adams e Ellis (2013), relatando que a autoetnografia é uma nova maneira de realizar uma pesquisa, e ficam na dúvida se a chamam de método ou outra forma, pois ainda não existem regras ou acordos e cada autor ou autora a desenvolve de modo particular.

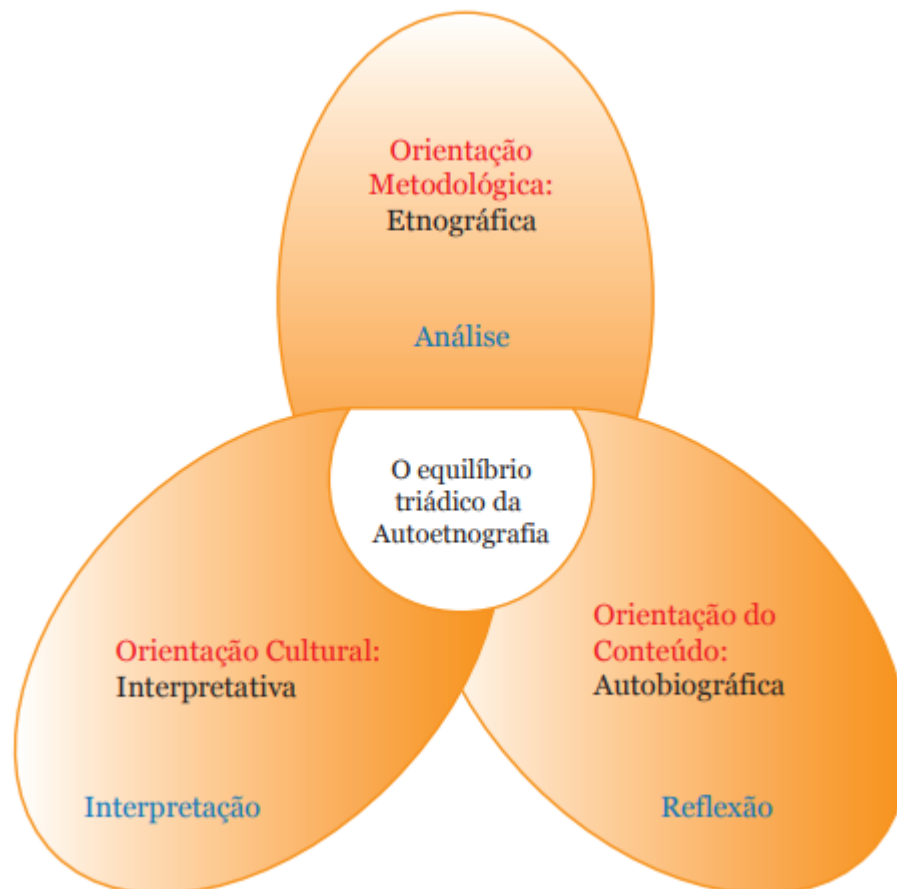
### 3.1 Autoetnografia

Douglas e Carless (2013), escreveram o segundo capítulo do manual de autoetnografia, com o título “Uma História da Investigação Autoetnográfica” e relataram muitos aspectos importantes sobre contar uma história; disseram que ela pode sofrer alterações e poderá ser reescrita para sempre. Outro fator importante foi a questão ética e seus desafios. Inicialmente, pode-se observar que alguns autoetnógrafos começaram escrevendo na forma de recordação emocional com várias formas introspectivas e depois incluíram contos, ficção, romances, poesia, memórias, diários, canções, dança, fotos, escrita livre e performances, onde os autoetnógrafos foram se inspirando quando faziam a leitura de trabalhos compartilhados (DOUGLAS; CARLESS, 2013).

Santos (2017) ancorado nas discussões de Shang (2008) e Snyder (2015), esquematiza graficamente o denominado *Modelo Triádico*, proposto por Shang (2008) que fundamenta o método autoetnográfico (Figura 1). Segundo Santos (2017, p. 218), tal modelo pode ser compreendido na junção de três orientações:

[...] a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por

último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação.



**Figura 1: Modelo Triádico da Autoetnografia proposto por Chang (2008) e esquematizado graficamente por Santos (2017)**

Quando os pesquisadores realizam um estudo *autoetnográfico*, eles escrevem retrospectivamente e seletivamente sobre as suas melhores lembranças, o que faz transparecer uma identidade cultural particular. Porém, além de relatar as suas experiências, as ciências sociais exigem que isso seja feito sob determinadas convenções. O autoetnógrafo deve olhar para a sua experiência, de maneira analítica porque o relato deverá ter um viés do objetivo do estudo, para não ser apenas mais uma história contada e que pode não despertar interesse.

Versiani (2005) escreve acerca de uma nova maneira sobre a qual as suas observações serão interpretadas, e teria sido proposta para caracterizar uma forma diferente da etnografia

em que, segundo a autora, o prefixo *auto*, serviria para impedir as diferenças intragrupos, enfatizando as particularidades de cada sujeito autor, enquanto o termo *etno*, localizaria parcial e pontualmente estes mesmos sujeitos em um determinado grupo cultural, onde cresceram, observaram costumes e vivenciaram experiências.

Segundo Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia é um gênero de escrita e pesquisa que mostra algumas camadas de consciência que conectam o pessoal ao cultural e mostram que estas interligações são muito importantes para o desenvolvimento e credibilidade do estudo. MacIveen (2008), diz que a autoetnografia é uma reflexão sobre a narrativa nos espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o encontro de subjetividades, uma interação em diálogo.

Para Versiani (2005, p. 101), a autoetnografia lida com o “reconhecimento da subjetividade como fator importante no processo de construção de conhecimento”. Segundo os autores Cano e Opazo (2014), o antropólogo Karl G. Heider foi um dos primeiros a utilizar o termo autoetnografia ao designar, em 1975, as descrições que o grupo humano o qual estudava fazia de sua própria história e vivência. Ainda de acordo com os autores, David Havano utilizou o mesmo termo em 1979, para referir-se “ao estudo da cultura a que o pesquisador pertence”.

Desse modo, a autoetnografia busca “valorizar a experiência do pesquisador através da descrição e análise sistemática para a maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa” (CANO & OPAZO, 2004, p.149).

Adams, Jones e Ellis (2015), definem a autoetnografia de forma resumida, listando alguns dos aspectos fundamentais de como este método (conforme eles a denominam), se apresentam. Os autores acima citados descrevem a autoetnografia da seguinte maneira:

- Utiliza a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais.
- Reconhece e valoriza os relacionamentos de um pesquisador com outras pessoas.
- Utiliza autorreflexão profunda e cuidadosa – tipicamente referida como “reflexividade” – para nomear e interrogar as interseções entre si mesmo e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.
- Demonstra pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas.
- Equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade (ADAMS, JONES E ELLIS, 2015. p.2)

A autoetnografia, por outro lado, se fortalece e abre um amplo olhar para o mundo, evitando definições rígidas do que constitui significativo e útil pesquisar; essa abordagem



também nos ajuda a entender como os tipos de pessoas são percebidas e como nos influenciam sobre o que estudamos e como estudá-los, e o que podemos dizer sobre o nosso tema (ADAMS, 2005; WOOD, 2009).

### **3.2 Amostra**

A amostra do estudo foi composta por três participantes, sendo o pesquisador/observador externo e dois observadores e atuantes na PCC em 2019 como futuros(as) professores(as) de Educação Física. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos e aprovado sob CAAE 42552321.1.0000.5391 (ANEXO I). Os participantes oficializaram o aceite de participação na pesquisa através do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (ANEXO II).

### **3.3 Instrumentos, Procedimentos e Delineamentos – como foi feito o trabalho**

A coleta de dados foi desenvolvida em duas partes utilizando-se de instrumento de entrevista: entrevistas com o pesquisador/observador, entrevistas com discentes que participaram das PCC.

Com o pesquisador/observador foram realizadas cinco entrevistas de cunho autobiográfico, conduzidas por outro pesquisador com experiência no método. Em cada entrevista houve uma sensibilização para ativação da memória a partir dos seguintes elementos: prática na vida pessoal e prática pedagógica na formação de professor(a).

As entrevistas com o pesquisador/observador seguiram modelo de temas autobiográficos elaborados e validados por Silveira (2017). As entrevistas tiveram como pano de fundo, a junção do roteiro de formação inicial, utilizado para a escrita autobiográfica de aluno(a) em curso de licenciatura durante a graduação, e o roteiro de formação continuada para a escrita autobiográfica dos professores(as) da rede estadual de ensino de São Paulo. Assim sendo, as entrevistas seguiram o roteiro com as seguintes temáticas:

- a) Eu, do nascimento até a entrada na escola;
- b) Passagem pela escolarização na educação básica;
- c) Escolha da profissão;
- d) Atuação profissional;
- e) A vida adulta;
- f) O ingresso no mestrado.

Foram realizadas cinco sessões de entrevistas. A cada sessão, havia um momento inicial destinado à sensibilização da memória para uma posterior gravação. Com as sensibilizações, acessei os dados da minha memória, a partir dos três anos de idade em que comecei a recordar passagens importantes da minha vida, tentando resgatar a maioria das informações esquecidas, ano a ano, sempre com o foco na prática, prática corporal e motora e posteriormente, a prática pedagógica. Tentei lembrar de tudo, desde o meu nascimento, mas só consegui reaver algumas memórias, a partir dos três anos de idade. A reflexão foi muito importante para o direcionamento da pesquisa.

As entrevistas com os alunos(as) participantes das PCC foram conduzidas pelo pesquisador com experiência no método. Foi realizada uma entrevista com cada um dos dois sujeitos que tiveram a experiência com as PCC em 2019. A sessão contou, com um momento inicial destinado à sensibilização da memória para uma posterior gravação, e depois o desenvolvimento do roteiro pré-estabelecido. A entrevista teve como roteiro:

- a) Organização familiar e ingresso e passagem pelo ensino superior;
- b) O comportamento do graduando durante as PCC;
- c) Definição das experiências com as PCC;

### **3.4. Análise dos dados**

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos, editados, analisados e posteriormente reorganizados nas temáticas expostas ao longo da minha dissertação de mestrado. Para a transcrição das gravações adotou-se Lima (2015), apontando que transcrever vídeos é a ação de transformar o que se ouve (palavras, músicas, sons etc.) em textos escritos. De extrema importância para várias partes da sociedade, como legenda de filmes, entre outros, a transcrição vem sendo usada com certa frequência como recurso metodológico em pesquisas na área da educação. Para o autor, a transcrição conta com os seguintes procedimentos:

- Fase 1:** Assistir aos vídeos;
- Fase 2:** Fazer a transcrição dos vídeos;
- Fase 4:** Limpar as transcrições;
- Fase 5:** Fazer a reorganização;
- Fase 6:** Discutir os dados encontrados.

Para a análise dos dados seguiu-se o Modelo Triádico da Autoetnografia proposto por Shang (2008) e esquematizado graficamente por Santos (2017) apresentado acima:

- Interpretação dos fatores vividos (a partir da memória);
- Relação entre o pesquisador/observador e os futuros(as) professores(as) de EFE durante as PCC;
- Relação entre os futuros(as) professores(as) de EFE com as PCC;

#### **4. DESENVOLVIMENTO**

##### **Um olhar para a Prática como Componente Curricular a partir da Prática... desenvolvendo a vida**

###### **Eu sou quem me empodera**

Me chamo Roberto Carlos da Silva Souza. Me defino como uma pessoa persistente, uma pessoa que gosta de fazer as coisas bem-feitas. Eu gosto de chegar próximo à perfeição quanto a ensinar e obter novos conhecimentos. Ah, então o que eu quero para mim, eu quero para os alunos também, sempre procuro ser bom no que faço, pelo menos eu tento. Acho que é como se fosse a sua imagem diante do espelho, ou seja, o que eu quero para mim, eu quero para os alunos também. Cada um pode dar o seu melhor, dentro do possível!

Muitas pessoas pensam que o meu nome foi em homenagem ao cantor famoso, mas todos os nomes dos homens da minha família são compostos, onde o segundo nome é “CARLOS”, começando por meu avô paterno, que se chamava Manoel Carlos; meu pai se chamava Marcelo Carlos e o meu tio, José Carlos. Tive um tio que faleceu logo que nasceu, e seu nome era Roberto Carlos... Aí eu nasci, e em homenagem a este tio falecido, colocaram meu nome igual ao dele, ou seja, Roberto Carlos.

Meus irmãos são: Luís Carlos, Cláudio Carlos, Marcelo Carlos Júnior e Manoel Carlos, nome dado em homenagem ao meu avô. Minha mãe chamava todos pelo primeiro nome.

Acho que minha mãe nunca me chamou de Roberto Carlos. Ela me chamava de Roberto, Beto ou Betinho (quando eu era pequeno).

###### **A presença da prática...o cotidiano e a infância em ação**

Da minha infância, eu não lembro de muita coisa, só lembro de um aniversário meu, e eu estava no colo de alguém, não lembro se era do meu tio ou era do meu padrinho. Eu lembro que eu corria muito para lá e para cá. Me recordo que, quando era bem pequeno, com três anos de idade, eu era muito curioso. A minha mãe acordava as três horas e trinta minutos da madrugada para passar as roupas e preparar a marmitta do meu pai, que era carteiro. Enquanto ela fazia tudo isso, nós tínhamos um móvel chamado “rádio vitrola”, e a minha diversão era ficar ouvindo o locutor falar, e eu gostava de ouvir as músicas que ele colocava (naquela época, havia muitas músicas orquestradas). Um dia, lembro que queria olhar atrás do móvel para ver quem era o homem que estava falando, e sempre me interessava por tudo, como ficar olhando os frutos, as plantas, os animais, a luz emitida pelos vagalumes e o som das cigarras. Sempre fui muito observador e, a partir daquele momento, tenho certeza de que a “curiosidade” sempre me acompanhou, e percebo hoje que sempre tive vocação para ser pesquisador, pois queria saber como funcionava tudo e como o processo de criação.

No trecho acima é possível perceber que uma das características que o participante principal da pesquisa, o autor, relata é a necessidade do “espírito de curiosidade” que o professor de educação física deve apresentar enquanto um profissional em constante formação e como um professor-pesquisador de sua própria prática docente.

Com quatro anos, eu lembro que tinha uma planta que dava pequenas flores vermelhas, que soltava um fruto verde que estourava e se enrolava toda e parecia uma “mola”, não lembro o nome dela. A minha diversão predileta quando estava com três para quatro anos de idade, era ficar estourando aqueles frutos. A outra diversão era tentar pegar as borboletas que ficavam espalhadas pelo jardim.

Minha casa era no fundo, a última casa. Tinha um corredor grande que acompanhava a casa da frente. A casa tinha um quintal que era de cimento e tinha um jardim de canto, com plantas e uma parte só com terra. Era um jardim cumprido, linear. Esta casa era bem perto de onde é a casa da minha mãe hoje, no bairro do Ipiranga.

Eu via a borboleta com as asas fechadas no jardim e a pegava e saía correndo, vivia correndo atrás das borboletas e naquele tempo, se colocava as roupas para quicar no quintal, minha mãe fazia um fogo entre os tijolos e colocava as roupas brancas dentro de uma lata de 18 litros e quando a água começava ferver com as roupas brancas, jogava um tablete de azul anil e depois colocava o lençol no varal, aí tinha aquelas mariposas grandonas que tinham dois furos, um em cada asa, e ficavam “grudadas” no lençol, aí eu pegava um galhinho e tentava prender a mariposa por este orifício.

Eu tinha quatro anos ainda e ficava no berço brincando de dirigir com a tampa de panela e entrou uma mariposa daquela bem grande; a minha mãe estava na casa da vizinha, que ficava ao lado. A mariposa ficou circulando na luz e eu dentro do berço, aí ela foi descendo e descendo, e eu pensei que ela ia voar em cima de mim, aí eu fui subir na grade do berço para sair, fiquei em pé e perdi o equilíbrio, vindo a cair de cabeça no chão, então escureceu tudo e fiquei gritando, pensando que ela estivesse em cima de mim, nisso a minha mãe e a vizinha vieram correndo e quando a vizinha prensou a mariposa contra a parede, ela soltou um pó. Segundo minha mãe dizia à época, aquele bicho dentro de casa poderia atrair coisas ruins, e a solução seria ter que espantá-la ou matá-la. Aí a partir daquele dia, eu não mexi mais com as borboletas.

Hoje as borboletas não me incomodam tanto, mas já me causaram muitos problemas, como na época de provas na escola. Houve um dia o inseto entrou e eu não conseguia me concentrar na prova, aí os colegas já sabiam que eu não gostava de borboletas, e encostaram o pé na minha perna e eu dei uma joelhada na carteira (escolar), e a professora tirou a minha prova pensando que eu estava “colando”, era o exame de final de ano (o último), e acabei ficando para a segunda época (prova realizada no mês de janeiro). Um dia, uma borboleta entrou no carro e eu estava no banco de trás, era uma cidade do interior. Simultaneamente, eu empurrei o corpo do motorista para o lado e pulei pela janela do fusca, que ainda estava em movimento. Aí depois eu fui superando, fui melhorando e hoje, tenho menos fobia.

Há tempos eu não vejo aquelas mariposas grandonas, mas se for parecida com a que me causou o trauma, tenho um receio e um certo medo por causa da lembrança. Já daquela que é azul metálica (e outras coloridas que voam durante o dia) não tenho receio. A importância desse período na minha vida foi ter um melhor autocontrole diante de situações muito difíceis e embaraçosas, além de poder conter o pânico.

Os relatos do autor denotam o prazer que se evidencia com as atividades lúdicas do brincar e a implicação do prazer e ludicidade a serem promovidos nas situações da atuação profissional em Educação Física. Outro fator que marca é a relação medo e superação, elementos complementares, mas que, não necessariamente, se desenrolam com a mesma intensidade. Ao que tudo indica, para o autor, a prática profissional é marcada por situações que assumem aspectos de imprevisibilidade e dificuldades a serem superadas. A questão que emerge nesse momento é como o autor identifica a solução para o enfrentamento do medo no exercício do magistério? E como essa solução pode ter relação com as PCC na formação inicial do graduando?

Brincava no berço, como se fosse um carro e pegava a tampa da panela e ficava “dirigindo”. O único que tinha carro na época era o meu padrinho que se chamava Macedo. Convivi com ele até uns 12 anos e depois nunca mais o vi. Ele não era casado com a minha avó, acho que era namorado, e não sei se brigaram, mas ele foi embora e nunca mais apareceu. Ele tinha um carro cujo nome era “Rural Willys”, e eu lembro até hoje a cor, era um verde meio azulado claro e branco da metade para cima. Eu era muito “arteiro”, e peguei aquela chave de plástico que vinha no doce (maria-mole) dentro do copinho, e coloquei aquela chave no contato, girei para dar partida no motor e ela se partiu ao meio, ficando a metade lá dentro. Depois de várias tentativas, conseguiram tirar o pedaço de plástico do contato...Eu só aprontava. Analisando aquela situação, e de acordo com a minha experiência e conhecimento nos dias de hoje, vejo o quanto as crianças tentam imitar e reproduzir as atitudes dos adultos que as cercam.

Com cerca de seis anos eu, minha irmã e meu irmão aprontávamos juntos. Nós morávamos na segunda casa do quintal de minha avó paterna. Uma das situações era quando ela recebia visitas. De nossa casa, nós prestávamos atenção ao momento em que elas se despediam ao portão para ir embora. Enquanto isso acontecia, eu e meus irmãos arrastávamos as cadeiras da mesa e passávamos a beber todos os restos de líquidos dos copos, não importava se fossem água, cerveja ou caipirinha... O resultado disso era que depois sentávamos e passávamos mal no quintal. As pessoas riem quando me perguntam com que idade eu comecei a beber e obtém a resposta de seis anos, mas é em função dessas brincadeiras que fazíamos e de outras, que eram muito criativas.

Sobre o parágrafo acima, pude perceber o quanto as proibições podem despertar a curiosidade e o interesse infantil, de maneira muito mais intensa, pois eu não entendia o porquê apenas os adultos podiam participar do almoço e as crianças não. Também analiso a “invasão” sobre a mesa do almoço, como um ato de rebeldia e de curiosidade em relação à variedade de comidas e bebidas que lá estavam; para mim era sempre novidade e tudo começava na preparação dos pratos com aqueles aromas incríveis.

Antes da pandemia, havia duas reuniões anuais nas quais quase toda a família se encontrava. Às vezes, nós não nos encontrávamos pessoalmente, mas procurávamos conversar por telefone ou enviar mensagens. Contudo, o cenário pandêmico trouxe a distância física necessária ao enfrentamento da COVID-19. Essa distância foi reforçada pelo falecimento de meu irmão, cuja residência era na Inglaterra. A partir daí instaurou-se uma crise familiar, em função de questões judiciais relativas ao espólio dele, o que gerou discussões e brigas que culminaram na interrupção da convivência que procurávamos ter anteriormente.

Com 5 anos, lembro-me de correr "para cima e para baixo". Em especial, houve um acontecimento marcante. Antigamente, havia espaços entre as construções de paredes. Esse vão era perfeito para uma criança se esconder. E era o que eu fazia. Certa vez, permaneci por horas escondido, até que houve mobilização familiar e até mesmo da vizinhança para saírem à minha procura. Minha mãe chamava meu nome à exaustão, mas eu, arteiro que era, permanecia quietinho. Depois que todos haviam saído, eu resolvi me revelar e houve duas consequências: uma boa surra e o vão foi fechado pelo meu pai com restos de madeira. Para além do vão entre as paredes, eu também gostava de me esconder no guarda-roupa, em meio às cobertas... Mas havia outros lugares, como embaixo da cama e da máquina de costura, cujo pedal era um dos meus brinquedos. Subir em árvores era uma de minhas ocupações rotineiras também. Essas eram algumas de nossas brincadeiras antigamente.

O trecho acima, à luz de alguns estudos contemporâneos, relata que esta atitude estaria relacionada à falta de afeto e necessidade de atenção.

Sempre os três, eu minha irmã e meu irmão. A minha irmã era mais quieta, mas eu e meu irmão apanhávamos quase todos os dias. Meu pai era mais bravo, mas minha mãe não ficava longe. Acho que mais ela batia do que ele, mas a surra dele era pior. Quando ele batia era uma vez só e tinham umas coisas engraçadas porque eu entrava de baixo da cama e segurava no estrado, a gente segurava no estrado, ele levantava o colchão e a gente soltava o estrado, e ele levantava e arrastava a cama, e eu pensava, a hora que ele pegar... E quando ele pegava era uma tremenda surra. Se eu não fosse para baixo da cama, eu saía correndo pelo quintal e tentava me esconder na casa da minha avó, então eu chegava à conclusão de que quanto mais eu corria, pior seria a surra. A minha avó paterna morava na casa de cima, que já era no mesmo quintal para onde mudei e tinha um espaço grande, ou seja, tem mais de cinquenta metros de quintal. Eu corria muito, era muito legal e muito bom conviver com a criação de galinhas, patos e muitas árvores frutíferas – esta casa ficava no bairro do Ipiranga.

Quando eu e meus irmãos dávamos trabalho, ela (avó) também dava uma surra na molecada que era muito “arteira”, e fora os irmãos, os primos estavam lá para completar. Apesar das surras, a minha avó teve um papel muito importante na minha vida porque ela, que trabalhou como cozinheira de famílias tradicionais, ensinava-nos a nos portar nas refeições: nos orientava a comer corretamente com os talheres, a pedir licença para me sentar e para me levantar, isto é, toda a etiqueta social da refeição, que foi muito importante desde os sete anos de idade. Quando eu chegava na casa de alguém, tinha que cumprimentar a todos e, para se sentar, tinha que pedir autorização. Ela (avó paterna) nos ensinou tudo, inclusive como andar corretamente e com o corpo firme, sem balançar os braços (isso porque os malandros naquela

época, andavam balançando o corpo para ambos os lados), e tudo isso foi tudo e é muito importante para minha constituição como ser no mundo. Ela faleceu há mais de 20 anos, uma vez que meu pai faleceu em 2000 e ela fora antes dele. Apesar das surras, em uma família de nove filhos, todos cresceram disciplinados e com um incrível amor aos pais e avós. Toda esta riqueza de conhecimento que me foi passado por eles, tem um peso enorme no profissional que me tornei e vejo o quanto as características de cada um deles estão inseridas na minha identidade intelectual. Para além disso, também é inegável que outros fatores culturais, das mais variadas fontes, também contribuíram para a minha formação.

Minha mãe me ensinou a cozinhar quando eu tinha sete anos; não foi em um fogão tradicional e sim naquele que ela usava para quasar roupas. Antigamente, as donas de casa tinham o hábito de ferver as roupas com sabão e deixá-las ao sol para branqueá-las e foi nesse "amontoado" de tijolos, madeira e gravetos (uma espécie de fogo de chão) que eu e meu irmão aprendemos a fazer arroz. Ela nos deu uma lata (semelhante à lata de leite em pó) e nos orientou a lavar o arroz, colocar o óleo, fritar a cebola, adicionar o arroz, cobri-lo de água e aguardar. Ficávamos olhando e, quando estava pronto, animados, falávamos "olha o meu arroz" e eu ficava muito feliz. E a minha avó nos ensinou a fazer bolos. Nunca mais paramos de cozinhar. Meu irmão gostou ainda mais que eu. Ele fez o curso de gastronomia e chegou a ser cozinheiro do quartel do corpo de bombeiros. Sempre que havia comemorações, ele já se prontificava: "deixa que eu faço".

Brincávamos, eu, os irmãos e os primos e depois vieram os outros irmãos, porque nós somos em nove, daí nasceram os mais novos. Noto que os meus pais e avós me prepararam para ser independente e um dos maiores exemplos, era o meu pai, que sabia fazer quase tudo, ou seja, sabia cozinhar, lavar louças e passar roupas impecavelmente, além da limpeza no quintal. A independência ajuda (e muito) na autoestima e no equilíbrio emocional.

Ao longo dos parágrafos acima pode-se notar o papel e a importância da família na constituição identitária pessoal do autor. A infância é permeada pelos sabores das travessuras infantis, a alegria e a inocência das crianças e um olhar para o adulto como elemento exemplar das condutas. Percebe-se, gradativamente, a educação primária formada no interior junto à família, o exemplo da mãe e do pai, o papel da avó para ensinar como se inserir em culturas distintas daquela que a família vivia com simplicidade. O legado elaborado nas gerações para promover a independência e o "espírito de conquista" na vida, elementos que parecem indissociáveis do papel do professor de Educação Física sob as lentes de observação do autor.



Nesse aspecto, ressalta-se o que autores chamam de educação informal e sua importância na formação da infância. Diferentemente da educação que ocorre no espaço formal da escola, esse processo de educação informal se desenvolve aprendidas em outros ambientes, no caso, junto à família de forma individual, pares de infância e demais adultos. (LIBÂNEO, 1992; ARROYO, FARIA, TEIXEIRA, DEBS, ROSA, MELO, SANTOS, PEREIRA, MARQUES & BORGES, 2000).

As brincadeiras eram mais originais e criativas, pois qualquer objeto dava para criá-las. Eu utilizava o palito de sorvete, a televisãozinha de argila...Eu apreciava colocar os palitinhos dentro de um córrego bem pequeno – que ficava dentro do quintal – para apostar corrida. Eu gostava de subir nas árvores do quintal e quando eu descia, já levava uma surra porque minha mãe já tinha falado para não subir, e eu teimei. Outra coisa que eu e meus irmãos fazíamos (e era motivo para bronca ou surra) era pegar as ferramentas do avô, porque meu avô era carpinteiro e ele trabalhava na *Light* que hoje é Enel, e ele tinha como “hobby”, fazer mezinhas, cadeiras e a gente ia lá pegar as ferramentas para brincar, e quando ele via, ele dava uma bronca. Se fosse minha mãe ou meu pai que viam, era surra na certa. Nesse ponto da criatividade, vejo o quanto foi importante ter desenvolvido essa qualidade ou diferencial, pois auxilia e muito nos projetos e no desenvolvimento profissional, abrindo a mente para soluções de problemas e para uma postura resiliente.

A gente pegava o serrote para serrar algumas coisas. Uma vez, meu primo serrou o joelho quando foi cortar uma madeira, mas nem isso o livrou de apanhar (com sangue e tudo). Nossa, nós aprontamos muito!

Com sete anos eu entrei na escola; quando voltava para casa, só podia brincar, depois de estudar e, também, eu e meu irmão tínhamos que arrumar a casa. Minha irmã era pequena e não sabia fazer nada, a minha mãe pedia para ela passar lustra móveis nas portas do guarda-roupas, mas ela não passava porque não alcançava e só queria brincar. Por outro lado, eu e meu irmão tínhamos que revezar, um dia ele limpava a cozinha; eu, o quarto, no dia seguinte trocávamos. Depois de arrumar a casa, tínhamos que estudar e depois sim íamos brincar. As 19 horas tínhamos que entrar e tomar banho e depois ficávamos ouvindo as histórias do meu pai, ele era carteiro e cada dia tinha uma história. Uma que marcou muito foi quando ele contou que um dia uma senhora falou para ele: “nossa Marcelo está muito calor, você quer um suco?” Ele aceitou e, a partir daí, eles ficaram amigos; sempre ela lhe oferecia alguma coisa: um dia era um pedaço de bolo, outro dia, um suco. Em época de festas como Páscoa e Natal meu pai voltava para casa cheio de presentes, que ganhava nas residências das ruas nas quais ele entregava as cartas. Ganhava, não. Na verdade, ele pedia e era atendido pelos moradores.

Ele encontrava o compadre dele de vez em quando, ele também trabalhava no correio e está vivo até hoje. E quando chegava em casa dizia: Ah, encontrei o Dadinho e fomos tomar uma cerveja e umas cachaças, e nós ficávamos ouvindo as histórias sobre as conversas do encontro. Isso quando ele não parava no bar da rua para encontrar os amigos e só chegava em casa as dez horas da noite. Era uma briga daquelas com a minha mãe e sempre que ele chegava tarde essa querela se repetia. Esta parte do lúdico...

Atualmente, eu presencio a falta de oportunidade de as crianças criarem os seus próprios brinquedos e as brincadeiras, pois os adultos já lhes entregam tudo pronto: “está aqui o seu celular, está aqui a sua televisão”. Mesmo na escola, de certa forma, já está tudo pronto. Algumas escolas tentam reviver brincadeiras antigas, como o dia do quadrado, pula-pula, entre outras. Contudo, seria mais prazeroso para as crianças dar-lhes um monte de material para elas se virarem e inventarem alguma coisa.

Tinha uma televisão em casa, que era em preto e branco; foi um presente da minha avó paterna. Ela comprou uma colorida e deu esta para meus pais. Mas a de casa não era a cores, era aquela que tinha três faixas coloridas e não sei como aquilo deixava colorido, era uma película. Como eu e meus irmãos ficávamos muito ocupados com estudo e brincadeiras, só íamos assistir aos programas noturnos, na época, eram as novelas e programa de humor. Meu pai gostava muito de assistir filmes e quando era possível, eu assistia com ele.

A madrinha do meu irmão dava brinquedos para nós só no final do ano; depois de muito uso, eles acabavam quebrando e a gente os deixava de lado. Mas o que eu gostava mesmo era de criar os brinquedos ou brincadeiras porque nosso negócio era “prego e martelo”. Tinha até um seriado muito antigo que assistíamos e agora achei na internet, se chamava Toquinho. A gente o assistia e depois corria no dia seguinte para tentar reproduzir os brinquedos. Tinha outro seriado que se chamava “A Família Robinson” – eles possuíam uma casa em cima de uma árvore. Lá em casa tinha uma goiabeira, um pé de laranjas e um pé de amoras... E lá fomos nós; construímos a nossa casa em cima de uma dessas árvores. A casa ficou muito boa, eu até caí de cima da goiabeira, mas não foi nada grave. Foi uma infância muito legal. Meu avô guardava diversos tipos de madeiras, parecia uma arquibancada, e quando meus primos iam em casa, minha mãe fazia café da tarde nas madeiras – o que nós, crianças, considerávamos um verdadeiro evento. Era a cada três meses em média. Lembrei que era a cada três meses sim, porque depois do café, vinha a festa junina. O meu pai fazia a festa junina no dia de São João, em junho, e os primos deles vinham para esse evento de família. Era de noite e tinha a batata doce, que eles colocavam dentro da fogueira, tinha a pipoca e o churrasco. Sobre este, acontecia algo engraçado. Só tinha churrasco na festa junina

antigamente e eu lembro que era de cupim e quando você mordia o pão, a carne saía inteira para fora e a gente ficava puxando a carne com os dedos...Tinha quentão, tinha um monte de coisa, era uma festa junina legal, mas só a família. As crianças ficavam correndo e estourando biribinha(estalos), para cima e para baixo, mas era gostoso. A minha família sempre procurou manter todas as tradições e festas típicas, isso fazia com que a família sempre se reunisse com uma considerável quantidade de participantes.

Com as afirmações postadas acima nota-se a relevância dada pelo autor para a estimulação desde a infância do desenvolvimento da criatividade. Essa observação é relatada ao apresentar os brinquedos improvisados e criados, bem como as brincadeiras junto à natureza. Novamente, a família é ressaltada como promotora da união, troca de experiências entre os mais velhos para com os mais jovens, bem como a passagem das tradições culturais. Nesse aspecto, conforme afirma Pollak (1992), a memória, individual e coletiva, constitui-se como elemento de identidade da pessoa, fornecendo a ela, no caso de fragmentos de lembranças positivas, o sentimento de pertencimento e continuidade.

No caso, as recordações das passagens em família permitem ao autor relacionar-se com o meio e as demais pessoas em prol da continuidade dessas lembranças, por exemplo, as festividades e tradições rememoradas. Os três critérios para localização da memória, segundo Pollak (1992), pessoas, lugares e locais distantes são evocados nas lembranças do autor ao se reportar à família.

Quando se volta o olhar para a formação de professor de Educação Física e o papel atribuído as PCC pode-se inferir a possibilidade de o autor buscar nessa ligação o elo perdido entre a infância e as finalidades do referido componente curricular na escola, como também, a necessidade de promover situações de ensino e aprendizagem pautadas em resolução de problemas.

Em casa era sempre nós (irmãos) e os primos. Houve até um primo do meu pai que foi aos jogos olímpicos – ele era lutador de boxe. Não lembro se foi em 1968. O nome dele é Servílio de Oliveira e foi o primeiro medalhista olímpico do boxe brasileiro (bronze), o que perdurou por muitas décadas, pois ninguém conseguia igualar o seu feito. Ele tem agora quase 80 anos, é comentarista de boxe da ESPN. Os filhos dele seguiram os passos do pai e são todos lutadores de boxe. Quando ele voltou, trouxe alguns presentes para os adultos. Meu pai ganhou um sombreiro mexicano (chapéu); para nós, crianças, ele trouxe dois pares de luvas de boxe infantis e aí, começamos a brincar com as luvas e meu pai falava: “olha, não é para encostar a luva no outro”. Contudo, de vez em quando, encostava e saía a maior briga. Enquanto a brincadeira era realizada apenas em família, ficava tudo bem, mas depois os

meninos da rua ficavam debruçados no muro de casa pedindo para participarem. Era um espaço retangular e que ficou parecendo um ringue de verdade. Eles ficavam assistindo o que acontecia no quintalzinho, que também era o nosso campinho de futebol. Um dia, nós deixamos os meninos da rua brincarem e saiu a maior briga... Justo naquele dia o meu pai chegou mais cedo, viu a confusão e falou: “não vai ter mais nada”. Ele escondeu as luvas e ficamos um tempão sem brincar de boxe, mas foi muito legal enquanto durou, não me lembro depois de quanto tempo, voltamos a brincar.

Antigamente havia as lutas do Cassius Clay (Mohamed Ali) e do Éder Jofre; meu pai gostava de assistir e lembro que ele fazia a maior preparação, pois meu pai era daqueles que narravam o espetáculo e nós (crianças), achávamos aquilo muito engraçado. Sempre passavam lutas de boxe de altíssimo nível. O Servílio era bem magrinho (peso pena), ele deve ter sido incentivado por alguém do boxe e foi chamado para treinar. Ele deu continuidade, ganhou alguns torneios aqui em São Paulo e, como já relatei anteriormente, depois foi convocado para participar dos jogos olímpicos, tendo sido medalhista de bronze nas Olimpíadas do México. Não lembro se cheguei a ver o meu pai assistindo a esta luta olímpica...

A gente não imaginava a importância daquele feito e nem sabíamos o quão era importante esse torneio. Mas quando o Servílio (seu apelido era Bia), estava para chegar do México, vi toda aquela agitação e meu pai saiu correndo e gritando para receber o medalhista olímpico da rua e eu pensava: “o que está acontecendo?”. Foi a maior festa e não tínhamos ideia do porquê de tamanha comemoração. Eu lembro que, na casa da minha avó, uns dois anos depois, os adultos estavam assistindo a final da copa do mundo de 1970, e todo mundo se descabelando e xingando, torcendo para o Brasil, e a gente (crianças), perguntando “que jogo é esse”? Então não tínhamos ideia da importância dos eventos, e qual era o seu significado.

Nós começamos a ter contato com futebol, pois na frente da casa da minha avó, tinha um espaço que hoje é uma garagem, mas antes era um campinho pequeno (com metragem aproximada de 4 X 10 metros), então se fossem jogar só duas pessoas, ficava um em cada gol, e quando havia mais pessoas, fazíamos jogos. Aí, mudamos o foco para outras diversões como pião e pipas, sempre criando. Mas depois que fiquei mais próximo do futebol, queria jogar mais e mais.

As meninas (irmãs e primas) não brincavam de bola, mas de correr sim. Elas ganharam bonecas e ficavam brincando de casinha, mas também criavam, faziam as casinhas

com as coisas que iam achando, ou de terra, madeiras e assim faziam as coisas delas e a gente ficava correndo e jogando – mas só depois de estudar.

Ao relatar alguns episódios de familiares, o autor traz ídolos e práticas corporais que compunham o cenário das classes populares com o boxe e futebol. A relação de importância de ídolos que venceram e se configuraram como inspiração àquelas pessoas de que era possível vencer e mudar as condições de vida! Uma vida para a vitória, uma infância em ação!

### **A Educação Física rompendo a rigidez da escola...Como?...com a prática**

No primeiro ano (antigo primário, hoje fundamental), não tinha a aula de educação física. A professora levava os alunos para darem uma volta no pátio da escola e depois fazíamos a formação para cantar o hino nacional. Todos os dias tínhamos que cantar o hino. Faz tempo que não o canto, mas me lembro que era formação em coluna e ficávamos um atrás do outro com um braço de distância (apoiando os dedos no ombro do colega da frente), e lembro também que eram filas duplas, uma de meninos e outra de meninas porque naquela época a mistura não era permitida. Todos os professores ficavam junto às suas turmas e todos juntos cantavam o hino nacional.

Mesmo ao recordar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, na sua época denominado de ensino primário, não tinha aula com o professor especialista de Educação Física, o autor rememora influências da separação das crianças por gênero, a organização da turma para tentar conter a indisciplina e a necessidade do canto do hino nacional diariamente. Esses quadros de lembranças aparecem em sua memória atrelados à área de formação, fato que pode implicar na reflexão do autor sobre sua formação enquanto professor de Educação Física e as práticas presentes na escola quando criança e o processo de mudanças na perspectiva de formação de professores.

Figueiredo (2005) lembra que a formação em Educação Física em nível superior tem passado por constantes modificações desde a sua criação como primeiro curso provisório de Educação Física do Exército. No princípio, o objetivo do curso era quase que exclusivamente para fins de incentivar a carreira militar.

Eu achava legal ir para a escola e como era o primeiro ano, nunca tinha visto nada parecido: tudo que tinha na escola era novidade, era legal, bacana. Eu lembro que eram grupos pequenos de amigos no cotidiano, geralmente eu fazia amizade com alguns alunos que moravam próximos da minha casa.

Eu era um aluno mediano. Eu gostava de correr; se inventavam alguma coisa, eu ia no embalo, mas eu não era o idealizador da bagunça, mas ficava de castigo junto aos outros; cheguei a ficar de castigo no cantinho da classe e quando era muito grave, eu ficava de costas para a classe e de frente para a parede, o tempo inteiro.

No segundo ano, minha mãe foi chamada para conversar com a diretora e ainda estou tentando lembrar o que nós fizemos... Ah, lembrei que a maioria da classe começou a rir e não parava, cada um fazia uma gracinha e todo mundo ria. A professora, brava, pegou o grupo inteiro e levou para a diretoria. No final do ano, ela chamou a minha mãe para falar que a nota para passar era cinco, e eu tinha tirado cinco e meio, mas se eu passasse de ano eu ia ter muita dificuldade, aí minha mãe falou: “deixa ele fazer de novo”. Eu repeti de ano e refiz a segunda série. E ela (professora), deixou essa decisão para a minha mãe, mas acho que valeu a pena. Não foi ruim ser um veterano do segundo ano, e foi legal porque eu já sabia muitas coisas e aprendi um pouco mais sobre outras, sobre as quais eu realmente tinha dúvidas.

Também repeti a quarta série (hoje é o quinto ano), era uma professora que nos jogava apagador e quebrava régua em nossas cabeças. A turma era, de fato, bem danada. Ela reprovou metade da classe, pois por qualquer coisinha, levávamos uma reguada na cabeça. Isso sem contar que o castigo maior era ser mandado para o dentista, por exemplo: “se fazia bagunça, ia para o dentista e não tinha anestesia, ele ligava o motorzinho e fazia aquele barulho amedrontador e ninguém queria voltar lá”. Era uma escola pública estadual.

Na terceira série (hoje quarto ano), a professora orientava uma atividade física prática, como se fosse um aquecimento, por exemplo: “levantar os braços e recreação”. Era a mesma professora que ficava o período todo com os alunos. Na quarta série, corríamos para ensaiar alguma coisa. Então eu lembro bem da quinta série, que era aula de educação física mesmo e não somente recreação ou ensaio para algum evento escolar.

Voltando para a terceira série, em meus nove anos (1970) houve um acontecimento de que me recordo fortemente. O Presidente Médici fazia um percurso até o Museu do Ipiranga. Minha escola ficava nesse caminho e nós éramos obrigados a empunhar bandeirinhas para celebrar a passagem da maior autoridade do país. Nós deveríamos nos organizar em duas filas e agitar as bandeirinhas do Brasil. Nessa ocasião, a professora do terceiro ano mostrou-se revolucionária, pois dizia palavras de ordem contra o governo e nos contou que sua mãe havia também participado de uma revolução que a mim, me parece ter sido a Revolução Constitucionalista de 1932, que ocorreu em São Paulo. A professora nos contou que sua mãe, para não ser atingida pelos militares, escondia-se atrás de sacos de arroz. Hoje eu compreendo

que ela fazia oposição ao governo não se conformava em festejar a passagem de alguém que representava algo que ela abominava e isso a desagradou muito naquela ocasião.

Ao se observar a passagem pelos anos iniciais do ensino fundamental nota-se o cenário da educação em meio a fortes influências de cunho militar e, na escola, a divisão entre a obediência e resistência ao sistema. Pode-se perceber, também, a escola como instituição de reprodução do fracasso escolar, com altas taxas de reprovação. O poder instituído no papel do professor para decisão sobre a avaliação. A família parece obedecer e endossar o poder da professora ao analisar que um aluno com notas para ser aprovado deveria ser retido. Tal aspecto para reforçar o cenário que se multiplicou ao longo dos anos da escola para a elite, com altas taxas de reprovação e, conseqüentemente, com a evasão daqueles a quem o sistema não ofereceu oportunidades de prosseguir qualitativamente.

Leon e Menezes-Filho, ao analisarem as variáveis renda e idade, identificam que estas representam indicadores relevantes para explicar e compreender as taxas da reprovação em todos os anos escolares. Para os autores “[...] estudantes mais pobres e/ou com mais idade apresentam maior chance de reprovação. A diferença de gênero também foi significativa: meninos apresentam maior chance de reprovação que as meninas.” (LEON e MENEZES-FILHO, p.432).

Veio a quinta série e tudo mudou. Não me refiro só ao fato de haver a disciplina de educação física efetivamente - jogar sozinho é totalmente diferente de fazê-lo sob orientação e quase toda a turma era obediente, exceto alguns bagunceiros. Refiro-me também a uma mudança predial - passei a ter aulas em um prédio novo, que dispunha de uma quadra poliesportiva. Na escola antiga, não havia quadra. Aliás, a construção lembrava uma igreja com uma quadra nova, mas ainda em processo de finalização. O espaço só foi inaugurado no final do ano; enquanto este não ficou pronto, tínhamos que ir a uma praça próxima à escola, no período da manhã, para participar da aula de educação física. À tarde, eu já ia para a escola cansado, de tanto que havia corrido pela manhã, mas era bem legal. Lembro-me que o professor gostava muito de handebol e tinha a ginástica – hoje percebo o quanto aqueles movimentos que fazíamos assemelhavam-se aos movimentos militares - especialmente quanto ao ritmo.

Ele (professor) ensinava passe, arremesso e comentava as regras do jogo, mas a maioria não entendia nada. O primeiro contato com o jogo organizado, foi com handebol e depois foi o futebol. Era legal porque durante o jogo, se qualquer aluno fizesse alguma coisa errada, ele apitava e parava o jogo para explicar “você passou aqui, mas não era aqui, era lá”, então vejo que era uma orientação tática mesmo, era para montar um bom time. O professor devia ter uns trinta anos ou até menos, não muito mais que isso porque a criança vê todo

mundo mais velho, mas hoje analisando, ele tinha na faixa de uns trinta mesmo. Deu certo o que ele ensinou porque muitos alunos só gostavam de jogar handebol e quando tinha futebol, muitos não gostavam. Eu não conhecia o handebol, acho que ninguém conhecia. Era um bom professor e formava as equipes para participarem dos jogos da primavera nos quais a nossa escola sempre se destacou nessa modalidade e, quando não ficava em primeiro lugar, ficava em segundo (vice-campeã). Eu tive aula com ele na quinta e na sexta série. Na sétima série houve a substituição do professor. Minha rotina também mudou, pois comecei a trabalhar. O outro professor era completamente diferente. Não era comprometido com a atividade, apenas nos entregava a bola. Era um senhor de meia-idade e carrancudo, sempre mal-humorado. Ralhava com a maioria dos alunos frequentemente e só lecionava futebol... Basquete só mesmo após o pedido de alguns dos alunos da turma.

### **Conhecendo a vida por outro lado...o trabalho...a prática leva à perfeição.... e o salário a novos mundos**

Comecei a trabalhar com onze anos, meu primeiro emprego era informal: eu grampeava chapeuzinho de festa e prestava esse serviço por duas horas. Era um trabalho leve e eu tinha tempo de brincar e de estudar. Comecei a trabalhar por influência de alguns amigos que lá já estavam e me disseram que o salário equivalia a dez reais (na moeda de hoje). E minha mãe falou: “você que sabe, acho que seu pai não vai deixar”. E eu comecei a trabalhar primeiro para depois contar para ele. Quando contei, ele falou: “você nem cresceu e quer trabalhar, você está passando fome?”. Eu nunca esqueci desta frase, mas antes disso, quando eu tinha nove anos, um dia eu e meu irmão carregávamos caixas de laranjas para um vizinho feirante que nos pagava cinco reais (se transpusessemos o valor para a moeda de hoje); nós éramos fortes e cada um pegava de um lado da caixa. Quando meu pai viu, deu um grito “o que é isso, vai para casa agora”, nos deu uma surra e brigou com o vizinho. Essa aventura só durou um dia e fomos proibidos de repeti-la.

Depois eu fui para outro trabalho, que era com artesanato em couro: fazia bolsas, cintos e carteiras e aí ele (meu pai) me falou assim: “eu só quero que você encare isso como profissão, seja o melhor no que você sempre vai fazer, aprenda de verdade, observa, vê”. Então eu sempre lembrei disso e a minha avó deu bons exemplos para o meu pai e para meu tio. Na realidade, meu tio era o mais burguês, ele era militar e chegou a capitão, era músico e meu avô era músico também; meu pai era o desprestigiado da família e desvirtuava tudo, mas



o que minha avó ensinou para ele e o que ele ensinou para nós (filhos), foi uma dádiva para a família inteira, pois os filhos maiores vão dando bons exemplos para os menores.

Eu deixei o trabalho com artesanato de couro. Próximo dos 13 anos, comecei a trabalhar na marcenaria. Eu era ajudante, primeiro fui carregar madeiras e fazer faxina e depois, aos poucos, eu ia aprendendo a passar cola nas madeiras, depois lixar. Só após uns oito meses eu comecei a grudar madeiras, antes eu passava cola, mas quem grudava eram os marceneiros. Eu aprendi a grudar madeiras e não podia mexer em serra porque era menor de idade, então eu só podia fazer as coisas mais fáceis como lixar, passar verniz e ajudar na montagem, apertando parafusos com chave de fenda. Com esse aprendizado eu comecei a fazer algumas coisas em casa. Comprei as madeiras para montar duas caixas acústicas porque eu gostava muito de som; comecei a utilizar os conhecimentos adquiridos e montei as duas caixas, comprei os alto-falantes e funcionaram perfeitamente. Perto da minha casa tinha uma fábrica que chamava Gradiente e era uma marca muito famosa na época. E quando eu passava lá e olhava, via as caixas que foram colocadas do lado de fora para secar a pintura de verniz, aí eu vi que tinha algodão por dentro, era uma manta, então para as minhas caixas ficarem com a manta, eu comprava algodão e colocava nas caixas e então eu comecei a fazer outras coisas em casa.

Os marceneiros mais velhos relutavam em ensinar e eram muito rígidos. Posso dizer que aprendi muito por observação - via como eles faziam e depois eu reproduzia em casa para criar prateleiras e outros móveis para casa os quais, aliás, eu os utilizei por um bom tempo. Remontando às ferramentas de meu avô, após seu falecimento, passei a usá-las mais frequentemente: o prumo, a plaina, o serrote, entre outras, que me foram muito úteis. Nesse período, comprovei que era um bom observador, pois nenhum detalhe me escapava.

Nessa passagem, nota-se que o autor traz elementos da infância, aprendizados da família (sobre como se comprometer com o trabalho) e os relaciona com a nova fase em que inicia seu labor. Dos elementos realçados, constata-se a observação e reprodução do ofício em outros momentos. Da observação, veio a prática, a prática levou à perfeição. Nesse caso, pode-se inferir que para o autor uma provável fase de relevância na formação de professor de Educação Física seja a observação e a autonomia para desenvolvê-la na intervenção.

Posteriormente, ocupei-me do ofício de metalúrgico. Iniciei como ajudante no torno e minha função era retirar a rebarba de peças que eram derretidas e moldadas para louças de prata (bules, bandejas ou banhadas a prata) que eram utilizadas em casas de alto padrão. Mas essa empresa trabalhava também para eventos - eles chegaram a ser fornecedores para a

Fórmula 1 - algo que só descobri muito depois, quando pensei: "nossa, eu trabalhei na Press Pan".

Como parte de meu aprendizado, eu mudava de departamento frequentemente. Primeiro, como já disse, fui designado para trabalhar no torno. Depois, fazia um banho de prata em um metal amarelo e depois de fazer o acabamento, eu o concluía com um produto específico para brilho, cujo nome era brasso. Por último, fui designado para o setor de embalagens.

Novamente, fui levado pela curiosidade a prestar atenção às etapas de um outro departamento - a ferramentaria. O movimento da prensa que descia e moldava todas as peças me fascinava. Até que um dia um senhor, que havia notado minha atenção ao processo, perguntou-se se eu gostava daquele departamento e eu respondi que o achava interessante.

Em uma ocasião, o rapaz que era titular da função faltou ao trabalho e, com isso, surgiu a oportunidade de ajudar o responsável, pois ele pediu ao dono que me chamasse para ajudar e observar. Isso causou muitos ciúmes em todos os demais, pois já estavam lá há tempos e nunca haviam sido chamados. A partir daí, iniciei meus trabalhos na ferramentaria. Um senhor me alertou: "olha, presta muita atenção porque aqui é o lugar que mais se ganha na metalúrgica" e também me disse para tomar cuidado com os dedos da mão. Recordemos que a prensa foi justamente o equipamento no qual um sindicalista famoso perdeu o dedo quando era metalúrgico. Assim, quando a prensa descia, eu rapidamente tirava minha mão e só a segurava para baixá-la. Desempenhei essa função por um ano e, quando eu ia ser promovido, meu pai me comunicou que um amigo dele o havia avisado sobre duas vagas na Sabesp.

Novamente, o autor relata a importância da observação para apropriação do serviço a ser executado. Ademais, ressalta o valor da promoção e das possibilidades de mudanças de setor para se alcançar o aprendizado, bem como postos elevados no serviço.

Eu falei para ele: "poxa pai, mas agora que eu ia ser promovido", mas ele respondeu: "lá na Sabesp pagava muito bem, vai trabalhar no estado (governo), porque lá não tem erro". Fomos eu e meu irmão para participarmos da entrevista. Eu fui e a psicóloga entrevistou a mim e ao meu irmão e nós dois passamos. Contudo, a política da empresa era não contratar irmãos e eu acabei sendo o escolhido por alguns detalhes que não me foram esclarecidos pela profissional responsável pela entrevista.

Eu comecei a trabalhar na Sabesp, eu estava com 14 anos e ia fazer 15 no mês de maio. Eu comecei como mensageiro interno; eu pegava as correspondências no nosso departamento para entregar em outros setores; depois eu fui promovido para mensageiro externo (de rua). Como eu era muito jovem, me perguntavam se eu já conhecia as ruas da

cidade, como a Consolação (a Sabesp ficava à Rua Padre João Manuel). Eu respondia que sim, mas não era verdade. No entanto, isso não me impedia de chegar ao meu destino, pois adotava a prática de perguntar frequentemente até concluir meu trajeto, que era todo feito a pé. Os outros mensageiros perguntaram para mim: "você não está pegando o dinheiro do ônibus? E eu respondi que não e eles me disseram para pedir o dinheiro da condução, o qual eu passei a usar para comprar lanche e refrigerante... O pagamento de passagem em transporte público eu só fazia quando o percurso era muito distante, por exemplo, para o centro. Aos poucos, comecei a conhecer os arredores, a Avenida Paulista e toda a região.

A Sabesp localizava-se no bairro dos Jardins. Em uma disciplina de *marketing*, a professora falou assim: "ah, o primeiro negócio de lanches de sucesso foi o McDonald's", ao que eu retruquei: não, foi o "Jack in the Box". Havia sempre fila na Rua Augusta para comprar um lanche dessa rede. Eu pensava quando jovem: "preciso comer este lanche do Jack in the Box". Jack in the Box, então, era o McDonald's da época...

Naquela região, eu já havia visto o apresentador Jô Soares subindo a Rua Augusta de moto, encontrei o ator Antônio Fagundes. Certa vez, eu estava no Banco Bradesco e passou a atriz Beatriz Segal. Cheguei a me deparar com jogadores de futebol e vários artistas da época. Eu adorava. Até hoje gosto de lá – aquele pedaço da cidade de São Paulo é muito bonito e elegante.

Naquela época a Rua Augusta era como um *shopping center*, não tinha o *shopping* Ibirapuera, creio que só havia o Iguatemi. Na época eu queria ir pela Augusta para ver as lojas, só tinha artigos caros e muitos importados. Aí eu pensava: "poxa um dia eu consigo comprar uma blusa dessa, que era de cashmere argentino e o sapato de pelica, itens de luxo". Para ter aquele sapato, tive que guardar dinheiro pelo período de três meses, hoje seria o equivalente a cerca de R\$ 1.500,00. Aquele sapato e a roupa, eram peças caras e exclusivas e como eu estava estudando à noite, me diferenciava dos demais e muitos ficavam olhando e alguns falavam: "nossa, cada roupa que você usa".

E nessa época estava começando o movimento dos *hippies*, e o pessoal da Sabesp começou a andar de "jardineira", que era um macacão em tecido jeans e camiseta branca; o calçado era uma sandália de couro e logo em seguida vieram as "Alpargatas", feitas com solado de corda e tecido. Os *hippies* usavam uma alpargata azul marinho.

Depois de apreciar produtos de luxo, passei a cultivar valores mais simples, isto é, a colocar em prática a mensagem do movimento *hippie*. O grande aprendizado dessa época foi estar bem comigo mesmo e não me sobrecarregar para obter a admiração alheia. Aprendi a ajudar o próximo, entender as limitações das pessoas e buscar desenvolver nelas o seu melhor

potencial. Os lemas eram o *amor* e a *compreensão*. Hoje, infelizmente, voltei a me deparar com um desfile de vaidades e da obtenção do sucesso a qualquer custo e sem escrúpulos. Todas as armas valem para combater um adversário potencial. Com o tempo, pude observar que o talento é algo que pode ser reconhecido por alguém, basta abrir os olhos para enxergar (e não somente ver) verdadeiramente aquilo e aqueles que nos cercam.

O ingresso no emprego público, na Sabesp, traz ao autor o acesso a uma nova realidade, restrita a uma pequena parcela social, pois requeria o poder financeiro. O retorno financeiro, advindo de um salário melhor fez com que ele buscasse pertencer a outros mundos, nunca antes experienciados. Para Ashforth e Mael (1989), o autor passou a assimilar uma nova identidade social, representada por um restrito grupo social, o que significa que ele atribuía a esse novo grupo o poder sobre determinado valor social. Contudo, com o passar do tempo, a identidade pessoal, constituída junto à família, o faz repensar os valores com os quais realmente gostaria de prosseguir na vida.

### **Ampliando a identidade cultural... compondo a mim mesmo...o mundo ao meu redor... a prática**

*Vim de lá, vim da praça mistério da raça  
Cachaça pra se beber, se beber  
Qualquer um, no enredo da graça  
Nós somos cachaça pra se beber, se beber*

*Lá do Sul, eu frequento Ipanema  
Sistema, cachaça pra se beber, se beber*

*No sonho dos meus sonhos  
Quando eu sonho o mundo está pra se acabar  
No fato, no relato, quando eu passo  
O mundo está pra se acabar*

*Mas quem não pisa na terra não sente o chão  
Luz é vida, pulsação  
(MELODIA, Luiz. **Mistério da Raça**, 1980)*

Na época em que eu trabalhava na marcenaria, montei minhas caixas de som para tocar canções estilo *blackmusic* porque era o som da turma da rua e o que fazia sucesso. Com

13 anos, fui trabalhar na metalúrgica, ao som de Tim Maia. Havia também muitos cantores americanos, dos quais só me lembro de Michel Jackson. Eu gostava da música, mas não entendia o inglês. Nos bailes de rua eram essas músicas que tocavam. Íamos em função da festa, mas também da comida e não prestávamos tanta atenção à música. Esses eventos ocorriam aos sábados; eu ficava lá no canto e quase não dançava, acabava a comida e a turma falava: “vamos embora”.

Em 1976, com quinze anos, eu estudava à noite e cursava a sétima série (hoje oitavo ano). Quem trabalhasse estava dispensado da obrigatoriedade de fazer a aula de educação física. Mas eu queria muito fazê-la, porque eu gostava de esportes desde pequeno. Nessa época, eu jogava futebol, um pouco de vôlei e, às vezes, aula de ginástica, mas sempre privilegiei jogos com bola. O que me fazia perder algumas aulas era o longo trajeto entre a Sabesp e a escola (no Ipiranga). Até que um dia um professor me falou: não, você está dispensado, você não vai fazer mais". Diante dessa dispensa oficial, passei a não me apressar mais; chegava em casa, tomava banho e dia direto para a aula.

Eu trabalhei durante quase dez anos na Sabesp (foram 9 anos e 10 meses), até 1985. Ainda na Sabesp, depois de 1977, começou a fase de gostar de assistir aos jogos de futebol, tudo por influência familiar. Somente a minha mãe não torce para nenhum time, ela não gosta de futebol. Dentre minhas irmãs, são 3 são-paulinas e uma corintiana e os irmãos são todos torcedores tricolores. Eu comecei a ir ao estádio de futebol e a fazer parte da torcida uniformizada – a Jovens do Tricolor. Nós tínhamos acesso ao campo, passávamos lá por dentro do estádio do Morumbi até chegar na sala onde eram guardados os materiais e as bandeiras.

As influências na vida eram as mais variadas e foi uma fase. E ao mesmo tempo, comecei a frequentar os bailes de *blackmusic* que eram realizados no salão da Sociedade Esportiva Palmeiras, era uma época em que o cantor Michael Jackson estava no topo da carreira e muitos procuravam imitar as suas danças. Muitas bandas tocavam lá. Há um cantor dessa época (DJ Taíde) que chegou a ter um programa recentemente no canal 13 (Rede Bandeirantes) e compôs uma música onde conta toda essa trajetória, e quando eu a ouvia, logo pensava: “Nossa, passei por tudo isso”. Nessa mesma época, comecei a apreciar um pouco de cada ritmo.

Eu frequentava os bailes *black* com uma turma da Sabesp. Simultaneamente, ia aos ensaios da escola de samba Vai-Vai. Antes disso, meu primo era um dos diretores da escola de samba Paulistano da Glória, que ficava no bairro da Liberdade, no Centro de São Paulo. Como a agremiação precisava de um certo número de participantes, ele chamava toda a

família para desfilar, o que ocorreu por dois anos seguidos. No terceiro ano, ele me prometeu que eu sairia de passista, mas, no momento do desfile, um diretor me pediu para empurrar um carro alegórico, então saí correndo e permaneci dançando entre as alas. No ano seguinte, eu não quis mais desfilar.

Hoje eu tenho contato com muitas pessoas ligadas ao samba. Eu fui até a Escola de Samba da Vila Maria porque tenho umas amigas que desfilam por lá. Eu cheguei a dar aula de natação para a filha da rainha da Bateria da X-9 Paulistana e ela sempre me convidava para desfilar. Quando eu era guia na caminhada pela Serra do Mar, eu levei a academia que eu dava aulas para este passeio, e o pai de uma aluna participou e gostou demais, ele escreveu a letra do samba-enredo que falava de caminhada e malhação e este samba foi o escolhido. Ele chegou à academia para avisar que tinha escrito a letra em homenagem à instituição e se nós quiséssemos, teríamos uma ala inteira só com alunos e funcionários da academia, tentei organizar, mas ninguém se interessou.

Nesses relatos depara-se com o autor valorizando a cultura *black* e a cultura afro-brasileira em sua formação. Para Ferreira (2004), essa valorização representa a afirmação social de sua identidade afrodescendente, assumindo a pluralidade étnica e multiplicidade racial na constituição da sociedade brasileira.

Nota-se, também, a paixão por jovens de sua geração pelo futebol. Nesse caso, o destaque para uma modalidade esportiva representada por jogadores oriundos das mais diversas classes sociais, sendo na época, em especial da periferia, ou seja, expressa a possibilidade de ascensão social, rompendo com a barreira da estratificação em classes.

Mas, voltando à parte musical: “Eu tinha uns amigos da escola que gostavam dos *Beatles*, *Rolling Stones*, Raul Seixas, *Credence*, *Kiss*, entre outras bandas; foi uma boa fase também, lembro que íamos andar de patins no Clube Atlético Juventus e tocavam essas músicas. Na Sabesp, havia uma grande diversidade cultural, tinha o grupo do samba, o grupo o grupo de *black*, o grupo de música clássica, e surgiu também o grupo de MPB (Música Popular Brasileira).

Eles me disseram que haveria um *show* do Milton Nascimento. Eu o admirava muito, pois eu o ouvia no rádio e logo me animei. Nós fomos; o Milton Nascimento cantou em frente à antiga loja de departamentos Mappin, que se localizava em frente ao Teatro Municipal, na região central da capital paulistana. O Milton usava aquele chapéu mexerica, copiado por quase todos os presentes. A partir daí, comecei a gostar muito de MPB, e falava: “nossa que legal é a MPB”. Gostava porque as letras eram verdadeiras histórias dentro de um contexto cultural.

Desde pequeno eu gostava de ouvir rádio, e tocava músicas clássicas e muitas músicas orquestradas, eu também apreciava jazz e uma vez estive em um *show* e pensei: “nossa que som legal; ao vivo é outra coisa”. Eu gosto de jazz até os dias hoje. É claro que, como todo tipo de música, existem as obras de arte, mas também existem aquelas comerciais, sem a qualidade para o meu gosto, embora isso seja discutível. Mas esta influência vem muito do meu avô, que tocava violão e flauta transversal e gostava de chorinho; do meu tio que, além de tocar violão, também era trombonista na banda da Polícia Militar; e do meu pai, que gostava de chorinho, músicas italianas, músicas francesas e do samba (em menor proporção).

Aqui a família é novamente retratada pelo autor como núcleo de formação do gosto cultural. Mas onde é o limite dessa influência? O acesso ao emprego na Sabesp parece ser um divisor de águas nessa delimitação, abrindo espaço para o autor inserir-se num universo mais amplo, expandindo sua identidade cultural. As influências recebidas no local de trabalho; as possibilidades de acesso a bens e espaços, promovidas pelo salário, projetam o autor para novos mundos com ampliação de seus contornos e experiências.

Esse acesso e permanência em oportunidades diversas parece levar o autor aos primeiros encantamentos com princípios de educação inclusiva que, décadas mais tarde, vão compor a tônica dos processos educacionais e da organização da sociedade, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Cabe destacar que o foco principal desta lei é efetivar e fixar a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, através de fatores legais que visam garantir e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas. Tem como objetivo, também, o atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas em áreas como saúde, trabalho, educação, infraestrutura urbana, esporte e cultura para as pessoas com deficiência e inova ao instituir o auxílio-inclusão, que será pago às pessoas com deficiência que entrarem no mercado de trabalho; ao estabelecer pena de reclusão de um a três anos para quem discriminar pessoas com deficiência; e reserva de 10% de vagas nos processos seletivos de curso de ensino superior, técnico e tecnológico para este público (BACEGATTO, 2016).

Ainda no âmbito musical, há outros nomes que eu gostaria de destacar, como *Miles Davis* (um dos primeiros que ouvi), *Michel Breker*, *Kenny G.*, o grupo *Earth, Wind and Fire* - que não era um *jazz*, mas uma *big band* que fazia um balanço de instrumentos com finalidades comerciais por exigência da gravadora, mas não era a preferência rítmica da banda. Depois voltou a influência clássica; comecei a gostar muito de *Bach*, (até hoje) e comecei ouvir muito mais clássicos. Minhas preferências musicais se consolidaram da seguinte forma: MPB, jazz e

clássico. Atualmente há muitos sons alternativos que eu gosto, posso citar a banda *Boogarins*, que é uma banda nova e a cantora Céu. Eu tenho um amigo que fala assim: “eu gosto de música boa, não importa o ritmo, porque música ruim tem um monte”. Então se agradar os ouvidos, a gente escuta.

Nos anos 80, surgiram “Os Malditos”, que era uma espécie de banda que tocava músicas de protesto daquela época. Naquele cenário destacaram-se: Arrigo Barnabé, Língua de Trapo, Tetê Espíndola e Walter Franco, entre outros. A maioria desses *shows* eram realizados no SESC Fábrica, que ficava no bairro da Pompeia. Na minha família, eles falavam que eu era louco: “Você não sabe o que você ouve, vem com essas músicas esquisitas que ninguém nunca ouviu na vida”. De vez em quando, o pessoal ia lá em casa para fazer um churrasco, eu colocava para tocar o disco de vinil do Antônio Carlos Jobim, aí a minha irmã falava, em tom de brincadeira: “olha pessoal, não pode tirar essa música porque a vitrola é dele”. Eles queriam ouvir samba, queriam ouvir os balanços. E, então, eu colocava as músicas que eu gostava. A minha sobrinha fala até hoje: “ah era um tormento quando eu era pequena e agora que eu fui ver que as músicas eram lindas”. Hoje ela é fã do Milton Nascimento e fala: “olha que são tantas coisas boas, eu era muito pequena e não sabia nada”.

Na década de 80, comecei a frequentar os barzinhos no bairro do “Bixiga”, lá era bem eclético, mas como eu ia com os amigos, eles cismavam em ir ao barzinho de “Rock”. Aí ouvíamos o som de Rita Lee (gravações), entre outros. Havia vários barzinhos de *rock* alternativo, e você podia escolher, mas como eu estava com os amigos, eles sempre queriam ir ao bar Madame. Era um espaço de *rock*, todo escuro, um negócio assim meio *Playcenter*, naquela casa da noite fantasma, então, as pessoas que gostam do *rock* iam vestidas de preto.

Como era um bom negócio, um amigo resolveu abrir um barzinho no Ipiranga, eu estava com 20 anos, terminando o colegial (Ensino Médio), e alguns amigos iam lá trabalhar. Era com música ao vivo. Eu ajudava como “barman”, preparando as bebidas, o outro amigo era o garçom, o outro fazia as tarefas da cozinha, e a nossa amiga trabalhava no caixa, só trabalhavam amigos. Quando acabava o horário de funcionamento do barzinho, ficávamos bebendo e conversando até de manhã, depois íamos para a feira comer pastéis.

E nessa época, o karaokê era com uma banda tocando ao vivo. Tinha uma menina que se chamava Leny, e ela me chamou para cantarmos a música “Trem Azul”, eu sabia mais ou menos, aí ela falou: “se você não souber eu puxo; então, começamos a cantar Trem Azul. A Leny era muito parecida com a cantora *Janis Joplin* e a sua voz era muito parecida também, ela cantava muito bem, quando chegava, algumas pessoas aplaudiam e falavam: “ela canta muito bem”. E ela fez muito sucesso na época. Até então, eu já havia decorado a música,



quando um belo dia, um integrante da banda falou: “você vai ter que mudar de música porque só essa, ninguém aguenta mais”. Aí eu falei para ele: “você vai sugerir uma música para eu cantar? Assim, eu cantei uma música do Luiz Melodia que era do seu disco Mistério da Raça e tinha uma outra que eu não lembro o nome, e aí foram mudando as músicas e as pessoas se encorajaram e começaram a cantar também.

Foi superbacana, pois na sexta-feira era MPB, no sábado eram músicas alternativas, e uma tendência para o *rock*, tinha uma banda que um dos músicos havia tocado no grupo Língua de Trapo. E no domingo eram músicas variadas como as das seguintes bandas: *Police*, *Tears for Fears* e *Simple Mind*, todos dessa época entre os anos 80 e 84. Este período foi muito importante porque eu fiquei mais extrovertido e pude notar o quanto o meu potencial poderia ser desenvolvido. A desinibição foi excelente e me ajudou muito quando passei a ministrar aulas presenciais.

Um dia houve um *show* de *heavy metal*, e meu amigo me falou: olha, vai ter um festival *heavy metal* e eles alugaram o bar. Logo pensei: “vai ser uma barulheira daquelas”. No início da apresentação, o tecladista começou a tocar *Bach*, eu pensei: “nossa, não é *heavy metal*?”. E tocou a música do *Bach* inteira e quando acabou, começou a “pauleira”. Eu tinha uma ideia do *heavy metal*, como se fosse uma tremenda barulheira, mas vi que a banda tocava muito bem e era diferente. E depois disso, eu passei a ter uma outra concepção sobre este ritmo, pois quando você assiste ao *show* ao vivo, é diferente, pois você absorve a música. Então, ouvi e até gostei de algumas músicas, mas eu jamais abandonaria a MPB e o jazz.

Hoje não temos a mesma variedade de sons da década de 80 a 90. Para mim, esses anos foram um marco para as novidades, todas desse período. Dessa aventura, restou a amizade com a menina que trabalhava no caixa do barzinho, que perdura até os dias de hoje. Ela era amiga de uma locutora da rádio 97 FM (a rádio rock), que se chamava Luluzinha. A locutora andava em um furgão (modelo Fiat) cheio de adesivos da rádio e, onde parava, era abordada, pois todos achavam que o carro estava ali para distribuir brindes. Certa vez decidimos comer churrasquinho de gato e tomar pinguinha com limão embaixo do viaduto Santa Ifigênia. Daí eu falei: “você é louca?”. Ela encostou o carro e já saímos rápido e ficamos observando as pessoas se aproximando do carro”. Eu falei: “olha lá o que está te esperando”. E ela falou: “aí está vendo como é que é”. Eu falei: “Nossa, é uma loucura mesmo! Ela era muito doidinha, muito legal.

Tinha as casas de cultura que começaram a ser inauguradas naquela época e o Centro Cultural São Paulo, que foi inaugurado em 1982. Era o máximo em cultura porque eu frequentava *shows* gratuitos, podia ouvir as músicas escolhidas através de um fone de ouvido,

além de outras exposições, foi um período incrível em termos de cultura, foi muito proveitoso e enriquecedor.

Eu tentava levar algumas coisas para os amigos da escola, mas muitos tinham opinião formada sobre gosto musical e foi o mesmo processo, pois quando começávamos a conversar, um amigo perguntou: “você gosta de Milton Nascimento?” Então o outro respondeu: “é legal”. E aí, formamos aquele grupo da MPB, e os outros alunos falavam que éramos “os frescos”, porque eles só gostavam de discoteca, que, entre os anos 80 e 90, foi um ritmo dançante de muito sucesso.

Então eles (a mídia), começaram a tocar apenas os ritmos dançantes e comerciais, e faziam tudo para inventar sucessos. Em seguida veio o filme “Os Embalos de Sábado à Noite” com *John Travolta* e *Olivia Newton John*. Foi tudo mais ou menos assim, quase ao mesmo tempo. E tinham os “nichos”, começaram a separar muito e quem era roqueiro, era roqueiro, quem era sambista, era sambista, e eu que gostava de quase tudo, falava: “não dá para separar”. Só que, pelo que vemos, essa divisão ocorre até os dias de hoje.

No samba, eu gostava de ir aos ensaios, tomava uma cerveja, ficava conversando, gostava de ver as mulatas, e assim que acabava o ensaio, eu voltava para casa. Apreciava ir porque era um passatempo e encontrava os amigos, eu ia mais para observar, mas não ensaiava porque eu não iria desfilar. Eu gostava de ficar ouvindo a batucada e até cantava o samba enredo, mas o bom era ficar conversando e tomando cervejas. É um evento social; outro dia eu estava pensando nisso e fazendo uma analogia entre os ensaios e as reuniões ou cultos em igrejas e cheguei à conclusão de que ambos os eventos são importantes porque tem um papel social muito forte, porém em contextos diferentes. Um exemplo claro é a minha mãe que não teria aonde ir e nem pessoas para conversar, se ela não frequentasse o ambiente da igreja.

Em sua trajetória cultural o autor mostra-se com uma identidade ampliada e valorizada. Ele ressalta sua identidade pessoal, familiar e soma a identidade cultural constituída pela possibilidade de acesso, permanência e liberdade de escolha, princípios fundamentais de direitos humanos, previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH, 1948). Em conformidade com o artigo 1º da DUDH (1948), *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.*

**A chegada ao curso de Educação Física... correndo...e para a prática**

Primeiro eu entrei no curso de Letras porque eu gostava muito de falar inglês na época e pensava: “eu vou entrar no curso de Letras porque lá é um bombardeio de inglês”. E tinha inglês e latim, mas era inglês bem puxado, tinha a gramática e literatura inglesa. O professor incentivava os debates e era um livrão de literatura inglesa. Meu inglês era bom, mas o latim era muito puxado e difícil.

E foi legal, mas eu pensava: “poxa, mas eu acho que gosto mais de Educação Física”. O que me motivou a ingressar no curso superior foi a promoção profissional. Eu havia chegado ao último cargo disponível para a formação colegial (hoje ensino médio); para galgar o posto de analista havia o requisito de ser formado ou estar cursando os cursos de Administração de Empresas, Letras ou Pedagogia. Participei da seletiva para a promoção, havia muitas pessoas indicadas por políticos e promoveram uma outra moça. Nesse momento, eu decidi fazer Educação Física. A ausência da promoção impedia que eu seguisse carreira na Sabesp e isso foi a gota d’água para a mudança de curso.

Não terminei Letras, fiz um ano e mudei para Educação Física, eu prestei em 4 faculdades, só não prestei na USP porque eu trabalhava, passei em todas: Santo André, Mogi das Cruzes na primeira lista, na UNISA, e em Guarulhos. Me matriculei na Universidade de Santa Amaro – UNISA, que antigamente se chamava OSEC. Escolhi o curso de Educação Física porque eu gostava mais de esportes, de jogar, correr e pensava que lá ia ter muito esporte, eu ia correr, ia jogar, então eu achava que ia ser um recreio e no início do curso foi um pouco decepcionante e os alunos ficavam reclamando que não tinham atividades práticas.

A escolha do curso de Educação Física, pelo autor, pautada no interesse por atividades esportivas e por realizar um curso de preparação profissional permeado por práticas corporais e exercícios físicos conota a sua representação da área. Todavia, tal representação ainda pode encontrada atualmente pelos estudantes interessados em prestarem o vestibular para a área. Segundo Silveira (2019, p.149), a partir de pesquisa realizada junto aos estudantes que visitaram a FERIA USP de Profissões 2018:

É fato que os futuros ingressantes no curso de educação física no ensino universitário apresentam a expectativa de que ao longo da preparação profissional, se deparariam com uma demanda de situações de práticas (fazer), dissociada da unidade teoria-prática enquanto práxis. Nesse aspecto, é possível imaginar que o curso seria concebido como um clube ou centro de treinamento em jogo, esporte, exercício, ginástica, dança, luta e práticas corporais de aventura

No começo só teoria e na sala de aula, e a turma já estava meia cansada. Todo mundo dizendo: “mas não sei disso, não sei o que”. Todo aquele conteúdo era importante, porém,

vôlei só teórico, natação só teórica, aí quando o professor falou que na próxima semana os alunos iriam para a piscina, teve comemoração com um pouco de tensão porque muitos não sabiam nadar. Havia alguns atletas de alto nível, havia corredores, nadadores e jogadores de vôlei, além de ginastas. Eu era um ex-corredor amador (eu não tinha mencionado esse detalhe anteriormente).

Eu fui atleta da modalidade atletismo, eu estava no começo da Sabesp e corria aos finais de semana. Eu tinha 15 anos e, como a minha treinadora era ex-aluna da USP, ela me levou para participar de várias provas realizadas em um circuito que durava o ano todo e era realizado no CEPEUSP para alunos e alguns convidados. A treinadora observou que eu estava correndo bem e me disse: “olha você corre muito bem e vai entrar no programa ‘Adote um Atleta’, e eu falei que trabalhava, e ela me orientou que tinha uma lei que permitia a minha liberação por duas horas para fins de treinamento, e eles (SABESP) tinham que me dar. Eu pensei: “nossa, eles vão me mandar embora”. Pedi autorização ao meu empregador e ele me liberou, com a condição de estar de volta no horário previamente combinado. Com o tempo, comecei a cansar, pois eu trabalhava o dia todo e ainda tinha que ir até o Ibirapuera e voltar, além de treinar bastante – não me restava tempo para mais nada.

Meu tempo nos 100 metros rasos eram 10s77 e logo após participar da seletiva para o sul-americano de atletismo, acabei sofrendo um acidente, no qual quase rompi o tendão e fui obrigado a interromper os treinamentos. Ele aconteceu quando eu estava passando em frente uma obra e ouvi: “cuidado, e quando me virei para olhar, vi aquele carrinho de pedreiro desgovernado descendo aquela rampa de madeira e vindo em minha direção, tentei pular, mas fui atingido”. Não estava trabalhando, acho que era um sábado à tarde, só estava passando na frente. Não chegou a romper, mas fez um corte que não cicatrizava nunca, o médico falou que não tinha como dar ponto e teria que cicatrizar naturalmente. Não operei, e como eu precisava estudar e trabalhar, eu usava chinelo de dedo o ano inteiro, e quando parecia que tinha cicatrizado, eu colocava o tênis e o ferimento voltava a abrir. Fiquei um ano sem treinar e fui desanimando, depois engordei e não conseguia correr mais.

Quando eu entrei na faculdade, havia o torneio interclasse e eu já estava recuperado do acidente; fui chamado para participar da equipe de revezamento. Conseguimos juntar os quatro que corriam bem e ganhamos a prova de revezamento por dois anos seguidos. Só que no terceiro ano, como era o último, a turma só queria saber de cervejas e festa, e neste ano, pegamos uma turma que era de atletas e eles estavam no primeiro ano, ou seja, treinavam no programa ‘Adote um Atleta’, que ficava no Ibirapuera e acabamos perdendo a prova, pois os alunos corriam muito bem.

Naquela época, na OSEC, tudo era novidade, às vezes eu tinha que ir de ônibus e outras, de motocicleta, era muito estresse de trânsito.. A maioria dos alunos chegava muito cansado na faculdade, alguns dormiam na aula teórica, porque as aulas eram à noite, mas eram ótimas. Eu sentia que o organismo não aguentava, então quando eu ia para a quadra, “acordava” porque tinha que correr e a adrenalina ajudava, mas nas aulas teóricas eu sentia que eu perdia muito, às vezes pelo cansaço deixava de entender alguns conceitos e às vezes, não só pelo cansaço, mas porque era difícil memorizar.

Eu notava que minha aprendizagem dependia, de cada professor, pois alguns só passavam a aula e outros explicavam e davam exemplos e mais exemplos, de modo a facilitar a compreensão. O ritmo de universidade exigia que você absorvesse o conteúdo e, preferencialmente, o pesquisasse depois, porém, a maioria era de alunos trabalhadores e ninguém tinha tempo de pesquisar – o que demandava um esforço adicional de entendê-lo e contextualizá-lo ainda naquele momento de aula.

Após o momento de aprendizagem vinham as avaliações. Mais uma vez, o ideal é que buscássemos referências externas validadas e construíssemos relações adequadas entre os textos e as aulas. Contudo, nem sempre isso era possível, pois era muito conteúdo para quem não tinha tanta disponibilidade de explorá-lo como gostaria. Mesmo assim, eu fui bem. Entrei com 21 para 22 anos, o que achei muito bom, porque já fui com algumas experiências de vida.

No nosso projeto de formação profissional você absorve algumas experiências para colocar em algumas disciplinas; quem tem pouca idade às vezes não tem aquela facilidade de fazer uma relação, uma correlação para assimilar o que está aprendendo de novo. As informações vão chegando, e na maioria das vezes, os alunos são muito inteligentes, decoram o conteúdo das disciplinas, mas não entendem de fato.

No relato do autor é possível identificar elementos que compunham a formação de professor de Educação Física em meados dos anos 80. Nessa década, começa uma grande transformação a respeito do currículo de preparação profissional em educação física no Brasil. As maiores discussões, foram em torno da teoria e da prática nos formatos dos currículos da disciplina de Educação Física que eram seguidos na época (BETTI e BETTI, 1996). Entre os principais currículos, pode-se destacar inicialmente o tradicional-esportivo, que enfatizava as práticas esportivas. Segundo Betti (1991), este modelo teve início entre as décadas de 60 e 70, com o aumento dos cursos superiores de Educação Física e o que o autor chama de “esportivização”.

### **Os primeiros passos na área... a atuação se constituindo... com... e... na prática**

O trabalho na Sabesp não ia bem; eu havia sido remanejado para a área jurídica e lá havia uma secretária que passou a repassar o serviço dela integralmente para mim. Eu não me identificava com aquele setor. Em razão do acúmulo de tarefas que ela reprimia, quando estas chegavam a mim não havia tempo hábil para executá-las, o que me forçava a chegar cada vez mais tarde na faculdade. O nervosismo e a pressão aumentaram nas férias dela e tive o que julguei ser o começo de um AVC.

Tudo ocorreu da seguinte forma. Eu tinha passado no barzinho de um amigo e ia embora quando dava uma hora da madrugada, pois precisava acordar às 6h00 da manhã no dia seguinte. Chegando em casa eu me deitei e quando estava quase dormindo, senti que começou a repuxar o lado esquerdo todinho do corpo, braço, perna, rosto e o olho, e quando começou acontecer, dei um pulo da cama e comecei a andar e mexer o braço, perna e iniciei uma massagem no rosto, e aí foi voltando ao normal e não completou.

Fui ao médico assim que acordei e ele falou que era estresse e costumava acontecer, mas se fosse um AVC, iria ter sequelas. O médico me falou: “você precisa resolver o que vai fazer da sua vida”. Eu saí do consultório e fiquei pensando: “poxa estou acabando a faculdade”. Quando a secretaria retornasse das férias, era eu quem sairia e não nos encontraríamos.

Acabei deixando todo o serviço na mesa dela, um monte de trabalho. Pensei: “quando eu voltar eu quero ver a cara dela”. Entrando de férias, fiz uma reflexão e resolvi não voltar a trabalhar e providenciei a carta de demissão. O departamento era o jurídico e tinha que trabalhar com traje social, camisa, paletó, mas só que cheguei lá de camiseta regata e bermuda, até hoje eu lembro da expressão dela, que foi logo dizendo: “o senhor tinha que ter voltado hoje a trabalhar”. E eu respondi: “não, eu não volto nunca mais, só vim trazer a minha carta de demissão”. Então peguei as minhas coisas e fui para casa. Durante o percurso, fiquei pensando o que a minha decisão poderia acarretar, pois eu ganhava muito bem, eu ajudava minha mãe, comprava minhas coisas, viajava e gastava com lazer. Eu larguei tudo, mas ao mesmo tempo fiquei pensando que poderia ter ficado com sequelas caso tivesse realmente sofrido um AVC.

Nesse ponto, o autor reflete a respeito de um ponto crítico em sua vida: continuar no emprego com estabilidade e bom retorno financeiro ou iniciar na carreira como profissional de Educação Física? É evidente que a situação de seu trabalho na Sabesp, pós concorrer a uma

promoção que não se efetivou, causava forte stress em virtude da exploração de mão de obra sofrida no setor jurídico, levando-o a apresentar problemas de saúde; porém, o que é necessário se pensar é por que ele sofreu esse processo de exploração de mão de obra? Será que isso acontecia com todos os trabalhadores da estatal?

O fato é que ele teve a coragem de ousar e se arriscou a começar tudo do zero, inserindo-se no campo de sua área de formação: a Educação Física. Novamente, o autor reafirma aquilo que o define: ser uma pessoa persistente que busca aprender e fazer o melhor que pode em sua profissão. Os exemplos presentes em sua identidade familiar parecem tê-lo conduzido a mudar o rumo da vida e se arriscar por novos caminhos.

Quando contei a um amigo da faculdade, que havia saído do emprego, ele falou: “estou dando aula lá em Santo Amaro, perto do “fim do mundo”, perto de Congonhas, ao lado do cemitério de Congonhas; será que você quer trabalhar lá com futebol infantil e vôlei?”. Eu falei para ele que seria legal. Chegando ao local, fui logo dizendo que não sabia nada daquilo. Este amigo era ex-jogador de futebol e tinha atuado no Uberaba Futebol Clube. Ele falava para as crianças o nome de vários fundamentos e dizia para eu ir aprendendo e fazer tudo que ele fazia. No dia seguinte, ele disse que eu já poderia assumir uma turma. Quando fui dar aula de vôlei, procurei lembrar das aulas da faculdade e fui aplicando os fundamentos, mas como eu não tinha intimidade com a modalidade, tive muitas dificuldades. As crianças, que eram de idades entre 7 e 10 anos falavam: “o tio, você não sabe dar manchete?”. E outra menina falou: “acho que este tio é ruim”. Eu comecei a melhorar e ficávamos treinando na hora do almoço, ele me deu a maior força. Treinava toque e manchete. Depois de um mês, ele disse que eu estava melhor.

Nota-se que em sua primeira experiência na área de Educação Física, o autor estabelece um processo de aprender *com* e *na* prática. Assumir as limitações, enfrentar os desafios e ter a coragem de seguir em frente parecem se constituir em elementos intrínsecos buscados e observados por ele como sendo necessários para a atuação profissional. É provável que tais elementos vão se consolidar em sua identidade profissional. Todavia, ao se retornar ao título desta dissertação cabe a indagação: Serão esses elementos condutores de sua observação da PCC ao avaliar o processo de formação de professor de Educação Física? Ao que tudo indica até o momento, a resposta parece ser afirmativa.

Nesta mesma época, ele disse que estava precisando de professor num clube na Imigrantes, para trabalhar com vôlei para senhoras, aí eu falei: “beleza, para senhoras é mais condicionamento físico e alguns fundamentos, é coisa tranquila”. Acho que ninguém ia para o clube se candidatar porque quando cheguei e preenchi a ficha, o rapaz responsável olhou e

disse que eu estava contratado. Comecei a treinar as velhinhas que não eram tão velhinhas assim. Tão logo elas começaram a bater bola, eu vi que elas jogavam muito. A maioria era ex-jogadora e eu não precisava falar nada. Quando era hora de aquecer, elas faziam quase tudo sozinhas. A líder falava: vamos treinar logo porque daqui a pouco chegam os “meninos” e encham o saco. Eram equipes masculina e feminina; os “meninos” eram de São Caetano, do São José, e a maioria era ex-jogador. Quando começaram a bater bola eu vi que eles também eram muito bons.

Saíam altos jogos, pois eles misturavam os times, homens e mulheres, mas elas não gostavam porque eles gritavam e cobravam muito. Um dia, o meu amigo da faculdade, que também era técnico de vôlei do Clube Adamus da Vila Mariana, tinha um time bom e fornecia jogadores para o Clube Suzano, que tinha um time profissional, me perguntou: E suas “velhinhas”? Vamos fazer um jogo amistoso? Então eu falei que só iria levar os homens porque ele só treinava o time masculino. Ele pensava que os rapazes eram ruins, mas foi um jogão e ele falou: “Poxa, de onde apareceram estes jogadores”? E eles (Adamus) ganharam por apenas um set, o decisivo. Depois falei para ele que eram ex-jogadores do Clube São José de São Caetano do Sul.

Chama a atenção a relação do autor com a prática em sua intervenção profissional, ele parece emergir como profissional da área a partir do próprio “saber fazer”. O encantamento com a profissão parece advir dessa relação com o fazer da própria prática corporal.

Não havia *internet* naquela época, então, eu pegava os livrinhos, escrevia uns treinos e sempre dava certo. Eram muitos fundamentos. Eu planejava e procurava estar no nível deles, apesar de que eles nem se importavam muito, eles faziam quase tudo sozinhos, mas eu tinha que falar e tinha que mostrar liderança.

Na faculdade tinha a turma do vôlei, “a panelinha do vôlei” e o professor falava mais para eles, e para quem era ruim, ele não falava nada, e eu ficava lá como um bobo. Tinha a turma do vôlei, a turma do basquete, e a minha turma, ah sim, a que eu dominava, que era a turma da corrida, quando chegava na pista, era a minha praia..., mas aprendemos muita coisa.

Eu aprendi a dar aulas com os alunos, estando com eles. Você vai ouvindo os termos - infiltração foi um deles. Fui aprendê-lo na biblioteca. Mesmo formado, havia necessidade constante de atualização. Paulatinamente, fui melhorando. Ainda trabalhava com as crianças e com as “velhinhas”, mas chegou um momento que já não compensava financeiramente trabalhar em Santo Amaro, pois os gastos com combustível eram muito altos, além da distância. Em função desses fatores, decidi manter somente o emprego na Av. Ricardo Jafet, na Imigrantes.



Enquanto eu ainda lecionava vôlei, surgiu um curso de tênis para professores de educação física e aí eu falei: “boa, legal isso, meus amigos chamaram, eu fui e era perto da Avenida Santo Amaro, perto do Borba Gato, numa descida (rua transversal), o professor era um ex-jogador de tênis famoso (Dácio Campos). Ele falava: “olha, aqui não tem nada de jogo de tênis, vocês vão aprender os fundamentos e as nomenclaturas como “Top Spin”, “Under Spin”, “Slice”, e era bem técnico. Este curso era realizado somente às sextas-feiras.

E eu estava lá e estava bem, dominando tudo quando fui visitar uma academia de natação, na realidade era uma escola de natação onde alguns amigos trabalhavam. Um amigo de faculdade, que participava do curso de tênis, me convidou para comer feijoada no bairro do Limão, mas só depois que eles acabassem de dar as aulas de natação. Eu tinha que chegar lá, por volta das 10h30 ou 11h00, pois as aulas terminavam ao meio-dia, mas eu sempre gostava de chegar cedo nos compromissos. Pensei: “vou chegar cedo para ver como que é o trabalho e como que é dar aulas de natação”.

Cheguei lá por volta de 9h30; havia muitas pessoas e dois professores haviam faltado. Pediram para que eu fosse até a caldeira e trocasse de roupa. Eu peguei uma camiseta que estava cheirando mal e tive que passar no meio das pessoas que estavam assistindo às aulas. Falei para os amigos que a camiseta estava podre. O coordenador pediu para eu ficar com a turma adiantada, que ocupava as duas últimas raias. Ele me falou para pedir dez chegadas de nado “crawl”, (que nas provas oficiais de natação é chamado como estilo “Livre”, por ser o mais rápido, mas livre é qualquer estilo), quando estava acabando, eu falava: “e agora?”. Olha, pede para fazer mais cinco chegadas, segurando a prancha com grande tomada, cabeça fora da água, com os batimentos de pernas do “crawl”. O coordenador falava: “fica andando, vai até o fundo e volta”.

Quando olho para a porta, vejo um homem com a cara fechada. Posteriormente, meus amigos me falaram que era o dono da academia, logo em seguida chegou o outro dono e ambos ficaram olhando com uma feição nervosa. Um dos donos perguntou para o coordenador: “O Regis faltou de novo? Vou mandar todo mundo embora”. Quando terminou o expediente, o dono me perguntou: “você trabalha com que?”. Eu respondi que trabalhava com vôlei e tinha acabado de sair da escolinha de futebol. Então o dono disse: “você quer trabalhar com natação?”. Eu respondi: eu não tenho vivência, hoje estou vindo aqui porque me chamaram para comer uma feijoada e quando cheguei, pediram para eu ajudar. O dono perguntou: quanto você ganha lá para trabalhar o dia inteiro? Eu respondi: “Quinhentos reais”. E ele me disse que na natação eu iria ganhar um mil e duzentos reais para trabalhar meio período. Eu respondi: “então acho que eu vou tentar”.

Foi difícil porque comecei e logo pensei: “acho que não é para mim, não vou aguentar porque eu não nado bem e é muito corrido”. Na faculdade eu aprendi a nadar crawl, mas aí eu respirava mal e tinha dificuldade para virar o rosto na água, eu batia as pernas bem e os braços também, mas tinha dificuldade na respiração. Eles falaram assim, nós vamos te ensinar tudo, todos os estilos, e quando acabava a aula ao meio-dia, o coordenador pedia para eu pegar a pranchinha e eu ficava praticando os fundamentos até as quatorze horas. Eu terminava faminto.

Nas passagens acima, o autor desvela o formato e currículo do seu curso de formação inicial de professor de Educação Física pautado no modelo tradicional-esportivo (BETTI e BETTI, 1996). Em seus relatos observa-se que o curso era a opção de muitos atletas que se dedicavam a discutir e profissionalizarem-se em suas modalidades. Nas aulas práticas, também, os docentes universitários davam mais atenção àqueles que dominavam as modalidades esportivas.

Contudo, como se dava o ensino e a aprendizagem das modalidades não praticadas pelos estudantes antes de ingressarem na Universidade? Ao que tudo indica, parece que se atrelava ao aprender a fazer na prática. A aprendizagem que o autor teve com a natação remete àquela vivida pelas crianças, em décadas anteriores, das brincadeiras infantis, em que os mais velhos eram responsáveis por transmitir as informações sobre o como brincar para os mais novos. Nesse aspecto, questiona-se o papel do conhecimento científico na preparação profissional dos estudantes dos cursos de Educação Física, bem como, o que é esperado de atuação de profissional. Como formar um professor para atuar de forma inclusiva? Não é à toa que um conjunto de medidas legais são necessárias para mudar substancialmente esse quadro.

Um exemplo dessas medidas pode ser observado a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse documento diz que o fator essencial para o sucesso de escolas inclusivas é propiciar uma preparação apropriada para todos os professores. Recomenda que os professores durante a formação inicial recebam orientação quanto à deficiência e que tenham capacidade de avaliar as necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, capacidade de utilizar as tecnologias, individualização de procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais. Assim, segundo a Unesco:

Uma educação de qualidade para todos, pleiteia entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no constante não só na aceitação como também na valorização das diferenças, reconquistando os valores e o respeito do aprender, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Eu aprendi e comecei a treinar sozinho. Nisso, uma triatleta que se chamava Rose me viu nadando e falou assim: “eu não sou da área, eu sou atleta, mas estou vendo a sua dificuldade, eu vou te explicar se você aceitar? Eu falei: “é lógico que eu aceito”. E aí ela falou para fazer assim e tal, e bem devagarinho. Ela treinava e olhava e ia me corrigindo. Teve um dia que eu estava nadando e ela perguntou: “você está treinando em algum outro lugar? Porque está muito bom”. Então, ela começou a me ensinar o nado peito, que é mais difícil e não saía. Eu falei para ela: “esse aqui não vai ter jeito”. Até que um dia brincando no intervalo de uma aula, eu dei uma pernada e deslizei bastante e falei: “nossa, acho que acertei”. Eu peguei e comecei a treinar intensamente. Os amigos viram e começaram a me incentivar: “olha, desliza e respira, desliza e respira”.

Quando a triatleta me viu nadando o nado peito, ela falou: “ah não, você está me enganando, você está treinando em outro lugar”. Eu disse: “não, eu fiz sem querer, eles (os professores) viram e me deram mais orientações sobre o nado”. Ela falou: “agora vamos treinar o nado borboleta”. Eu pensei que seria muito complicado, mas no fim, o nado borboleta foi o meu melhor estilo. Cheguei até a competir várias vezes, e gostei tanto que comecei a treinar muito para entender o nado.

E quando tinha competição, havia as questões de ego, do desafio e do menosprezo por parte dos outros competidores, especialmente, para com os afrodescendentes. Aliás, essa era a minha pesquisa no outro curso de mestrado, em outra universidade. Eu pesquisava a natação para afrodescendentes e cheguei à conclusão de que existem muitas lendas e afirmações errôneas, mas tudo depende de ter aptidão e força de vontade para aprender. Pode até demorar um pouco mais, mas é possível aprender e competir. Quando eu participava das competições *masters* no nado borboleta, eles olhavam para mim e perguntavam: “e aí, e o seu nado borboleta?”. Eu respondia que era mais ou menos. Só que eu nadava bem o estilo borboleta e quando terminava em primeiro, os adversários ficavam admirados por ver uma pessoa afro nadando bem e vencendo naquele estilo.

É importante contextualizar que, na natação para afrodescendentes, as fibras brancas são mais pesadas, são mais rígidas, só que tem a BAF60c, que é uma proteína modeladora da fibra. A pessoa caucasiana, para começar a nadar, vai fazer três meses de perninha e fundamentos e estará quase nadando, enquanto alguns afrodescendentes poderão fazer de 6 meses a 1 ano apenas para atingirem o mesmo estágio dos caucasianos. O problema é que ninguém concede esse tempo para eles treinarem. Sempre se baseiam em teorias que não se concretizam porque os organismos são diferentes, e sempre dizem: “ah, você não consegue,

você não consegue porque você é muito pesado e só serve para a corrida”. Esse tipo de afirmação desestimula o aluno e ele acaba desistindo.

Outro aspecto que levantei, foi que, em uma academia com 1500 alunos, praticamente 1495 são caucasianos (brancos), e isso, quando há algum afrodescendente matriculado. Na periferia há até um pouco mais, em torno de 10%. Mas nas regiões de elite, chega a zerar.

Conversando com o dono da escola de natação sobre esse assunto, ele me falou: “agora podemos usar isso?” Eu disse: “Todas as pessoas são iguais e estão aqui para aprender e receber atenção. Muitas coisas acontecerão e além das teorias infundadas, foi criada uma barreira socioeconômica que vem desde a época da escravidão, onde os escravos libertos não conseguiam empregos, e quando conseguiam, eram em cargos de mão de obra barata. Os empregos hoje são medianos para a maioria das pessoas desta etnia, e uma pessoa afrodescendente, que mal tem para comer e pagar aluguel, além dos gastos com as despesas em geral, fica evidente que essas famílias não irão dispor de 300,00 por pessoa, para a prática da natação. Os clubes públicos, que deveriam fazer dos seus serviços uma excelência, não o fazem. A França, por exemplo, ganhou várias medalhas nas olimpíadas, com atletas que saíram de projetos sociais”.

Os clubes públicos da Prefeitura (CEU), que são de primeira linha, recebem um número expressivo de pessoas, mas apesar de possuírem muitos projetos no papel, na maioria das vezes encaram tudo como recreio ou lazer. Então, as possibilidades de formar atleta de alto nível se tornam mínimas – se não há pagamento, não há benefício.

Os Estados Unidos também estão aproveitando para testar vários atletas e fizeram centenas de piscinas olímpicas para as periferias e pretendiam desenvolver um super projeto. Mas os afro-americanos falam que não vão praticar a natação porque é esporte de branco. Várias medalhas foram conquistadas por nadadores negros norte-americanos. Há muitas piscinas lá, mas não são utilizadas porque, culturalmente, são valorizadas modalidades como o basquete, o atletismo e o beisebol, apenas para citar algumas.

Nesse momento, nota-se na reflexão do autor que os elementos indissociáveis de identidade pessoal e social, presentes em sua formação e aprendizagem com e na prática se estruturam com um elemento identitário da luta contra o racismo estrutural e as implicações nas possibilidades de participação social dos afrodescendentes junto às práticas corporais. Nesse aspecto, Anderson e White (2018) trazem em discussão a problemática relativa à “lenda” que leva jovens a acreditarem que as possibilidades de praticarem determinados esportes com a apresentação de bons desempenhos estão fadadas ao “destino cultural e biológico”. Para os autores, essa lenda é reforçada nas situações em que jovens

afrodescendentes não encontram chances de praticar determinadas modalidades, com reconhecimento, respeito e sucesso.

Ao analisar minha trajetória, vejo que saí de um estágio zero (afundando na piscina) e cheguei a competir *medley* (quatro estilos) e também fui triatleta. Eu participei das competições de *triathlon*. Nadava no mar, depois bicicleta e, por fim, a corrida a pé. E, como eu não tinha histórico de ciclismo, eu ficava para trás, mas alcançava e passava muitos atletas na corrida. Com o *triathlon* aprendi uma das maiores lições da minha vida, que foi: “A MAIOR VITÓRIA NESTA CATEGORIA DE ESPORTE É COMPLETAR A PROVA E CHEGAR AO SEU FINAL, INDEPENDENTE DA POSIÇÃO QUE CHEGOU E TER A CERTEZA DE QUE O(A) SEU(SUA) MAIOR CONCORRENTE É VOCÊ MESMO(A)”. No meu entender, esta frase serve para muitas etapas da minha vida, onde nem sempre tudo tem que ser disputado com outras pessoas. Essa constante luta comigo mesmo é a maior de todas as vitórias e crescer um pouco a cada dia, me mostra que sou capaz e cheguei ao objetivo pretendido, nem que demore um pouco mais.

### **Trilhando pela prática... na formação... no Ser Professor... na observação da PCC**

Quando eu cursava a faculdade, ainda havia um misto de incertezas e curiosidades sobre a nova profissão. Eu assistia às aulas procurando vislumbrar como todo aquele conteúdo ensinado operacionalizar-se-ia em uma futura intervenção profissional. Havia dois modos de lecionar dos professores: alguns apenas transmitiam o conteúdo e a percepção era de que estavam cansados ou estressados demais para alterar essa dinâmica de aula; já outros tinham o perfil diverso - eram didáticos - o que facilitava a assimilação e discussão dos conteúdos ensinados. Nas situações de aula dos primeiros, focalizavam-se somente os tópicos mais importantes, e o restante teria que ser pesquisado por mim.

Eu me perguntava em que momento faria isso. Como já foi frisado em outro momento deste texto, a maioria dos alunos trabalhava durante o dia e, como o curso era oferecido no período noturno, na maioria das vezes, nós não tínhamos outro tempo disponível para ler livros e realizar pesquisas. No meu caso específico, eu procurava entender todo o contexto durante a própria aula. No momento das avaliações, eu apenas estudava visando a uma nota suficiente e o sentimento era fazer somente o necessário para vencer essa etapa avaliativa, mesmo que fosse no início de dezembro (para quem não conseguisse fechar a média dos quatro trimestres). Nesse contexto, tudo era válido, porque notava que meu esforço resultava

em uma ampliação de meu aprendizado logo antes das provas. Assim, eu obtinha boas notas e passava, até com certa tranquilidade, mas tenho consciência de que poderia ter um desempenho ainda melhor.

Considerando o contexto da época discutido anteriormente, as lembranças do autor sobre seu período de faculdade remetem a informações relevantes ao se pensar em formação de professor. Há a percepção acerca da variação do interesse e motivação dos docentes formadores; a situação dos alunos que cursam no horário noturno e as possibilidades de estudos individuais. Destaca-se a forma utilizada pelo autor para estudar e sua reflexão a respeito da possibilidade de aprendizagem. Pode-se inferir que, em seu entendimento pessoal, faz-se necessário pensar num processo de formação de professores que confira autonomia aos graduandos para a construção da própria aprendizagem.

Nesse sentido, Garanhan (2012), coloca a formação de professores um pouco além da tradição acadêmica e discute a necessidade de que os cursos de licenciatura tenham uma estrutura curricular que possa dar autonomia aos professores para que construam seus próprios espaços e tempos nas ações de formação, em parceria com os professores da escola. E assim, reforça a necessidade de ousadia na criação e implantação de novos fazeres curriculares. Para Garanhan (2010 p. 197)

[...] as atitudes de investigação são atitudes que mobilizam a vontade de sempre conhecer e analisar, um desejo constante de questionar, uma disposição pessoal para elaborar e reelaborar, a ousadia para experimentar, a coragem de inventar e a disponibilidade em socializar os não saberes e as práticas bem-sucedidas.

A grade curricular da faculdade era composta de uma série de disciplinas, inclusive educação moral e cívica – matéria essa cuja minha estranheza era grande; de fato eu não via sentido nessa composição curricular. A metodologia de ensino era basicamente composta por aulas teóricas. A prática se consolidava no estágio obrigatório, que era dividido em três momentos: observação, participação e regência. Uma situação prática e diferente. Contudo, nem todos os alunos dispunham de horas livres para sua realização. A estes restava a opção de conseguir que um profissional assinasse sob pagamento prévio - um professor de educação física de um estabelecimento de elite da cidade de São Paulo cobrava o equivalente a R\$ 200,00 (duzentos reais), na moeda de hoje.

Na afirmação acima, nota-se a falta de compromisso com um momento tão relevante para preparação profissional em Educação Física – o cumprimento das horas de estágio.

Lamentavelmente, o acompanhamento foi negligenciado por parte de algumas instituições e profissionais. Tal situação agrava-se quando se faz uma análise relativa às necessidades do estudante noturno que trabalhava em outra ocupação ao longo do dia. Contudo, o autor apresenta essas dificuldades para reforçar a importância que atribui ao estágio supervisionado, em especial, como um importante momento destinado à prática em seu curso de preparação profissional.

Nesse ponto do texto pode-se inferir informações que desvelam a aproximação do autor nas situações de estágio vivenciadas em sua época de graduando com a PCC observada na formação de professor de Educação Física. Há a preocupação explícita em promover a transformação daquilo que denomina de teórico para o campo da prática, tanto que realça com seguinte a afirmação: “O estágio era prático e diferente”.

Segundo Nunes e Fraga (2006), um estagiário precisa fazer correlação entre os conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas no decorrer do curso com a disposição dos “astros”. Para os autores: “[...] sabemos da existência de inúmeros conteúdos, dominamos alguns, sabemos que há uma justificativa para a existência de cada um deles, mas não sabemos por que fazem parte do nosso currículo.” Essa reflexão conduz ao questionamento sobre como cada aluno da graduação encara as disciplinas do currículo e delas podem encontrar oportunidades para a consolidação da práxis.

Estagiei em escola pública. Para o cumprimento dessa exigência acadêmica, optei por tirar férias de meu trabalho na Sabesp. No primeiro contato com a Diretora, ela me passou as turmas e horários das aulas de educação física. Logo depois, conheci o professor titular da disciplina, que me disse: “legal que você veio; vai lá e se vira, mostra o que você aprendeu na faculdade.”

Logo no primeiro dia de minha regência, fui para a quadra e organizei o espaço em duas colunas. Optei por iniciar com brincadeiras, algumas das quais haviam sido objeto de estudo na faculdade, como o jogo de queimada, que era uma atividade em duas equipes e que poderia ser praticada por meninos e meninas.

Durante minha aula, observei a presença da Diretora. Ela estava ali com objetivo de verificar se o planejamento realizado por mim (teoria) estava sendo realizado na prática. As atividades propostas eram bastante diversas das habitualmente realizadas pelos alunos. Como exemplo, um jogo pré-desportivo de basquete cujo nome é “relógio”. Neste, a cada cesta convertida, o estudante mudava de posição no garrafão, até chegar na última marca – vencia quem completasse todo o circuito. Eu percebi a empolgação dos alunos com as novas

atividades sugeridas, uma vez que o foco das aulas do professor titular era o futebol, exclusivamente.

Essa experiência fortaleceu minhas características positivas e fui me descobrindo como um futuro professor confiante e seguro. Nesse processo, recebi críticas positivas e negativas. As primeiras vinham de profissionais mais experientes, cuja bagagem era vasta e, portanto, o compartilhamento de suas vivências comigo era muito valioso. As segundas me marcaram grandemente. Lembro-me, em especial, de uma situação durante uma brincadeira de estafeta. A atividade deixou as crianças bastante animadas e barulhentas. Em razão disso, o professor aproximou-se e, com expressão fechada, disse-me: “Professor, tem vários outros professores tentando passar os seus conteúdos, não estamos sozinhos na escola”. Essa foi a primeira (e dura) lição, contudo, observei nela dois aspectos - o da manutenção da ordem, evidentemente, mas também uma manifestação do ego ferido e de uma certa inveja, pois, a euforia das crianças e o esforço delas para se despedirem de mim, tão logo a aula terminava, parece ter incomodado...

No derradeiro dia de estágio, a fala da Diretora me deu a confiança de que minha dedicação não havia passado despercebida. Ao me despedir e agradecer a oportunidade, ela me disse: “se você não trabalhasse na Sabesp, poderia prestar o concurso e escolher esta escola, pois gostei de você como professor”. Esse foi meu estágio em escola pública e minha única experiência com regência de aulas. Posteriormente, só ministrei aulas de natação e musculação em academias.

Ao narrar sua passagem pelo estágio em escola pública, o autor apresenta a importância que a ação representou para sua formação profissional, motivo pelo qual usufruiu de suas férias no emprego da Sabesp para sua realização. Realça o papel e a interação com a direção da escola, a necessidade de estudos para a elaboração de planejamento, as situações de desenvolvimento das aulas, as relações interpessoais estagiário/estudantes e as relações interpessoais professor da escola/estagiário e o reconhecimento de sua dedicação como estagiário.

Ao avaliar sua passagem pela situação de estágio supervisionado, o autor apresenta elementos que incidem na articulação entre teoria e prática. Pimenta (2006, p.183) explica que o “[...] estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão”. Desse modo, entende-se que, na realização do estágio supervisionado, o licenciando, ao se aproximar do campo de intervenção profissional, possa apropriar-se e apreender elementos constitutivos de sua profissão, da sua ação em Ser Professor. Para tanto, faz-se necessário a



existência da articulação entre a seguinte triangulação: o professor especialista da escola, o futuro professor e o docente universitário.

Importante lembrar que as narrativas sobre a realização do estágio supervisionado emergem das memórias do autor ao se reportar às passagens pelos caminhos pessoais de sua preparação e atuação profissional, culminando com seu olhar “curioso” ao observar a PCC, foco de interesse que o motivou a desenvolver a investigação no campo da pós-graduação e produção de conhecimento.

Falar em preparação profissional me remete às lembranças de todos os empregos, estudos e aprendizagens de ambos pelos quais passei ao longo de minha trajetória de vida. Sempre havia explicações antes da execução de cada tarefa. Como já foi detalhado neste texto, no primeiro emprego, eu tinha a simples incumbência de grampear chapéus que eram utilizados em festas de aniversário. Parece algo muito simples, mas não é. Se o grampo fosse colocado torto, a estética do adereço na cabeça dos convidados não atenderia à qualidade esperada e sempre houve a cobrança desse padrão.

Trabalhei em duas oficinas cujo material era couro: uma de artesanato e a outra de acessórios, como bolsas, cintos e carteiras. Em ambas, a atenção à precisão das medidas e cortes eram imprescindíveis e a supervisão, ainda mais severa pois, em caso de erro, todo material era perdido, o que representava enorme prejuízo ao proprietário e ao meu salário. Em função dessas ocupações, aprendi o valor da concentração e os resultados eram acompanhados de grande satisfação do dever cumprido. Na segunda oficina, cujo dono era extremamente mal-humorado, tive a oportunidade de executar diversas etapas de fabricação. Como já explicitarei em outro momento, inicialmente minha responsabilidade era aplicar cola - aos poucos, aprendi a calcular milimetricamente a quantidade que devia ser utilizada. Na sequência, minha tarefa era riscar o couro tendo como guia o molde da peça, incumbência essa que era mais desafiadora, pois o trabalho necessitava de rapidez e era exclusivamente manual. Por fim, todas as atribuições eram executadas por mim, até o fechamento das peças e a colocação das fivelas.

Dando continuidade ao meu percurso profissional, minha próxima ocupação foi em uma marcenaria, na qual as exigências eram ainda maiores, em questões como disciplina e rigidez de horários. Ingressei como aprendiz e, como tal, eu tinha que cumprir muitas tarefas, não só administrativas, mas também operacionais, como a faxina de banheiros e do próprio estabelecimento. Alguns de meus colegas desanimavam, mas eu persistia, pois estava acostumado a desempenhar essas tarefas em casa, com a companhia de meu irmão. O hábito da responsabilidade me fez receber desafios como lixar, passar cola e parafusar e sempre com

a mesma precisão de elaborar uma obra de arte. Sempre procurei observar e aprender uma pouco de cada departamento da empresa - algumas tarefas, em função da minha pouca idade (12 ou 13 anos) eram proibidas para mim. Na marcenaria, tive o primeiro contato com prazos de entrega e percebi como o seu cumprimento dependia de um trabalho coletivo, pois cada um de nós representava uma engrenagem em um grande ciclo de vida dos móveis e utensílios que eram fabricados e entregues pontualmente aos clientes.

Após a marcenaria, trabalhei em uma metalúrgica, que fabricava artigos de prata. Já mencionei neste texto que a clientela era de alto padrão e que o foco da metalúrgica era a fabricação de bandejas, bules e demais utensílios domésticos. Nesse local, pude ter uma visão sistêmica, desde o torno de acabamento inicial até a embalagem final. No entanto, o espírito de coletividade não era um preceito desta empresa. Havia muitos conflitos internos (algo que, até então, eu desconhecia). Nela, ouvi coisas como: “Aqui é cada um para si, se vira”; “Olha, se você trabalhar direitinho, você vai prejudicar os outros”; “Mas é um puxa saco mesmo”, dentre outras... Essa postura dos colegas não me desanimou - muito ao contrário - aprimorou meu desenvolvimento individual e minha persistência, iniciativa, determinação, comprometimento com a ética profissional e, como consequência, minha eficiência funcional mesmo frente às adversidades do ambiente da organização.

Chego ao meu último emprego, na Sabesp e mais próximo de minha trajetória acadêmica. A empresa situava-se em local distante de minha moradia e, pela primeira vez, seria necessário um deslocamento pela cidade. Meu primeiro cargo foi de mensageiro interno e, posteriormente, passei a trabalhar nas ruas. A interação com outros mensageiros, oriundos de diversas regiões periféricas da cidade (assim como eu) e isso era animador. Tudo era novidade: palavras, frases e expressões que não eram de meu conhecimento prévio. Ficava atento a tudo. A relação interpessoal sempre foi meu ponto forte e, por isso, fiz muitas amizades sinceras e duradouras. De mensageiro, passei a auxiliar de serviços administrativos no Departamento de Recursos Humanos, Treinamento e Desenvolvimento da empresa. Minha função principal era datilografar apostilas para os cursos. Todos os processos seletivos, testes para promoções e cursos de aperfeiçoamento eram realizados neste local. Ali, tive a oportunidade de interagir com profissionais com ensino superior completo, como psicólogas, administradores e analistas, o que certamente contribuiu para meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ao refletir acerca de sua preparação profissional, o autor aponta elementos que considera primordiais para o exercício de labor, para sua formação pessoal e que,

invariavelmente, entende como necessários para o seu processo de formação e atuação docente:

<b>Local de atuação</b>	<b>Elementos essenciais</b>
Primeiro emprego Grampear chapéus de festas	Cobrança e qualidade
Oficina 1 Artesanatos em couro	Atenção, concentração, precisão para ter satisfação com a proeza em alcançar os resultados
Oficina 2 de couro	Atenção e ser detalhista
Marcenaria	Disciplina e rigidez com horário; recuperação de aprendizados familiares para a limpeza; responsabilidade, aprender sempre, cumprir prazos, coletividade
Metalúrgica	Desempenho, interesse, persistência, iniciativa, determinação, ética e eficiência
Sabesp	Interação com pessoas com diferentes acessos culturais

**Fonte: Dados do autor coletados nas entrevistas**

Cabe, então, analisar em que medida os elementos destacados estão presentes na carreira de professor do autor, bem como, se configurarão na interpretação das PCC observadas na formação de professor de Educação Física.

Após sair da Sabesp, conforme mencionei parágrafos acima, comecei a trabalhar com crianças, ministrando aulas de voleibol, e em seguida com adultos; a partir daquele momento começava a minha verdadeira realidade de **Ser Professor**, pois eu preparava as aulas, estudava e treinava os fundamentos e a entonação da voz, pois lidava diariamente com sentimentos e emoções.

Inicialmente, eu me defino como um professor influenciado pelo automatismo de resultados e pela pouca familiaridade com o ensino-aprendizagem da modalidade. Aos poucos, isso mudou e pude perceber que os resultados eram influenciados também por situações extraclasse, ocorridas, muitas vezes, no domicílio do alunado. Em alguns momentos, eu pude presenciar choro de alunos e, ao indagá-los, não me apresentavam um

motivo pertinente que guardasse relação com a aula. Com o tempo, fui aperfeiçoando meu relacionamento com as crianças e tenho consciência de que esse aprendizado será eterno.

Já com os adultos (as) foi mais fácil, pois eles buscavam a modalidade para descontrair e relaxar, portanto, em certa medida, os problemas pessoais pouco adentravam a quadra. Claro que o vôlei, como um esporte, tem seus quatro elementos identificadores: competição, regras, institucionalização e ludicidade. Assim, essas características eram vivenciadas em quadra pelos praticantes e cabia a mim gerenciar eventuais conflitos, que se resolviam com a confraternização de todos ao final da partida.

Também ministrei aulas de natação e, mesmo depois de formado, iniciei como estagiário. A rotina não se dava a partir de um planejamento prévio. Havia muitos alunos em uma mesma aula e uma sequência apertada de horários. Ausência de planejamento, horários acelerados e grande público – três complicadores para um professor que guardava também pouca familiaridade com essa prática – anteriormente já descrevi meu processo de aprendizado dos estilos de nado até evoluir para a competição. De volta ao cenário da academia, percebi que precisaria improvisar e ser muito criativo, especialmente porque a rotatividade dos professores era muito alta.

Quando fui transferido para outra unidade da mesma empresa, percebi o quanto o esclarecimento está relacionado com um maior poder aquisitivo. Esse público buscava explicações sobre cada etapa da prática, bem como suas nomenclaturas técnicas, enfim todos os detalhes de cada estilo de nado. Enquanto alguns professores irritavam-se com essa busca de informações dos alunos, eu, pelo contrário, via naquilo uma oportunidade de externar meu conhecimento e até mesmo podia perceber as eventuais lacunas deste. Caso eu não soubesse uma resposta, eu me dispunha a pesquisar e responder ao interessado na próxima aula.

Essa postura me trouxe uma grata trajetória vertical, em cargos na empresa, onde trabalhei por décadas: estagiário, professor, coordenador, supervisor e gerente, o que considerei uma ótima oportunidade para instituir minhas próprias ideias e poder colocá-las em prática. Isso me fortaleceu e me deu a certeza de que a persistência e a observação me tornavam um profissional diferenciado e permanentemente interessado em minha profissão. Contudo, ser gerente, era como ser proprietário, pois era necessário resolver (ou, pelo menos tentar solucionar) todos os problemas que apareciam, desde os administrativos até à manutenção de equipamentos.

Havia professores que mostravam grande desinteresse, o que era expresso por uma atuação mediana. Eu procurava motivá-los a serem bons professores e buscarem conhecimentos. Não foram raras as aulas em que precisei estar presencialmente no ambiente

da piscina, na tentativa de garantir o nível de aprendizado para os alunos. Causava-me estranheza esse desânimo por parte dos professores e, embora tenha feito cursos motivacionais, posso dizer que obtive pouco êxito nessa tarefa. Sempre procurei relacionar os meus pensamentos e o meu comportamento no início de carreira, com as atitudes deles e confesso que nunca consegui chegar a uma conclusão, talvez por serem de uma época diferente e ter uma maior oferta de emprego.

Esse percurso foi muito importante. Por meio dele eu pude tomar consciência de estratégias de gestão para tomar as melhores decisões, sejam elas administrativas ou operacionais. A superação é muito gratificante e tê-la vivido me mostra que nunca devo desistir de uma tarefa ou de uma missão sem antes experienciá-las. Veja o caso da natação: ouvi que não daria corretamente, que não era algo para mim... Com perseverança, transformei esse “determinismo” e consegui aprender bem todos os estilos de nado, tornar-me um professor acima da média e cumprir as metas determinadas, vencendo desafios recorrentes por décadas.

No comando de reuniões semanais com funcionários e também com pais percebi o quão seguro eu estava para expressar-me em língua materna e comunicar adequadamente as informações a esses públicos. Paralelamente, eu atuava como multiplicador dos conhecimentos adquiridos por mim em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, os quais eu transmitia para os demais colegas. Uma das minhas tarefas como coordenador era explorar o conhecimento dos professores, lançar lhes desafios e buscar o constante aprimoramento dos serviços prestados pela empresa aos consumidores finais – os alunos.

Foram mais de trinta anos de atuação em ambientes de academia. Evidentemente, houve momentos de desgaste e até mesmo de stress mental durante esse ciclo. Apesar disso, tenho certeza de que saí dele melhor do que entrei – não só pela possibilidade de crescimento profissional, mas também pelas fortes relações de amizade que se construíram ao longo desse período; algumas pessoas são como se fossem de minha família.

Ao iniciar a carreira como profissional de Educação Física, o autor aponta que começa sua atividade em Ser Professor. Cabe esclarecer que, na época de sua formação inicial, o único curso existente era o de licenciatura plena, que atualmente permite credenciar-se junto ao Cref4 para atuar como bacharel e licenciado. Assim, o seu exercício profissional – “Ser Professor” – se constitui de aprendizagens que vão se articulando em sua compreensão sobre como se deve atuar. É possível observá-las de forma articulada, se acumulando a partir da experiência advinda com a prática antes, ao longo e após atuar com a natação:

<b>Aprendizados oriundos de Ser Professor – antes da natação</b>
Planejar aulas, estudar e treinar a prática para ensinar, treinar a entonação da voz, pois estava lidando com sentimentos e emoções.
Aprender com as crianças sobre elas próprias
Aprender a lidar com as crianças a partir delas próprias (aprendizado sem fim)

<b>Aprendizados oriundos de Ser Professor – com e após a natação</b>
Ensinar em ritmo acelerado, com aulas em sequência de horário
Criatividade
Ganhar o respeito público por seu próprio trabalho
Estudar para saber responder aos clientes sobre os porquês das questões solicitadas
Aquisição de experiência e conhecimento ao longo da profissão
Progressão na carreira e responsabilidades
Promoção na carreira – ensinar e incentivar – motivar aqueles subordinados
Participar com os professores novos junto às aulas na piscina para ensinar e motivar
Liderar
Colocar-se no ponto de vista do outro
Experiência adquirida pode ser transferida para novos planos e projetos de vida

No processo de formação de professor da EEFE-USP que acompanhei junto às aulas desenvolvidas nas disciplinas EFP0118 Educação Física Adaptada I e EFP0122 Educação Física Adaptada II, pude observar que o graduando tem que ter o entendimento do conhecimento e fazer uma reflexão sobre todos os aspectos da aula, para aplicar em diversas oportunidades. Desde que comecei a trabalhar, quando eu iniciava em uma empresa, após as explicações teóricas, eu ansiava pela parte prática. Sempre concordei com o ditado popular que “só se aprende fazendo”.

Os graduandos com muito menos idade que eu, tinham, às vezes que fazer um grande esforço para relacionar ou correlacionar o que estavam aprendendo na Universidade com a aplicação da teoria na prática nas situações de aula. Entendo que eles cursam muitas disciplinas, mas parece que há uma lacuna entre o que aprendem na teoria com aquilo que é necessário para aplicar na prática na escola.

Os estudantes são muito inteligentes, lembro que a inteligência é relativa, pois cada aluno pode sentir facilidade em momentos diferentes. Mas, em muitas vezes, se esforçam para reter teoricamente o conteúdo das disciplinas, mas têm dificuldades para aplicarem na situação real.

Eu observava que os graduandos, embora muito inteligentes, precisavam esforçar-se grandemente para correlacionar a teoria, aprendida nos bancos da Universidade, à prática em situações reais de intervenção. Durante as aulas nas disciplinas do curso de licenciatura, por exemplo, eles realizaram algumas visitas técnicas. Nessa primeira visita a uma escola pública, credenciada para a realização das PCC, minha percepção é que houve um verdadeiro choque entre a expectativa e a realidade – a indisciplina, o burburinho das crianças, a desordem causou-lhes espanto. Apenas alguns graduandos haviam participado de alguma vivência prática na EMEI e, mesmo assim, com grupos reduzidos. Nesse sentido, a realização das PCC são fundamentais para intensificar as vivências em termos de planejamento teórico e aplicação prática das atividades.

Com as visitas para observação, conhecimento e contato com a escola, direção, professores e estudantes, os licenciandos tiveram que organizar, dentro do Projeto de Vida voltado para a Educação Física Inclusiva, um planejamento com quatro aulas, para intervir por um mês na escola, uma vez por semana, todas as terças-feiras, das 13h30 às 15h15. O planejamento foi entregue, inicialmente, para o docente na Universidade e o professor da escola.

Assim, no decorrer de quatro semanas (setembro e outubro de 2019), as intervenções na forma de PCC foram realizadas, com a articulação dos futuros professores, o professor da escola e o docente da Universidade. As PCC aconteceram em dois espaços: a quadra poliesportiva e o pátio coberto. Com os estudantes de primeiro e segundo anos foi desenvolvido o projeto com a temática *Circo*. Com os estudantes de terceiro, quarto e quinto anos atuou-se com o projeto de temática *Basquetebol*.

Ao assistir o desenvolvimento das PCC, com as situações de aulas a serem enfrentadas pelos futuros professores e a atuação conjunta do docente da Universidade eu me lembrei de vários momentos da minha vida: as dificuldades que enfrentei e o estudo para superá-las; as barreiras vencidas nas aulas e o conhecimento adquirido; a atuação na gestão da natação e a responsabilidade de formação de novos professores. Entendi a importância das PCC para a formação dos futuros professores de Educação Física. Vi uma ação que não tive na faculdade, tendo que aprender sozinho e que, quando estive na posição de formador na natação, procurei desenvolver para auxiliar os jovens professores.

Na fala acima, o autor explicita elementos presentes na própria legislação relativa às PCC. No Parecer CNE/CP 9/2001, por prática se entende “o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001, p. 9).

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...]. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (BRASIL, 2001, p. 9).

Ao analisar as falas do autor a respeito daquilo que as PCC provocaram de lembranças em sua trajetória, pode-se notar como sua identidade docente constitui-se num processo fluido e dinâmico, repleto de subjetividades evocadas ao longo da vida. Seu **Ser Professor** carrega os aprendizados e relações estabelecidas com a prática desde a infância, com seus familiares, amigos, vida (escolar e acadêmica) e empregos. Como ele mesmo afirma, aprendeu e aprende “colocando as mãos na massa”. Talvez, por isso, o impacto que os estudantes sentiram ao visitarem as escolas e intervirem com as PCC evocou na memória do autor as formas como ele enfrentou a vida e procurou guiar aqueles que estavam sob sua orientação.

Assim sendo, resta uma indagação: Como aqueles estudantes que participaram da construção e desenvolvimento das PCC perceberam este processo para sua formação de professor?

### **Teoria e prática... as PCC... desafios... experiências... Ser Professor... a formação em ação**

Tendo em vista a questão anterior: como aqueles estudantes que participaram da construção e desenvolvimento das PCC perceberam este processo para sua formação de professor? Desenvolveu-se, nas disciplinas supracitadas no curso de licenciatura da EEFE-USP, o Projeto de Vida, a partir de entrevistas (roteiro guiado) com dois estudantes que vivenciaram essas experiências com a Prática como Componente Curricular. Os encontros aconteceram dentro do próprio horário de aula, com o objetivo de sensibilizar-lhes a memória no tocante às lembranças vividas com as experiências oriundas das PCC, no processo de formação de professor de Educação Física, não só para respondê-la, mas também para avaliar se as subjetividades apresentadas por eles têm conexão com aquelas destacadas pelo autor do trabalho. O mesmo pesquisador-entrevistador foi responsável pela coleta de dados de todas as



entrevistas da presente dissertação. Após essa etapa, foi feita a transcrição de todo esse material. Ao longo desse processo, foi possível notar que havia grande semelhança entre as experiências pessoais do autor da dissertação e o relato desses dois alunos, o que corroborou a importância da prática como experiência.

Selecionando-se alguns trechos das entrevistas, foram selecionados abaixo os que auxiliam a responder à questão norteadora da pesquisa, tal como a indagação que levou a entrevistar os dois estudantes. Salienta-se que, por se tratar de uma pesquisa de cunho autoetnográfico, o autor da investigação será considerado o *participante* – número 1 e, os estudantes do curso de licenciatura como, respectivamente, *participante 2* e *participante 3*.

O participante 2 estudou em escola pública paulista, durante todo período da educação básica. É oriundo de uma família de classe popular, com pai, mãe e mais três irmãos. Atribui a passagem pelo ensino médio (em escola técnica integral) como um fator importante para sua escolarização. Todavia, ressalta que sua participação em uma Organização não Governamental (ONG), com projetos para crianças e jovens de periferia, foi primordial para desenvolver-lhe o conhecimento sobre sua corporeidade e o que possibilitou a ele dar seguimento na formação superior em um curso de licenciatura em Educação Física.

***Pesquisador entrevistador:***

*“Você cursou as disciplinas de Educação Física Escolar Adaptada I e II, Educação Física Inclusiva, com as situações de PCC. No primeiro semestre aconteceram as visitas em três escolas públicas estaduais (Escola Estadual Verde; Escola Estadual Amarelo e Escola Estadual Rosa)<sup>1</sup> e, no segundo semestre, você atuou com intervenção em duas destas escolas. Qual foi a diferença do primeiro para o segundo semestre?”*

***Participante 2:***

*“Faz um tempo, mais ou menos três anos atrás. Eu me lembro que no primeiro semestre, a gente foi só visitar para conhecer os espaços,*

---

<sup>1</sup>Os nomes de escolas foram modificados em forma fictícia para preservar sua identificação, conforme requer a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE da pesquisa.

*conhecer a direção, os professores da escola, um pouquinho das crianças, ou seja, o funcionamento da escola tendo aulas e a gente viveu um recreio com as crianças. O primeiro semestre foi mais ou menos isso, a gente só foi uma vez em cada escola.*

*No segundo semestre, a gente foi aplicar. A gente planejou aulas durante a disciplina e fez várias visitas nas escolas; eu lembro principalmente da Escola Verde, porque eu tive um contato maior ainda do que os colegas da turma, uma vez que eu fiz aquelas horas “eu não lembro o termo correto”, aquelas horas de colocar na prática<sup>2</sup> “você vai saber melhor sobre o que eu estou falando”, enfim, eu fiz lá no Verde.*

*Eu fiquei próximo do professor que estava lá na época e não lembro o nome dele, mas ele era alto, careca, branco, que depois foi para outra escola. No segundo semestre, enfim, eu estava mais próximo das crianças e, elas, também, estavam mais próximas de mim. Quando a gente voltou para fazer as práticas no segundo semestre, foi muito bom porque eu montei a aula junto com o outro colega, e fizemos um projetinho de basquete para as crianças. Foi complicado, a gente dando aula com a pressão de um professor no nosso ouvido, com o maléfico tablet roxo, mas foi muito prazeroso.*

*Depois, na Escola Rosa, eu lembro que teve uma experiência muito boa, pois tinha um aluno com alguma deficiência, não vou lembrar agora qual era exatamente, mas que ele não ficava próximo das pessoas. Quando nós fomos no Rosa, ele sempre ficava perto de mim, ficava comigo, e eu lembro que o docente (da Universidade) falou para mim: aproveita que ele gosta de você e está aberto para conversar e lhe ouvir, para fazer com que ele participe das atividades e auxilie no trabalho do professor e da professora ao voltar para a sala de aula. Eu achei bem curioso porque nunca tinha passado por isso e foi uma experiência bem bacana.*

---

<sup>2</sup>O participante 1 refere-se às horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares em que passou um tempo para observar e interagir com o professor da escola para, efetivamente, ter dados concretos para a elaboração do planejamento.

Nas transcrições acima é possível notar que o participante 2 atribui um significado à PCC como elemento que lhe possibilita ultrapassar os muros da Universidade e se aproximar da realidade da instituição escolar pública. Ele realça que o contato o permitiu conhecer e se relacionar com os variados segmentos da instituição como o grupo gestor, docentes, discentes e funcionários em situações distintas, passando desde a observação, à troca de informações, até chegar à intervenção. Nesse aspecto, a PCC se configura como um elemento da parceria entre a Universidade e a escola pública, em que a aula se traduz em vivenciar a escola, seus mistérios, suas dificuldades, seus avanços e em propor encaminhamentos enquanto parte dela própria.

Outro ponto a ser destacado, na fala do participante, refere-se a conhecer e interagir na realidade com aluno com deficiência – o público-alvo da educação especial. Há dois pontos importantes que merecem ser destacados para esse segmento: a aula teórica da Universidade, que tematiza sobre os modos de lidar com estudantes portadores de deficiências e a prática cotidiana com o discente e suas aprendizagens. A partir do trabalho com as PCC, o estudante tem oportunidade real de lidar cotidianamente com as aprendizagens desse discente – o que contribui para atender aos fundamentos da nova escola-UNESCO, conforme aponta Werthein (2000, p.14-15)

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.

Dando continuidade, abaixo segue outro trecho de nova rodada de conversa:

***Pesquisador entrevistador:***

*Isso foi a prática como componente curricular-PCC. Como você a definiria a PCC para os novos alunos que entram na licenciatura?*

***Participante 2:***

*Bom, a gente na USP fica muito nos livros e nas teorias, enfim, estudando a prática, que é até um pouco engraçado, mas quando nós estamos estudando, poucas vezes não se pratica o que foi estudado.*

Nessa fala, o participante 2 reflete sobre um aspecto primordial que deve balizar o curso de formação de professor: a união entre teoria e prática. Ele aponta que a teoria, por vezes, ocupa o tempo que deveria ser destinado à prática. Estabelece, ainda, uma crítica ao final. Apesar de considerar que se pratica o que é estudado, é possível indagar a respeito do seu conceito de prática – se esta é suficiente e se coaduna com o conceito dos docentes responsáveis pelo curso de formação. É fato que os acadêmicos empreenderam esforços nas últimas décadas para justificar a presença da Educação Física no interior da Universidade, alicerçada no tripé pesquisa, ensino e cultura e extensão. Todavia, esses esforços podem ter inibido ações mais efetivas no curso de formação e, em certa medida, prejudicar aquilo que caracteriza a própria essência da intervenção profissional dos egressos, ou seja, a atuação com a cultura de movimento. Há duas causas possíveis para esse embaraço: a negação dos modelos formativos anteriores à década de noventa ou a compreensão da prática em uma concepção que não está sendo devidamente elucidada aos graduandos.

A importância da prática na formação de professor é ressaltada nos documentos legais, tal como é encontrada em Brasil (2001a): “É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.” Para tanto, o entendimento acerca do conceito de prática como momento de aproximação e exercício docente, também, é ressaltada em Brasil (2001b)

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Veja-se mais um trecho dessa entrevista:

*A gente, tendo a prática como componente curricular-PCC na nossa disciplina, teve-se a oportunidade de pisar na escola, que é um ponto importante. Acho que não tem como ter uma boa formação docente se você em momento algum pisa na escola, no chão da escola, vivencia o*

*que é a escola, e esta vivência é muito boa por ter, por tirar um peso das costas, pois você está junto da Universidade, você tem o apoio do professor, você não está lá sozinho.*

*Por exemplo, se eu me formasse sem ter pisado na escola e fosse para lá, para a prática direto, provavelmente eu passaria perrengues. Tendo esta experiência e com o apoio da Universidade junto, “meio que estar levando o filho para passear de mãos dadas”, facilitou muito; porque é isso, a gente se prepara para ir ao mercado de trabalho com alguma noção do que é a área que estamos, mas é isso, eu diria, para ser mais resumido porque eu já falei bastante, que seria colocar a teoria na prática.*

*A gente estuda muito, estuda o perfil das crianças de determinadas idades, mas a realidade é outra e a gente tem que estar vivenciando isso durante a graduação; de novo, nessa linha da “Universidade ser a mamãe levando o filho”, o graduando para passear de mãos dadas com essa mãe, mostrando o mundo para ele. Mostrando a escola para a gente e a gente tendo este aval, por exemplo, a gente preparava coisas, e o professor tinha que dar o aval para ver se fazia sentido, corrigia algumas coisas. Tudo isso vira uma experiência que não vai ter depois que se formar, não vai dar para mandar meus planejamentos para o professor, para ele ficar analisando antes de eu aplicar a aula, enfim, é mais ou menos por aí, a minha resposta.*

O trecho acima apresenta uma riqueza imensa ao evidenciar as subjetividades do participante quando este avalia a importância das PCC em sua formação. Claramente, ele associa as PCC como um momento para aproximação com o campo de atuação profissional; uma maneira explícita de associar teoria e prática – talvez ainda insuficiente – conforme a crítica apresentada no trecho acima. Tal raciocínio remonta à oportunidade das PCC como situação da Universidade com a figura materna, levando o filho, ou seja, o graduando, para conhecer o mundo fora dos muros que a separam da sociedade e apoiando-o na aprendizagem, apropriação e apreensão de seu ofício docente. São marcas que ficaram gravadas na memória e que conferem sentidos ao seu futuro ato docente. A simbologia apresentada pelo participante denota o lado pessoal do ser que está inserido num processo de formação. Não

basta apenas o fornecimento de conhecimentos teóricos, mas é preciso trazer a teoria à prática, considerando as dimensões pessoais na constituição do *Ser Professor*. Nesse aspecto, ressalta-se a indicação de Nóvoa (1992) em que é preciso fomentar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais no processo de formação de professor, de modo que ele ou ela possa se apropriar desse processo conferindo-lhe sentidos vivenciados em suas próprias histórias de vida.

Nesse sentido, as PCC inserem-se no âmbito do ensino, levando a aprendizagens sobre si mesmo e sobre a profissão. Precisam estar previstas no Projeto de Curso de Licenciatura e planejadas para se desenvolverem de forma articulada aos projetos de vida dos graduandos. Constitui-se como elemento de ligação entre a Universidade e a escola e se articula com o estágio supervisionado. Em Brasil (2001a)

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador

[...]

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos.

Perante o último depoimento transcrito, é possível notar que o graduando valoriza essa experiência, a ponto de sugerir que isso se amplie a outras disciplinas, como meio de torná-las menos monótonas e intensas, uma vez que, historicamente, priorizam a face teórica do binômio ensino-aprendizagem. Outro ponto que merece destaque é a forma como o Participante 2 (graduando), refere-se à sua família. Ele compara o cuidado materno recebido (quando a mãe pegou-o pela mão para apresentar-lhe o mundo externo) à possibilidade de ter a Universidade como sua mentora e, de certa forma, cuidadora, no espaço escolar que, até

aquele momento, também lhe é estranho - estranheza essa que vai sendo paulatinamente dirimida pelo contato com os profissionais que lá atuam, bem como com a Universidade no papel de intermediadora / facilitadora desse processo formativo.

O participante 3 é oriundo de família de classe popular carioca, em que o sonho de sua mãe era possibilitar o estudo aos filhos. Antes de cursar Educação Física na Universidade de São Paulo, frequentou o curso de Engenharia Química em uma Universidade pública do Rio de Janeiro. Contudo, após um ano, optou por mudar de área. Entrou na EEFÉ-USP com o objetivo de escolher a área de Esporte, entretanto, alterou-a para a Licenciatura – escolha essa da qual se orgulha. Sobre a sua opinião em relação à própria atuação durante a intervenção prática, um trecho de sua entrevista é destacado abaixo:

***Pesquisador entrevistador:***

*Como é que foi a sua experiência com a prática como componente curricular-PCC?*

***Participante 3:***

*Marcou de dois jeitos, primeiro teve a Escola Verde, de forma bastante positiva que a gente fez o trabalho de basquete, que eu fiz com o participante 1. Lá marcou positivo porque as crianças se envolveram com a prática e parecem ter curtido a proposta que a gente levou, pois tinha muita bola de basquete e deu para a gente aproveitar os materiais e foi uma experiência muito agradável. Pude ver ali o trabalho que a gente fez, ir se concretizando.*

O relato do Participante 3 expressa sua realização ao avaliar a experiência com as PCC concretizando o planejamento executado previamente. Nesse aspecto, o fato reforça a afirmação de Souza Neto e Silva (2014) ao destacarem que as PCC, articulando a formação de professor em torno de um projeto integrador, a partir da prática como lócus de formação, requer se pensar num novo paradigma desta formação num currículo para o curso de licenciatura.

Nessa mesma direção Tardif (2002) ressalta a importância da prática como lócus de formação de professor. Para Tardif (2000), os cursos de Educação Física, compostos por culturas disciplinares diversificadas, podem proporcionar uma formação profissional de qualidade, uma vez que, segundo o autor, esses cursos proporcionam uma formação baseada na realidade do mundo do trabalho profissional. Desse modo, ele enfatiza que a atitude do professor é norteadada pelos:

*“[...] objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.”*  
(TARDIF, 2000, p. 15).

Seguindo a reflexão sobre a mesma questão, o Participante 2 relata:

*Contudo, tem a questão de quando nós fomos na Escola Rosa, ali eu planejei uma aula, mas na hora de aplicar, não saiu do jeito que eu planejei e deu aquele sentimento de: nossa e agora, errei, não era para ter feito assim, não consigo ter controle dessa turma, não consigo que eles façam o que eu quero, planejei errado. Daí bateu uma insegurança.*

Ao refletir sobre a prática, o participante 3 avalia que, apesar do planejamento prévio, o momento da intervenção saiu do controle levando-o a questionar-se com relação ao ato docente. Observa-se que a falta de experiência prévia trouxe a insegurança e o congelamento da mudança do planejamento ao longo do próprio decorrer da aula; algo que um professor experiente poderia reorganizar na situação de ensino. Desse modo, percebe-se a importância da PCC como situação de aproximação do futuro professor ao campo de atuação profissional, com vistas a apropriar-se da ação docente, desde a operacionalização na prática dos conhecimentos provenientes de seu processo formativo, até estar capacitado a promover as constantes reflexões acerca da ação docente antes, durante e pós a intervenção profissional.

Para Pérez-Gómez e Schön (1992), a reflexão na ação (prática), exige do professor uma sequência de ações e tomada de decisões que provêm dos seus recursos intelectuais e das estratégias de intervenções. O conhecimento na ação da prática existe, mas pode tornar a



atividade monótona e repetitiva. Como esse tipo de conhecimento é resultado de experiências anteriores, não poderá ser divulgado ou estruturado em teorias.

Na reflexão sobre a ação, é feita uma análise pós atividade, que possibilitará futuramente uma melhor adequação e planejamento da aula, na qual, após compreender determinadas situações ocorridas, o professor poderá fazer adequações, de acordo com teorias estratégicas (PÉREZ-GÓMEZ E SCHÖN, 1992).

Abaixo, outro trecho relevante do encontro é textualizado:

***Pesquisador entrevistador:***

*Você acha que a PCC auxiliou na formação de professor?*

***Participante 3:***

*Claro, imagina se eu não tivesse esta aula e fosse jogado numa escola, e no primeiro dia fosse essa aula que eu planejei e não tivesse saído do jeito que eu queria, na hora eu já ia pedir demissão ou desistir da profissão.*

Nessa afirmação, nota-se que a falta de conhecimento para lidar com a situação é considerada pelo participante como fator que poderia delinear a continuidade ou descontinuidade na sua carreira do magistério. Ele destaca a relevância da PCC para sua formação, como situação em que o apoio da Universidade, lado a lado no momento de intervenção, é fundamental para auxiliar nas situações de ensino com a realidade da prática escolar. Em especial, nota-se a importância da PCC para promover a reflexão do graduando e a construção e (re)construção de sua ação docente.

De acordo com Capel (2008), o conhecimento é construído socialmente e adquirido de maneira formal ou informal, onde a casualidade e a interação têm aspectos de aprendizagem que podem implicar no desenvolvimento para o conhecimento instrucional. Segundo a autora, deve ser dada uma atenção para que os professores estagiários possam aplicar os seus pensamentos e tornarem-se profissionais reflexivos, capazes e, quando oportuno, repensar o jeito de ensinar, desafiando suas atitudes.

De toda forma, há que se considerar o poder que o cotidiano escolar possui. O desafio em *Ser Professor* leva a conhecimentos que podem ser amenizados com a aproximação entre

a Universidade e o campo de intervenção profissional, em situações de PCC e do estágio supervisionado, ambos articulados em projeto de formação de professor tendo a prática como lócus de formação.

Com relação à experiência adquirida no próprio campo da docência Grossman *et al.* (1989), evidenciam, em suas pesquisas junto a docentes que foram recém-empossados no cargo, que muitas das suas dificuldades foram sanadas no próprio sistema educacional, a partir do que aprendiam durante o planejamento das aulas. Os licenciados, muitas das vezes, só se davam conta da lacuna de conteúdos, quando se deparavam com situações de reais em sala de aula.

E, solicitado a explicar o que é a PCC, responde

***Pesquisador entrevistador:***

*Se fosse solicitado a explicar com as suas palavras para os jovens ingressantes no curso de licenciatura em Educação Física, o que é a prática como componente curricular-PCC, como você a definiria?*

***Participante 3:***

*Eu diria que é uma experiência que a gente pode planejar, vivenciar a vida do professor de um jeito prático. A gente vai planejar e executar a aula para poder ver se o que a gente planejou deu certo ou não. Seria por aí.*

*Eu acho que é uma questão que acrescenta bastante na formação, se todo o mundo pudesse ter uma experiência desta, acho que o pessoal sairia com uma formação bem mais completa.*

Na explicação do participante 3 sobre o que são as PCC, é possível detectar elementos referentes ao entendimento da prática docente no contexto escolar, justificando sua resposta na afirmação referente a “vivenciar a vida do professor”. Ele atribui importância à possibilidade de ir além da observação do sistema educacional, chegando à experiência do ensino e aprendizagem, com as ações de planejar, executar e avaliar. Nesse aspecto, sua explicação se coaduna com aquilo que se espera das PCC (BRASIL, 2005):

Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.

O trabalho realizado pelos alunos de graduação, durante as PCC, foi amplamente facilitado pela ação orientadora do docente responsável pela condução destas. Evidentemente, os ritmos de aprendizagens e de desempenhos do alunado são diversos e há alunos que, mesmo com essa intervenção, ainda apresentam alguma insegurança. Contudo, isso só será sanado com sua inserção no cotidiano escolar, o que desenvolverá a necessária confiança para o trabalho escolar. Percebe-se no participante uma leitura crítica a respeito do próprio processo formativo proporcionado pela Universidade. A vivência fortalece a proposição da escola em se constituir como espaço real de aprendizagem da ação de *Ser Professor*, o que na concepção de Ghedin; Almeida e Leite (2008, p.36-37) encontra-se

[...] aproximação entre espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaço de aplicação.

A partir do que foi discutido, é possível observar a relevância das PCC como uma experiência positiva e determinante para produzir lembranças significativas para a futura profissão, conforme apontam os relatos dos graduandos. Isso sugere que a formação inicial do professor de Educação Física deve ser pensada no diálogo constante entre teoria e prática, consolidado em projetos integradores com foco na intervenção profissional.

As impressões apresentadas pelos graduandos parecem se unir com as do autor principal do trabalho ao reforçar o papel da prática na formação de professor de Educação Física. Desse modo, assume-se a ideia de Nóvoa (1999, p. 26) ao afirmar que, “a formação de

professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação realizada teve por objetivo avaliar a influência das subjetividades relativas à memória corporal/motora do pesquisador/observador da Prática como Componente Curricular – PCC, para o entendimento de seu papel no processo de formação de professor(a) de EFE.\

Ao revisitar esta trajetória autoetnográfica, é possível perceber que o aprendizado deslindou-se, essencialmente, por meio das vivências como estagiário, como aluno e como professor. Posteriormente, já em cargos de gestão, houve uma inversão de papéis, nos quais foi possível envolver novos estagiários e professores em processos formativos variados, construídos não só a partir de uma perspectiva pessoal, como também enriquecidos por meio da experiência acadêmica e da práxis.

Com relação ao objetivo específico – identificar o papel da prática na constituição das subjetividades da memória corporal/motora do pesquisador/observador da PCC através da autoetnografia – ao longo da investigação, foi possível compreender que a prática ocupou papel central na composição das subjetividades do autor, relacionadas ao seu espírito de curiosidade em observar, testar e descobrir o funcionamento das coisas; ao prazer, advindo com a ludicidade da infância nas brincadeiras e traquinagens; ao legado das gerações transmitido através dos diversos familiares (pai, mãe, avó, tios, irmãos, primos); ao campo profissional antes de se formar professor e ao campo da Educação Física como estagiário, professor, coordenador de natação etc. Nas variadas discussões realizadas, notou-se que a identidade pessoal e profissional se construiu em torno da prática.

Com relação ao objetivo específico – identificar as subjetividades da memória corporal/motora do pesquisador/observador para analisar o papel da PCC na formação de professor(a) de EFE – observou-se, a partir dos elementos citados nas narrativas, que o autor passou a avaliar as PCC pautando-se na possibilidade de formação real do futuro professor de Educação Física, partindo da experiência na prática, enfrentando os desafios e aprendendo com o processo, tal como aconteceu em sua experiência pessoal e profissional.

O autor passou a observar as PCC como momentos primordiais para o processo de formação de professor de Educação Física. Ao analisar as experiências dos graduandos, ele rememora as diversas fases de sua vida e as compara com o cenário atual. Enquanto acompanha o desenvolvimento das PCC, ele tem a oportunidade de refletir sobre o papel da escola, da própria Educação Física, da infância, da formação cultural das dos sujeitos historicamente inseridos no ontem e no hoje.

Nesse aspecto, ao avaliar a importância das PCC, ele retoma suas experiências formativas, profissionais e pessoais; considera essencial a busca pela perfeição e o uso da criatividade para superação das dificuldades que se apresentam constantemente. Ressalte-se que suas subjetividades referentes ao aprender ‘com e na prática’ incidem fortemente para o encantamento com a profissão. Encantamento e persistência para aprendizagem da ação docente, que ele busca observar nos graduandos, ao atuarem com as PCC.

No decorrer dos fatos rememorados, é possível ressaltar, ainda, a valorização de sua cultura familiar, local e adquirida com as experiências advindas da prática. O êxito na carreira e na aprendizagem das práticas corporais carregam o sabor da vitória, realçada nas narrativas na luta por oportunidades de acesso, permanência e sucesso de pessoas afrodescendentes nas práticas corporais, com destaque para a natação. Sua identidade pessoal é elevada pelo reconhecimento e fortalecimento de sua trajetória profissional.

O entendimento particular a respeito da constituição de seu *Ser Professor* carrega o aprendizado e as relações estabelecidas com a prática desde a infância, em suas vivências com familiares e amigos, na formação acadêmica e na atuação profissional. Ao observar os graduandos em situações de resolução de problemas postos nas PCC, essas situações parecem evocar lembranças que viveu ao longo da vida, especialmente, como professor de Educação Física, fato que o fez valorizar as experiências oferecidas aos futuros professores, ao se depararem com as PCC.

Desse modo, ele avalia o processo de formação de professor de Educação Física como um momento ímpar na preparação dos graduandos. Em sua narrativa, o autor parece relacionar as PCC na formação inicial com as situações que viveu como estudante e profissional da área. Também reflete acerca do processo e percebe que os graduandos têm a possibilidade de experimentar as PCC com o acompanhamento do docente, valorizando a aproximação da Universidade com o campo escolar, tal como buscou realizar como coordenador do curso de natação com os jovens profissionais que assumiam as aulas.

Em paralelo a isso, as entrevistas com dois graduandos que passaram pelas experiências oriundas das PCC refletem o mesmo encantamento com a possibilidade de

aproximação com o campo escolar através da prática. A possibilidade de ‘viver o momento como professor’, amparado pelo apoio da Universidade, parece ressignificar a formação de professor como um processo que alia, efetivamente, teoria e prática.

O percurso etnográfico examinado trouxe, também, novas perspectivas de estudos que podem ser investigados em trabalhos posteriores, tais como:

a) Como as subjetividades dos estudantes do curso de licenciatura de Educação Física podem influenciar no entendimento e organização das PCC bem como no envolvimento com o próprio processo de formação e construção de identidade docente?

b) Como as subjetividades dos professores formados e atuantes na Educação Física podem influenciar no entendimento das PCC a ser realizada pelos estudantes do curso de licenciatura e na organização destas para a formação e a construção da identidade docente desses graduandos?

c) Como as subjetividades de professores formados e atuantes na Educação Física sobre a prática docente podem influenciar na organização de conhecimentos e experiências para as PCC durante a formação inicial?

d) Como as subjetividades de professores formados e atuantes na Educação Física sobre a prática docente podem balizar a formação continuada desses profissionais?

Entende-se que, dentro das limitações deste estudo, a investigação trouxe respostas para a questão central concernente à relação entre as subjetividades e as PCC. Nele, apontou-se a importância de o processo de formação de professores considerar as subjetividades dos estudantes, assim como as do docente da Universidade e as dos professores da escola, quando se busca uma formação centrada na prática discente, na prática docente, enfim, na ação de *Ser Professor*.

Por fim, ressalta-se o poder da busca pela resposta à questão central através do método autoetnográfico, que permite o acesso às subjetividades do autor, para a realização da pesquisa num contínuo que pode ser avaliado em diversos encaminhamentos subsequentes.

Nesse sentido, Douglas e Carless (2013) apontam que, no método autoetnográfico, uma história nunca termina, e com isso, ela pode apresentar a possibilidade de ter novos capítulos, modificações e ser reescrita, de acordo com novas recordações. Assim, o presente estudo foi expresso em um recorte temporal específico que pode ser enriquecido como uma permanente obra aberta, para lembrar o ensaio de Umberto Eco – assim como o é toda a existência humana.

**REFERÊNCIAS:**

- ADAMS, Tony; HOLMAN JONES, Stacy; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. New York: Oxford University Press, 2015.
- ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. **A regulamentação da profissão de Educação Física** no Brasil: aspectos legais. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd118/a-regulamentacao-da-pofissao-de-educacao-fisica-no-brasil-aspectos-legais.htm> Acesso em 14/07/2020.
- ANDERSON, E.; WHITE, A. **Sport, theory and social problems**. New York: Routledge. 2018.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARROYO, M.; FARIA, J.R.; TEIXEIRA, C.C.; DEBS, D.; ROSA, A.C.; MELO, L.R.; SANTOS, R.C.; PEREIRA, M.R.S.; MARQUES, D.N.; BORGES, R.F. Transitando entre o formal e o informal: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. **Anais**, 2000, p.77-90.
- ASHFORTH, B.; MAEL, F. Social Identity Theory and the Organization. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 1, p. 20–39, 1989.
- ATKINSON, P.; COFFEY, A. J.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J.; LOFLAND, L. H. Editorial Introduction. In: Atkinson, P.; Coffey, A. J.; Delamont, S.; Lofland, J.; Lofland, L. H (eds.). *The Sage Handbook of Ethnography*. California: Sage Publications, p. 1-7, 2001.
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography and Participant Observation. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 1rd ed. California: Sage Publications, p. 249-261, 1994.
- BACEGATTO, C.M.G. Considerações sobre a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **ETIC - Encontro de Iniciação Científica-ISSN 21-76-8498**, v. 12, n. 12, 2016.
- BARNABÉ, Arrigo; CORTÊS, Mário Lúcio. **Clara Crocodilo**. São Paulo: 1980.
- BARROS, F. C. O. M.; JOROSKY, N. H. Práticas pedagógicas e formação de professores: vivências humanizadoras em sala. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – PR**, 2015, p. 3469-3483.
- BAXTER, J. A.; LEDERMAN, N. G. Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education* Dordrecht, The Netherlands: **Kluwer Academic Publishers**, 1999, p. 147-161.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, junho/1996.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo, **Movimento**, 1991.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. B. A Prática como Componente Curricular na formação inicial de Professores de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre/RS. V.24, n.2, p.455-470, abr/jun. 2018.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.59-76, 2001.

BRASIL 1906. Lei 439 de 28 de setembro de 1906, Decreto 1960 de 1909. **Escola Normal Modelo**.

BRASIL 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96**.

BRASIL, 2001; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 15/07/2020.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm) Acesso em 15 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do **Desporto, Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 14/07/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category=1) acesso em: 26/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. **Lei do Estágio**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acessado em: 23 de junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015pdf&Itemid=30192). Acessado em: 23 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-priorizam-aulas-praticas> acesso em: 23/07/2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado**, que regulamenta o parágrafo 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 20 de junho de 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o **Código Civil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm) Acesso em: 15/07/2020.



BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.696 de 1º de setembro de 1998. **Regulamentação da Profissão de Educação Física e criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm) Acesso em: 14/07/2020.

BRASIL. Presidente da República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União nº 191- A, 5 de outubro, 1988.

CALDERHEAD, J. The development of knowledge structures in learning to teach. In: CALDERHEAD, J. (Org.). *Teachers' professional learning.* London; Washington, D.C.: **Falmer Press**, 1988. p. 51-64.

CANO, R. L.; OPAZO, U. S. C. *Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos.* Barcelona: Fonca-Esmuc, 2014.

CAPEL, S. Indo além da disciplina de educação física para desenvolver professores conhecedores da disciplina, *The Curriculum Journal*, 2007. 18:4, p. 493-507, DOI: [10.1080/09585170701687936](https://doi.org/10.1080/09585170701687936)

CARVALHO, A. M. Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., 2004, Jaboticatubas, MG. **Anais...Jaboticatubas**, MG: Sociedade Brasileira de Física, 2004.

CHAGAS, V. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 2ª ed. São Paulo. **Saraiva**, 1975.

CHANG, H. *Autoethnography as method.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CHRISTENSEN, D. The professional knowledge-research base for teacher education. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T.J.; GUYTON, E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education.* New York: **McMillan**, 1996. p.38-52.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação, volume 3, 2ª Ed. Porto Alegre, **Artmed**, 2004.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Rev Bras Educ FísEsporte.** São Paulo, 2014. Out/Dez; 28(4):691-700.

CORRIGAN, D.C.; HABERMAN, M. The context of teacher education. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education.* New York: **McMillan**, 1990. p.195-211.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DINIZ, M. Curso de **direito civil brasileiro.** São Paulo: Saraiva, 1993.

DOUGLAS, K; Carless, D. *A History of Autoethnographic Inquiry from:* Handbook of Autoethnography Routledge. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315427812.ch2> Acessado em: 23 de fevereiro de 2022.

DOYLE, W. Themes in teacher education research. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: **McMillan**, 1990. p.3-24.

ELLIS, C. (2000). Creating criteria: An ethnographic short story. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 273- 277.

ELLIS, C.; ADAMS, T.; BOCHNER, A. (2010). Autoetnografia: Uma Visão Geral [40

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 733-768.

ENGUIITA, M.F. A la busca de un modelo profesional para la docência: liberal, burocrático o democrático? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.25, p.43-64, 2001.

ETHERINGTON, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher: Using our selves in research*. London: Jessica Kingsley Publishers.

FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known – the nature of the knowledge in research on teaching. **Review of the Research in Education**, v. 20, p. 3-56, 1994.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de 41 atenção a pessoas com deficiências. Benjamim Constant. Rio de Janeiro, 2007, v.5, n.14, p.3-19.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003. p. 372- 390.

FERREIRA, L. A. O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: **uma análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. UFSCAR, 2005. Tese de Doutorado.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente uma identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FIGUEIREDO, Z.C.C. (Organizadora). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FLORES, P. P. et al. Formação inicial de professores de educação física: **um olhar para o estágio curricular supervisionado**. *Caderno de Educação Física e Esporte* v.17, n.1, p.61-68. 2019.

FLORES, P. P.; ANVERSA, A. L. B.; BISCONSINI, C. R.; BECKER, H. F. F.; BOARETTO, J. D.; OLIVEIRA, A. A. B. Ações desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado em educação física: **representações para a formação do futuro professor**. In: VIII Congresso Norte Paranaense de Educação Física. Anais... Londrina: UEL, 2017.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001.

GARANHANI, M. C. **A docência na educação infantil**. In: SOUZA, G. (org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

GARANHANI, M. C. A formação de futuros professores: para além da tradição acadêmica. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. Trabalho do professor e saberes docentes. 2 ed. Curitiba: **Ed.Champagnat**, 2012.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. 2011 **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-261. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022011000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de agosto 2020 HYPERLINK <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: **Porto**, 1995. p. 63-92.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, S. G.; SENNA, A. G. **Panorama da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório da consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva.%20Acessado%20em%20nov./2003> Acesso em: 30/10/2020.

GRABER, K. C. The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 157-178, Jan. 1995.

GRAÇA, A. O conhecimento do professor de educação física. In: BENTO, J.O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. (Orgs.). **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: **Livros Horizonte**, 1999. p.167-263.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Ed. Liber. Brasília. 2008.

GROSSMAN, P. L. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York: **Teachers College Pres**.

GROSSMAN, P. L. Teacher knowledge. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.), The international encyclopedia of education (2nd ed.). London: **Pergamon Press**, 1994.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). Knowledge base for the beginning teacher. New York: **Pergamon Press**, 1989. p. 23-36.

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C.; VALENCIA, S. District policy and beginning teachers: **where the twain shall meet**. Research Report. Report Center for Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2001.

HONORATO, A. et al. A videogravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, **Caxambu. Anais...**, Caxambu: ANPED, 2006.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R. Problemas/Dificuldades/Dilemas/Desafios da Formação Profissional e da Prática Pedagógica de Professores de Educação Física. **Revista Biomotriz**, v.12, n2, p.1-25, ago/2018.

LEON, F.L.L.; MENEZES-FILHO, N.A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. Pesquisa e planejamento econômico | ppe | v.32 | n.3 | dez 2002, p.417-452.

LEONARDOS, A. C. I.; FERRAZ, E. A.; GONÇALVES, H. M.O uso do vídeo em metodologia de avaliação. Lumina, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 123-133, jan-jun. 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. 1975 *Antropologia estrutural*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

LIBÂNEO, J.C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Inter-Ação**. Goiânia, v.16, n.1-2, p.67-90, 1992.

LIMA, F. E., **Um método de transcrição e análise de vídeos: A evolução de uma estratégia**. Universidade Federal de Minas Gerais, departamento de matemática. 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/UM-M%3%89TODO-DETRANSCRI%3%87%3%95ES-E-AN%3%81LISE-DE-V%3%8dDEOS-A-EVOLU%3%87%3%83O-DE-UMA-ESTRAT%3%89GIA.pdf> Acesso em 12/10/2020.

LOFLAND, J.; LOFLAND, L. H (eds.). *The Sage Handbook of Ethnography*. California: SageMACEDO, R. L.; ANTUNES, R. C. F. S. Valoração Da Educação Física: **Da Produção Acadêmica Ao Reconhecimento Individual E Social. Pensar a Prática**, [S.l.], v. 2, p. 65-83, nov. 2006. ISSN 1980- 6183. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/150/2630> Acesso em: 26/06/2020.

MACIEL, J. S.; BONFIM, E. L. S.; GREGÓRIO, S. A. História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Revista dos Discentes da **Faculdade Eça de Queiroz**. Ano 6 v.10. Agosto/2017.

MALDONADO, D. T.; et al. Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física Escolar: colocando em destaque as experiências dos/das docentes que atuam na escola. **Anais do VII Seminário de Educação Física Escolar, 2018**. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Posteres/daniel\\_maldonado.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Posteres/daniel_maldonado.pdf) acesso em: 23/07/2020.

MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E; TANI, G.; PROENCA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. [S.l: s.n.], **EPU-EDUSP** 1988.

MARCON, D. Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, **Universidade do Porto**, Porto, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/55556>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

MARQUES, M. N., et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, v.40, n.1, p.187-206, 2015.

MASO, I. *Phenomenology and Ethnography*. In: Atkinson, P.; Coffey, A. J.; Delamont, S.; MCILVEEN, P. Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. **Australian Journal of Career Development**, Thousand Oaks, v. 17, n. 2, p. 13-20, jul. 2008.

MELODIA, Luiz. **Mistério da Raça**, 1980.

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Revista Educação**, UFSM. V.41, n.3, p.645-656. set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644417918> Acesso em: 13/07/2020. ISSN: 0101-9031.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: **professores formadores**. Revista E-Curriculum. São Paulo, v.1, n.1, dez/jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 23/07/2020.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A.; REYES, C.; MARTUCCI, E.; LIMA, E; TANCREDI, R.; MELLO, R. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: **Ed.UFSCar**, 2002.

MORROW, SL (2005). Qualidade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em aconselhamento psicológico. NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Niterói/RJ. UFF, 2004. Tese de doutorado.

NÓVOA, A. (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal. Ed. Dom Quixote. 1999.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 297-311, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, A. L.; SILVA, M. P. O profissional de educação física e a responsabilidade legal que o cerca: Fundamentos para uma discussão. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**, Ponta Grossa/PR, 2005.

OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física Escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.5 n.1/2, p.5-11, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138256/133699> Acesso em 02/07/2020.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

parágrafos]. *ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* , 12 (1),

PASQUALI, L. Os Tipos Humanos: A Teoria da Personalidade. Ed. CopyMarket. 2000 – Brasília-DF. **LabPam** - Instituto Brasileiro de Avaliação em Pesquisa e Medida. 1ª ed. P.1-50.

PERDIGÃO, A. L. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: **EdUFSCar**, 2002. p. 265-294.

- PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, **Dom Quixote**, 1992.
- PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectivas sociológicas. Lisboa: **Dom Quixote**, 1993.
- PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.**; São Paulo. N.94, p.58-73, ago 1995.
- PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.13 , n. 5, p. 717-722, set-out. 2005.
- POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. **Estudos Históricos**, 5 (10). Rio de Janeiro 1992.
- REED-DANAHAY, D. E. (1997). Introduction. In D. E. Reed-Danahay (Ed.), *Auto/Ethnography. Rewriting the self and the social* (pp. 1-17). Oxford: Berg.
- RIBEIRO, R. Y. S. Da crise da Educação Física Escolar à Cinesiologia Humana na Educação Básica: **Estudo da Apropriação da Prática Pedagógica dos Professores. São Paulo: Uninove**, 2019. Tese de doutorado.
- ROLLNICK, M.; BENNETT, J.; RHEMTULA, N. D.; NDLOVU, T. The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: a case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. **International Journal of Science Education**, vol. 30, n. 10, p.1365-1387, 2008.
- ROTH, W.-M. (2005). Auto/biography and auto/ethnography: Finding the generalized other in the self. In W.-M. Roth (Ed.), *Auto/biography and auto/ethnography: Praxis of research method* (pp. 3-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- SADALLA, A. M.; LARocca, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez. 2004.
- SANTOS, C.M. dos e Biancalana, G.R. 2018. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. *Revista Aspas*. 7, 2 (maio 2018), 53-63. DOI:<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v7i2p53-63>
- SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de PósGraduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.
- SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, **Dom Quixote**, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SILVA JÚNIOR, A. P.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v.29, e2937. 2018.

SILVA, J. Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de rede de significações. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2007.

SILVA, M. L. R. Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor. **Notandum, Porto**, v. XI, n. 16, p. 46-52, 2008. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand16/malu.pdf>>. Acesso em: 08/08/2020.

SILVA, S. A. P. S. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 82, mar., 2005. Disponível em <[http://www.efdeportes.com/efd\\_82/estagios.htm](http://www.efdeportes.com/efd_82/estagios.htm)> Acesso em 23/07/2020.

SILVEIRA, E. R. Prática Pedagógica Da Educação Física Na Educação Infantil: Uma Análise Dos Portfólios do Projeto Educação com Movimento No Distrito Federal. Brasília: **UnB**, 2019. Dissertação de Mestrado.

SILVEIRA, S. R. A educação física escolar e a deficiência: pressupostos para o currículo. IN DAXENBERGER, A.C.S.; POLIA, A.A. (Orgs) **Inclusão: do discurso às práticas educacionais**. 1ª ed. Curitiba Appris, 2018, 157-165. ISBN: 978-85-473-2265-6.

SILVEIRA, S. R. **Aquisição de habilidades motoras na educação física escolar**: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. São Paulo: EEFE-USP, 2010. Tese de doutorado.

SILVEIRA, S. R. Preparação profissional e formação de professor de educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**. São Paulo; 33(1): 145-55 jan-mar, 2019.

SILVEIRA, S. R.; TANI, G. Educação Física como área de conhecimento na Escola de Educação Física e Esporte da USP: um estudo da sua trajetória e constituição a partir do seu periódico institucional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 22, p. 35-44, 2008.

SMITH, B., & Sparkes, A. C. (2006). Narrative inquiry in psychology: Exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192.

SODRÉ, M. L.; NEIRA, M. G. A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. Caderno de Educação Física (ISSN 1676-2533 | e-ISSN 1983-8883) **Marechal Cândido Rondon**, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2. sem., 2011.

SOUSA, E. S. Meninos à marcha! Meninas à sombra! A História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897 – 1994). UNICAMP, 1994. Tese de Doutorado.

SOUZA, E. G. R. S. **História e Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/2003):** Um Desafio para a Educação Física Escolar. XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Out/2007.

SPRY, T. Performing autoethnography: anembodiedmethodologicalpraxis. **Qualitativ e Inquiry**, Thousand Oaks, v. 7, n. 6, p. 706-732, dez. 2001.

STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. G. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 237-264.

STEININGER, I. J. A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras. UFSC. Santa Catarina, 2012. Dissertação (Mestrado), p.15. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93193> Acesso em 10/10/2020.

TANI, GO. Avaliação das condições do ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 6, 55-70, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10/08/2020.

TOM, A.; VALLI, L. Professional knowledge for teachers. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds.). Handbook of research on teacher education. New York: McMillan, 1990. p.373-92.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 07 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Programa Formação de Professores USP 2004.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. CAD.CEDES, versão on-line. Campinas, v. 19, n. 48, agosto de 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621999000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621999000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) acesso em 26 de agosto de 2020.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografias: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VICENTE, M. C.; AGUADO, J. C. A proteção e defesa da pessoa com deficiência: a evolução da legislação até a promulgação da lei 13.146 de 2015 e a garantia do direito à saúde. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. 2016. p. 93-99.

VITTA, F. C.F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A.S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educ. Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.



VOLPI, J. H. **Particularidades sobre o temperamento, a personalidade e o caráter, segundo a psicologia corporal**. In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara. Psicologia Corporal. Revista Online. ISSN-1516-0688. Curitiba: Centro Reichiano, 2004. Disponível em: <http://www.centroreichiano.com.br/artigos-cientificos/> acesso em: 25/06/2020.

YOUNG, R.A., & COLLIN,A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar – tradução Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva dos professores: **ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO I

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA EEFUEUSP: ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

**Pesquisador:** SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 42552321.1.0000.5391

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.547.178

#### **Apresentação do Projeto:**

Projeto destinado a investigar se as práticas comuns curriculares contribuem com o desenvolvimento e a preparação profissional do futuro profissional de EFE, para atuar na perspectiva da educação inclusiva, proporcionando a construção de conhecimentos variados ao professor, especialmente, aqueles que derivam da aproximação teoria e prática.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Investigar como as práticas pedagógicas nas disciplinas de Educação Física Escolar Adaptada I e II contribuem para a formação dos futuros professores de Educação Física Escolar, para atuar numa perspectiva da educação inclusiva.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: mínimo

Benefícios: a) Utilizar os dados e resultados coletados para redimensionamento do programa de formação de professores de EFE, na perspectiva da prática, depois de passarem por situações reais durante as aulas com os alunos da escola credenciada.; b) Produzir conhecimentos que favoreçam a reflexão a respeito das necessidades e encaminhamentos a serem implantados na formação de professores, com vistas a aproximação desse

Continuação do Parecer: 4.547.178

processo com as demandas das políticas públicas de educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa com objetivos e metodologias coerentes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE está bem redigido e em linguagem adequada. Também informa aos participantes que as entrevistas serão gravadas e as identidades mantidas em sigilo. O pesquisador apresentou, também, um Termo de Anuência já assinado pela Diretora da Escola onde acontecerá a pesquisa.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências e/ou lista de inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado na reunião 172 em 18/02/2021

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1689943.pdf	28/01/2021 14:58:38		Aceito
Outros	Anuencia_Escola.pdf	28/01/2021 14:56:59	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/01/2021 14:56:13	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	28/01/2021 14:56:00	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	PlataformaBrasil_folhaDeRosto_Roberto.pdf	28/01/2021 14:55:45	SÉRGIO ROBERTO SILVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Continuação do Parecer: 4.547.178

SAO PAULO, 19 de Fevereiro de 2021

---

**Assinado por:  
Edilamar Menezes de Oliveira  
(Coordenador(a))**

**ANEXO II****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL****1. DADOS DO INDIVÍDUO**

Nome completo

---

Sexo  Masculino

Feminino

RG

Data de nascimento

---

Endereço completo

---

CEP

---

Fone

---

e-mail

---

---

**2. RESPONSÁVEL LEGAL**

Nome completo

---

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.)

---

Sexo  Masculino

Feminino

RG

Data de nascimento

---

Endereço completo

---

CEP

---

Fone

---

e-mail

---

---

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

## 1. Título do Projeto de Pesquisa

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA EEFÉ-USP: ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## 2. Pesquisador Responsável

SERGIO ROBERTO SILVEIRA

## 3. Cargo/Função

PROFESSOR DOUTOR

## 4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO       RISCO BAIXO       RISCO MÉDIO       RISCO MAIOR  
*(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)*

## 5. Duração da Pesquisa

Dezembro/2020 a Dezembro/2025

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

**1.justificativa e os objetivos da pesquisa:** O objetivo geral da pesquisa é investigar como as práticas pedagógicas nas disciplinas de Educação Física Escolar Adaptada I e II contribuem para a formação dos futuros professores de Educação Física Escolar, para atuar numa perspectiva da educação inclusiva.

**2.procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais:** Ao participar desta pesquisa você passará por uma entrevista a ser gravada.

A sua identidade será mantida em sigilo e a entrevista poderá ocorrer em horário que se encaixe com sua disponibilidade, de maneira a não atrapalhar suas atividades didáticas.

**3.desconfortos e riscos esperados:** risco mínimo. A entrevista poderá ser realizada em qualquer momento de sua escolha.

**4.benefícios que poderão ser obtidos:** sua participação ajudará na análise de dados sobre os aspectos da aplicabilidade das práticas pedagógicas da formação de futuros professores de educação física.

**5.procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo:** não há procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo.

### IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;

2. Você tem liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência; sua participação é totalmente voluntária.

3.Você possui salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade; seus dados pessoais e respostas permanecem sob sigilo em todos os momentos, do início ao fim da pesquisa.

4.Você terá disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa

**V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.**

Para dúvidas referentes à pesquisa, entrar em contato com professor Sergio Roberto Silveira e/ou com Roberto Carlos da Silva Souza, na ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – USP. Av. Prof. Mello Moraes, 65, Cidade Universitária, CEP: 05508-030, telefone: 30912304 e/ou com o professor Roberto Carlos da Silva Souza pelo telefone: (11)98395-1552.

**VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES****Comitê de Ética da EEFÉ-USP**

Escola de Educação Física e Esporte - USP

Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária

CEP: 05508-030 - São Paulo – SP

Telefone (011) 3091-3097

E-mail: cep39@usp.br

**VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
assinatura do sujeito da pesquisa

ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)