

Narrativa autobiográfica sobre a Educação Física no Projeto Forças no Esporte na visão de uma graduanda*

Narrativa autobiográfica sobre la educación física en el Proyecto Forças no Esporte desde la perspectiva de una estudiante

Autobiographical narratives about physical education at Project Forças no Esporte in the view of an undergraduate

Isabela de Souza Silveira¹

Murilo E. S. Nazário²



Recebido: 27/11/2024 | Aceito: 19/02/2025

¹ Graduada em Educação Física, Universidade Vila Velha, Brasil. email: isasilveiraedf@gmail.com.

² Doutor em Educação Física (UFES), Professor assistente, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro, Brasil. email: murilo.nazario@unesp.br. ORCID: [0000-0001-8271-2260](https://orcid.org/0000-0001-8271-2260).

Resumo

Esta pesquisa se organiza a partir da seguinte questão: quais são os saberes profissionais em educação física mobilizados e (re)apropriados no contexto do *Projeto Forças no Esporte* (Profesp)? Assume os objetivos de discutir e analisar o modo em que o Profesp se constitui como lugar de formação inicial em educação física. Busca ainda, compreender, na perspectiva de uma graduanda, as possíveis aprendizagens (re)apropriadas entre as crianças participantes do projeto. A partir disso, utilizou-se a narrativa autobiográfica como metodologia. Os resultados sinalizam que os saberes experenciais, curriculares e disciplinares constituem-se como estruturas que contribuem para compreender os saberes/fazeres desenvolvidos no processo de formação inicial em educação física para atuação profissional em um contexto de projeto social esportivo, no caso o Profesp EAMES, que também evidenciam

* Artigo de investigação. Sem financiamento. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte e Formação de Treinadores (LEPPEFORT). Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, Brasil.

a mudança de comportamento e disciplina das crianças participantes, tanto no projeto quanto em casa, e a interferência e influência que o esporte tem na vida dessas crianças.

Palavras-chave:

PROFESP, esporte, projeto social esportivo, saberes.

Abstract

This research is organized around the following question: what professional knowledge in physical education is mobilized and (re)appropriated in the context of the *Forças no Esporte Project* (Profesp)? Its objectives are to discuss and analyze how Profesp constitutes itself as a place for initial graduate in physical education. It also seeks to understand, from the perspective of a graduate student, the possible learning (re)appropriated by the participating children. From this, the autobiographical narrative was used as a methodology. The results indicate that experiential, curricular and disciplinary knowledge constitute structures that contribute to understanding the knowledge/doing developed in the process of initial training in physical education for professional performance in a context of sports social project, in this case Profesp EAMES, which also show the change in behavior and discipline of the participating children, both in the project and at home, and the interference and influence that sport has in the lives of these children.

Keywords:

PROFESP, sport, sports social project, knowledge.

Resumen

Esta investigación se organiza en torno a la siguiente pregunta: ¿qué conocimientos profesionales en educación física se movilizan y (re)apropian en el contexto del Proyecto *Forças no Esporte* (Profesp)? Sus objetivos son discutir y analizar cómo el Profesp constituye un lugar de formación inicial en educación física. También busca comprender, desde la perspectiva de una estudiante de posgrado, los posibles aprendizajes (re)apropiados entre los niños participantes del proyecto. A partir de esto, se utilizó como metodología la narrativa autobiográfica. Los resultados indican que los conocimientos experienciales, curriculares y disciplinares constituyen estructuras que contribuyen a la comprensión de los saberes/prácticas desarrollados en el proceso de formación inicial en educación física para el desempeño profesional en un contexto de proyecto sociodeportivo, en este caso el Profesp EAMES, que destaca también el cambio de comportamiento y disciplina de los niños participantes, tanto en el proyecto como en casa, y la injerencia e influencia que tiene el deporte en la vida de estos niños.

Palabras clave:

PROFESP, deporte, proyecto social deportivo, conocimiento.

Introdução

Para contextualizar a compreensão do esporte, Elias e Dunning (1992) sugerem-se que as configurações da prática esportiva devem ser inseridas no arcabouço do processo civilizatório transcorrido na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX. A análise dos autores sobre o processo civilizatório se apoia em uma “tríade de controles básicos”: o surgimento dos Estados e a centralização política no controle da paz; o processo de democratização funcional do exercício do poder; e o refinamento das condutas e o controle das relações sociais. Todos eles são aspectos que sinalizam a compreensão e a discussão do esporte como um fenômeno moderno, polissêmico e secular.

Para Marques *et al.* (2008) é preciso compreender que o esporte se apresenta de modo diferente de acordo com o ambiente em que se insere e com o sujeito que se apresenta a partir do seu cotidiano, meio social, cultura e campo. Ou seja, mesmo que uma modalidade esportiva tenha suas especificidades e um padrão de funcionamento, estas podem variar de acordo com o ambiente, sujeito e sentido que será trabalhado, podendo se apresentar como alto rendimento, recreação, social, pedagógico ou espetáculo.

Nessa perspectiva, o esporte pode ser discutido a partir da ideia de “modelo de concepção das formas de manifestação do esporte”, que comprehende três esferas que se interrelacionam, sendo elas o “ambiente da prática”, a “modalidade da prática” e o “sentido da prática”. O ambiente da prática envolve o meio social onde será realizado o esporte, o qual se contextualiza ao sentido de sua aplicabilidade. A modalidade da prática refere-se ao formato estrutural e às lógicas internas de cada uma das diferentes modalidades esportivas. E o sentido da prática diz respeito aos valores e motivos de se praticar determinado esporte, que emergem da cultura e das condições sociais e históricas do indivíduo (Marques *et al.*, 2008).

A partir disso, uma das formas de expressão do esporte é aquela praticada nos projetos esportivos sociais, cuja principal finalidade é construir processos formativos significativos, de natureza crítica e emancipatória, que permitam aos seus praticantes a formação de valores e aprendizagens que contribuam para sua formação integral e não somente esportiva ou apenas para ocupar o tempo nesses projetos. Porém, para que o objetivo seja de fato alcançado, deve-se estabelecer ações que envolvem planejamento, organização e método a partir de bases educacionais e pedagógicas, e não somente de maneira utilitarista (Machado *et al.*, 2015).

Machado et al. (2015) sinalizam que as aprendizagens produzidas no espaço e tempo de um projeto social esportivo devem estar ancoradas nas estruturas da pedagogia do esporte que envolve os processos de ensino/aprendizagem da dimensão técnico-tática, socioeducativa e histórico-cultural. Os pesquisadores destacam que, na percepção de professores e alunos, a dimensão socioeducativa apresenta-se como aprendizagem de natureza mais significativa. Com isso, valores, comportamentos, condutas e aspectos relacionados à socialização permeiam os caminhos didático-pedagógicos desse tipo de esporte. Assim, de acordo com Gavira et al., (2018, p. 6) “os centros educativos e desportivos devem ter como objetivo transmitir

valores morais e educativos do contexto desportivo para o contexto geral do corpo discente (desenvolvimento pessoal e social), através de programas de intervenção de responsabilidade”.

Nesse quesito, Hernández (2019) enfatiza a importância da familiarização dos alunos com a educação física e o esporte, pois é possível promover valores pessoais como a responsabilidade, a autoestima e o respeito, que contribuem para a formação crítica e a capacidade de lidar com diversas situações na sociedade. Também processos de ensino/aprendizagem coerentes com as finalidades de um projeto social colaboram para a aprendizagem de valores sociais como a empatia, a tolerância, o diálogo, a cooperação, e ainda ajudam a lidar com as emoções e a assumir a responsabilidade dos próprios atos.

No Brasil, um desses projetos é o Projeto Forças no Esporte (Profesp), que abrange as três Forças Armadas: Aeronáutica, Exército e Marinha. O Profesp é uma ramificação do Programa Segundo Tempo (PST), originalmente elaborado pela Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania com o intuito de gerar maior acesso à prática e à cultura do esporte, com o objetivo de fomentar um desenvolvimento integral e cidadão, e oferecer maior qualidade de vida a crianças, adolescentes e jovens que vivem em áreas de vulnerabilidade social e de risco, especialmente aos que estão matriculados em escolas da rede municipal parceiras do projeto (Brasil, 2020).

O projeto é guiado por princípios e ações específicas para seu funcionamento e desenvolvimento como: “inclusão social, criação de oportunidades através das atividades oferecidas, descoberta de possíveis atletas, redução do quadro de risco social, desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras”, entre outros relacionados (Brasil, 2020, p. 12). Dessa forma, a questão que orienta este estudo é: quais são os saberes profissionais em educação física mobilizados e (re)apropriados no contexto do Projeto Forças no Esporte (Profest)? A pesquisa assume os objetivos de discutir e analisar a forma em que o Profesp se constitui como lugar de formação inicial em educação física. Busca ainda, compreender, na perspectiva de uma estagiária, as possíveis contribuições do projeto para o processo de formação das crianças participantes.

Metodología

Este estudo organiza-se por meio de uma pesquisa autobiográfica resultante das ações empreendidas, por uma graduanda em educação física, ao longo de três anos de estágio no Profesp. A narrativa autobiográfica, segundo Abrahão (2003, p. 2), tem como elemento de pesquisa a “memória”, utilizando diversas fontes como: “narrativa/história oral, fotos, vídeos, filmes, documentos em geral que possuem a memória como fonte”. Assim, a finalidade desta metodologia é compreender o objeto de estudo por meio das experiências individuais e coletivas desenvolvidas em um contexto e tempo. Assim, a pesquisa autobiográfica dá forma à identidade a partir dos valores, conhecimentos e energia da pessoa, evidenciados no seu contexto, principalmente a partir do evocar da memória. Em suma, a memória seletiva,

intencional ou não, e os fatos narrados são ressignificados ao serem reconstruídos considerando e narrando histórias de vida, biografias e autobiografias ricas de significado e intenções como potências do viver (Abrahão, 2003).

Esse recurso tem sido bastante utilizado em pesquisas que envolvem a formação de professores em suas tessituras cotidianas e autorias nos espaços e tempos de atuação. Segundo Nóvoa (2009):

...é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto (auto)biográfico a ele se consagraram uma ou outra vez. Tudo se decide na consciência do acto. No seu equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar. (p. 7-8)

Sendo assim, a narrativa autobiográfica é uma reconstrução de momentos passados trazidos ao presente, a partir de fatos relatados da vivência de quem conta, não podendo ser diminuída e julgada como verdadeira ou falsa, sendo esta preenchida de valores, sentimentos e experiências da pessoa, porém podendo ser “vivida” por quem a lê a partir de seus pressupostos e significância. Como bem sinaliza Conceição (2020, p. 101), “escrever sobre si, requer coragem para partilhar visões de mundo, saberes e sabores das experiências que nem sempre foram prazerosas, mas se refletidas, tornam-se imprescindíveis à constituição da identidade do/a professor/a.”

Devís (2017) tece algumas reflexões sobre as recorrências, possibilidades e limitações das narrativas como recurso metodológico no campo da educação física e do esporte. O pesquisador considera que o uso desse apporte metodológico contribui para os entrecruzamentos dos meandros coletivos, individuais, culturais e subjetivos inscritos nas tessituras empreendidas pelos sujeitos nos diferentes contextos vividos na educação física e no esporte.

Dessa forma, a narrativa inicia-se a partir do situar o espaço e o tempo das experiências que orientam o presente estudo. O Profesp em Vila Velha (ES) é desenvolvido tanto no Exército quanto na Marinha. Nesse sentido, o estudo transcorreu nesta última, na Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo (EAMES), localizada no bairro Prainha. O Profesp na EAMES iniciou em 2017, em parceria com a Prefeitura Municipal de Vila Velha, que disponibilizou, a partir da capacidade da Marinha, uma certa quantidade de escolas, professores, estagiários, ônibus escolares e cuidadores responsáveis pelas crianças para que as buscassem nas escolas ao término da aula, levando-as até a EAMES e, em seguida, retornando-as para a escola.

Em 2019, o Profesp funcionava com a capacidade de 200 crianças na faixa etária de 9 a 14 anos que participavam somente no turno vespertino. Em 2021 passou para 300 crianças, mantendo a faixa etária, porém adicionou-se o projeto ao turno matutino, dividindo as crianças em 200 no turno vespertino e 100 no matutino. Já em 2022, a faixa etária máxima aumentou para até 15 anos e a quantidade de alunos aumentou para 400 jovens, divididos igualmente entre os dois turnos.

No ano de 2019, as modalidades esportivas oferecidas no projeto eram futebol de areia, atletismo, vôlei de praia, natação, vela e judô, sendo que os professores e estagiários para os esportes eram contratados pela prefeitura e cedidos ao projeto a partir da parceria existente, com exceção dos professores de vela e de judô, uma vez que o primeiro era cedido por um clube de vela e o segundo integrava o corpo docente de uma academia de lutas.

Em 2020, o projeto chegou a acontecer no início do ano, porém foi interrompido devido à pandemia de covid-19, retornando somente no segundo semestre de 2021, com restrições quanto às modalidades esportivas, sendo suspensas aquelas que fossem de caráter coletivo. Assim, foram mantidas somente a natação, o vôlei de praia, o atletismo e o judô. A vela também foi suspensa nesse período, devido à ausência de um professor especializado na modalidade.

Para participar do programa, o aluno ingressa no Profesp por meio de mérito, ou seja, existem pré-requisitos que devem ser analisados, como comportamento escolar e em casa, notas, assiduidade, entre outros, que, se descumpridos pela criança após ela já estar participando do projeto, pode resultar no desligamento e, assim, libera-se a vaga para quem estiver na lista de espera.

A aproximação da pesquisadora com o Profesp ocorreu no início do ano de 2019, mesmo período em que começou a cursar educação física em uma instituição de Ensino Superior no Espírito Santo. O primeiro contato foi como voluntária, pela oportunidade de aprendizado e de conhecer a área de projetos esportivos. Após alguns meses como estagiária voluntária, a EAMES abriu o credenciamento para contratação de profissionais para o projeto, e assim a pesquisadora passou a ser monitora credenciada pela Marinha do Brasil. Em 2020, devido à pandemia, o projeto ficou suspenso e retornou somente no segundo semestre de 2021.

Nesse sentido, o presente estudo narra de maneira sistematizada as experiências docentes transcorridas ao longo do projeto dessa graduanda em educação física, buscando evidenciar as questões que envolvem os saberes/fazeres no espaço e tempo de um projeto social esportivo, a partir do evocar das memórias significativas, produzidas nas relações com o projeto e os conteúdos, com os alunos, com os professores e com os demais sujeitos do âmbito das Forças Armadas. Assim, para as demais fases do estudo, optou-se pela narrativa em primeira pessoa, a fim de tornar mais evidente a evocação dessas memórias. Para melhor compreensão, optou-se por deixar os trechos de maior evidência da narrativa da pesquisadora em itálico. Este estudo integra o projeto guarda-chuva *Formação profissional em educação*

física: entre reflexões e práticas aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Vila Velha, sob o número CAAE:54471616.7.0000.5064.

Análise e discussão dos resultados

Dessa forma, a racionalidade da organização dos resultados ocorre a partir da materialidade textual produzida pela narrativa autobiográfica em articulação com a perspectiva de formação docente que envolve a Teoria dos Saberes Profissionais (Tardif, 2002). O saber da docência é um saber plural, constituído a partir de diferentes fontes, curriculares, experienciais, disciplinares e próprias da formação profissional no caso do ser professor. Assim, foram estruturados os eixos temáticos de análise: saberes experienciais no cotidiano do Profesp, saberes curriculares do Profesp e saberes disciplinares em articulação com o Profesp.

Saberes experienciais no cotidiano do Profesp

A primeira categoria estrutura-se na compreensão das experiências significativas produzidas no contexto do Profesp. Os saberes experienciais reúnem os demais saberes e estão associados às experiências adquiridas na incorporação de metodologias, ações e comportamentos de sua identidade. Representam a possibilidade inter-relacional de aproximação com as diferentes realidades de atuação e ainda das escolhas e oportunidades que podem vir a ser somadas aos modos de ser professor (Tardif, 2002).

Nesse sentido, é preciso considerar que a experiência é produzida nas relações estabelecidas com os outros e com o cotidiano da prática e as condições dispostas. Dessa maneira, vale destacar os processos de apropriação constituídos na relação com o professor supervisor. Ao entrar no projeto, *fui designada para trabalhar na modalidade de natação com um professor ex-militar da Marinha do Brasil. Ele fazia questão de me explicar cada conteúdo que dava em sua aula, me encaminhava documentos de estudo sobre a área, e mesmo após eu ser remanejada para outro esporte, continuou me mandando documentos sobre diversas áreas da educação física, sempre demonstrando se importar com a minha formação e colaborando com a complementação dela.*

Tardif (2002) considera que a relação estabelecida entre os professores e os saberes profissionais é permeada pelo arcabouço da trajetória individual, mas também pelo coletivo, que pode ser entendido na perspectiva da especificidade e complexidade que envolve a profissionalidade docente, bem como os modos em que esse coletivo compartilha e produz o próprio conhecimento. Uma vez que, por ser um conhecimento social, ele não advém somente da esfera das ciências pedagógicas, mas de um entrecruzamento constante e não como dicotomia.

[...] a experiência profissional do professor e a forma particular como interpreta e utiliza essa experiência contribuem para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento processual muito útil para a sua intervenção em sala de aula. A experiência, nesse sentido, é um elemento crucial no processo de desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo. (p. 459)

Trabalhei parte do primeiro semestre de 2019 na natação e posteriormente fui remanejada para o judô, acompanhando o sensei até o fim de 2021. Essa modalidade foi um desafio grande, pois nunca havia vivenciado nem o básico do judô. Porém, o sensei sempre foi muito compreensível e acessível, me orientando e guiando, e assim, acabei começando a praticar essa luta. Passei a treinar com ele e tive como parceira a coordenadora do projeto, a qual também foi fundamental para que eu aprendesse e me desenvolvesse nessa modalidade esportiva.

Do ponto de vista da compreensão biográfica dos saberes produzidos pela experiência do Profesp, pode-se destacar que ao entrar no projeto, *tudo parecia muito difícil por ser meu primeiro trabalho, por eu ser muito nova e não ter experiência na área, e principalmente por funcionar dentro de um ambiente militar. Inicialmente tive muita dificuldade em conduzir a aula juntamente com o professor, o que fazer exatamente, aquela incerteza sobre se os alunos me respeitariam e sobre como agir com eles, estava repleta de dúvidas sobre como me portar dentro da EAMES, o que era e o que não era permitido dentro da Organização Militar (OM). Foi uma dificuldade geral sobre o novo mundo em que estava entrando. Acabou sendo 2 em 1, pois, além do profissional, havia também o meio militar em que a profissão estava inserida, pois mesmo sendo civil, há regras de funcionamento da OM que devem ser respeitadas por todos.*

Outro aspecto inscrito nas experiências envolve as nuances socioemocionais que integram a relação professor e aluno. Nesse sentido, *é nítida a carência e necessidade de afeto que as crianças do projeto sentem. Recebemos muitos abraços, elogios da parte delas, algumas se identificam mais com certos professores e se apegam mais a eles, demonstrando mais essa necessidade de carinho e atenção, pois, muitas vezes, seus lares não têm essas características devido à área e situação em que vivem.* Quando completam a idade limite para participação no projeto, é comum que o aluno chore por já sentir falta do acolhimento e carinho que não terá mais, daquele ambiente em que muitos inicialmente chegam com resistência e na hora de irem embora não querem por se apegarem, gostarem e se identificarem com o trabalho que é realizado, com o que recebem tanto de alimentação e afeto quanto de disciplina, com os ensinamentos da vida e as aprendizagens esportivas.

Ainda no campo das inter-relações, foi possível averiguar no contexto do projeto, que a disciplina como valor moral, também deveria constituir-se como aprendizagem a ser incorporada nos processos de ensino das modalidades esportivas. Ou seja, além de conhecimentos técnicos, táticos, físicos e aqueles que integram a dimensão social, a disciplina ocupava um lugar de destaque.

A disciplina orienta desde a entrada até a saída do aluno nos espaços do projeto. *Ao saírem da aula, o ônibus já está na porta da escola esperando para levar os jovens à EAMES, onde ao chegarem, organizam-se por escola em uma formação específica da área militar que foi destinada a eles, e então dirigem-se até o rancho (como o refeitório é chamado pelos militares) para almoçarem. Após o almoço, os alunos escovam os dentes, vão ao banheiro e em seguida recebem a Ordem Unida, momento de “adestramento”, assim chamado pelos militares, no qual as crianças aprendem com um militar disponibilizado pela OM os comandos, a formação e a disciplina militar. Em seguida, são liberados para os esportes, então cada criança vai para a modalidade que foi designada, tendo em torno de 1h30 de atividade. Após o tempo do exercício, elas se encaminham de volta ao rancho para lancharem e depois seguem para os ônibus, retornando às suas devidas escolas.*

Nesse contexto, foi possível averiguar como a disciplina constitui-se como um valor significativo para a instância militar. Com isso, vale considerar que a educação física ao longo de sua história tem em suas raízes uma aproximação com o campo militar. Para Ferreira Neto (1999), a perspectiva pedagógica que orientava a educação física nos contextos militares partia do pressuposto de que essa área deveria agregar exercícios físicos com amplo rigor metódico, eficácia de aperfeiçoamento e rendimento com restrição de fadiga. E para isso a disciplina moral apresenta-se como estrutura de aprendizagem estratégica.

Saberes curriculares do Profesp

Essas (re)apropriações são mais bem elucidadas somente quando inseridas na perspectiva dos saberes curriculares. Uma vez que o fato de cursar o ensino superior em educação física em uma universidade possibilita que a instituição se preocupe com parcerias como a realizada com as Forças Armadas. Nesse sentido, Tardif (2002) considera que o saber curricular apropria-se de conteúdos e métodos estabelecidos pela instituição por meio de um programa de ensino seguindo seu objetivo, os quais os professores devem aprender e saber como aplicar, sendo estes, colaboradores na formação de uma cultura erudita. Vale sinalizar que a dimensão curricular que pauta o Profesp ancora-se em premissas dos valores que orientam as Forças Armadas — com destaque para a disciplina — e que, por sua vez, atravessam as modalidades esportivas e suas estruturas de aprendizagem.

Outro princípio que integra o Profesp baseia-se na possibilidade do esporte constituir-se como ferramenta de socialização para crianças em vulnerabilidade, ou seja, contribuiria para a melhoria de vida dessas crianças, seja na dimensão alimentar, educacional, social ou pessoal.

Ademais, é pertinente ressaltar a relação entre escola e projeto como uma premissa — um pressuposto que suscita diferentes reflexões inclusive sobre o quanto eficaz é essa articulação. Em um estudo pré-experimental realizado por Labouriau (2018) com alunos do Profesp-CEFAN (Centro de Educação Física Almirante Adalberto Nunes), comprovou-se, por meio

de testes físicos e análise comparativa de notas escolares, a evolução e melhoria das crianças em aptidões físicas, qualidade de saúde e rendimento escolar após um período de prática regular de atividade física no Profesp, cujos principais resultados são: “rendimento escolar inicial que foi de $6,7 \pm 1,5$ melhorou significativamente para $7,4 \pm 1,2$. O IMC não diminuiu significativamente, mas diminuiu de 28 para 20 as crianças e adolescentes com sobre peso ou obesas” (Labouriau, 2018, p. 26-28).

Em relação ao percebido e registrado ao longo do tempo no projeto desta pesquisa é possível identificar que algumas crianças começam a ter uma visão do que querem ser na vida, algumas, inclusive, cogitam a ideia de entrar para a Marinha. Elas mesmas nos relatam que mudaram suas atitudes e comportamentos familiares, sociais, entre outros.

Um estudo qualitativo de Calais e Contreras (2018) sobre o “esporte como elemento socializador” trouxe relatos de familiares dos adolescentes participantes, em que eles consideram que houve melhora no comportamento dos filhos em diferentes atividades, pois demonstraram o compromisso com o esporte que praticam, revelaram pensamentos quanto ao futuro, mostraram-se mais responsáveis, e também tiveram uma melhora nos estudos além de receberem elogios dos professores, que ainda ressaltaram a melhora depois de entrar no projeto social.

Evidencia-se também a influência do Profesp na vida dos alunos a partir de um estudo realizado por Cardoso (2019), no qual um ex-aluno do projeto em Guaranhuns (PE) relata que atualmente é sargento do Exército, teve sua iniciação no atletismo, dentro do projeto, tornou-se maratonista internacional, chegou a representar o Brasil nos 6º Jogos Mundiais Militares na Coreia do Sul, em 2015, e se classificou para as Olimpíadas de 2016 que ocorreram no Rio de Janeiro.

A oportunidade de atuar profissionalmente em um espaço como o militar e em um projeto como o Profesp oferece ao professor em formação capacidades, competências e conhecimentos além do aprendizado no período de formação acadêmica. *Trabalhar dentro de uma OM oferece ao professor uma maior facilidade de respeito por parte dos alunos, o que facilita a condução da aula planejada e a participação dos alunos. O professor adquire, nesse ambiente, alguns conhecimentos do ensino militar, os quais são aplicados na Ordem Unida, pois há essa aprendizagem no período de capacitação, que ocorre antes do Profesp iniciar com as crianças. Esse aprendizado é cobrado tanto do professor que atua no projeto dentro da Marinha quanto da criança que participa dele, devido à cobrança disciplinar por se estar presente em um ambiente militar.*

Saberes disciplinares em articulação com o Profesp

Algumas questões podem ser ampliadas quando resgatamos a noção de saber disciplinar. Esse saber é compreendido por Tardif (2002) como os diversos conhecimentos

da área de formação, integrados nas disciplinas oferecidas pela instituição, as quais conversam entre si. Dessa forma, foi possível estabelecer processos de (re)apropriação e transposição didático-pedagógica para as modalidades com as quais trabalhei, relacionando-as às disciplinas do curso — como “Metodologia dos Esportes Coletivos”, “Metodologia das Lutas”, “Aprendizagem e Desenvolvimento Motor”, “Atletismo”, “Avaliação Educacional”, “Recreação”, “Pensamento Pedagógico da educação física” e outras mais indiretamente —, de forma a articular teoria e prática para formar as habilidades de saber-fazer e saber-ser, conforme propõe Tardif (2002).

O judô possibilitou aprender sobre as técnicas específicas da modalidade, as regras e os valores próprios dessa prática. O convívio com o sensei contribuiu para a compreensão e o desenvolvimento de diferentes formas de avaliar os alunos, além do sensei destacar que a avaliação contribuía para as intervenções futuras.

Conforme trazido em um estudo realizado por Simarelli et al. (2022) com professores do Projeto Segundo Tempo de alguns estados do Brasil, para se trabalhar em projeto social é preciso conhecer o esporte com o qual se trabalha, ter conhecimento pedagógico e didático, mas também é necessário conhecer com quem se trabalha e o local onde o projeto está inserido, pois há muitos fatores envolvidos por trás do aluno participante.

Ao longo dos três anos como estagiária no Profesp, foram agregados à minha vida muitos ensinamentos sociais, pessoais e profissionais. Passei a enxergar aprendizados obtidos na universidade e correlacioná-los com a prática no projeto, como a realização do planejamento de aula, os conteúdos a ensinar em determinado esporte, a forma de aplicar as atividades para certa faixa etária, a identificação de dificuldades da criança na realização de alguma atividade que revelava, às vezes, um atraso motor e como, então, aplicar um educativo e uma melhora de seu desenvolvimento, entre outros. Ao longo dos anos, as dificuldades iniciais por falta de experiência foram diminuindo de acordo com os aprendizados adquiridos.

Ainda nos aprendizados profissionais, ouso dizer que enfatizei o que já havia em mim quanto ao tipo de profissional que quero ser. A partir de erros e acertos, maneiras de agir com as pessoas, formas de dar aula, elogios e críticas recebidas — tanto da minha parte quanto dos outros professores —, pude fazer uma análise geral e tirar para mim o que carregar ao longo da minha carreira profissional, o que melhorar e o que deixar no caminho.

As questões sociais e pessoais, envolvidas no aspecto profissional, podem ser englobadas em um só contexto com base na convivência diária com as crianças e com outros profissionais. Nesse tipo de projeto, aprendemos conceitos básicos da vivência com o outro, como empatia, amor, compaixão, compreensão, como lidar com o próximo, reconhecer e respeitar as individualidades do outro, entre outras ações de bem relacionadas a essas.

Considerações finais

curriculares e disciplinares constituem-se como estruturas que contribuem para compreender os saberes/fazeres desenvolvidos no processo de formação inicial em educação física para atuação profissional em um contexto de projeto social esportivo, no caso, o Profesp EAMES. No âmbito profissional especificamente, é perceptível o aprendizado adquirido em “ser professor”; mesmo como estagiário/monitor há a responsabilidade de dar a aula juntamente com o professor e entender o planejamento realizado, o que gera um crescimento profissional, preparando melhor para futuros estágios e empregos ao permitir colocar em prática os aprendizados adquiridos.

Sob a perspectiva de uma graduanda em educação física, o projeto pode ser evidenciado com particularidades no que tange à formação inicial, pois há uma base de aprendizado estruturado a partir da ideia do currículo do projeto em suas nuances militares. Outro ponto de destaque relaciona-se ao compartilhamento de conhecimentos que se dá entre os professores das modalidades e os estagiários, que atuam como corresponsáveis formativos. Não obstante, é significativo ressaltar que os valores e estruturas do arcabouço das Forças Armadas permeiam as (re)apropriações dos saberes/fazeres e a formação do professor com especificidades desse lugar.

Após o tempo que estive no projeto, posso afirmar que concluo a graduação com mais certeza e confiança na profissional que serei, tendo mais autonomia e capacidade de equilibrar a relação entre teoria e prática expressa principalmente com respeito à organização dos saberes didáticos, ao planejamento, aos conteúdos de ensino, à seleção dos objetivos, às decisões metodológicas e ainda ao lugar da avaliação. Estes são elementos que incidem sobre o próprio lugar do professor na capacidade de mediar, de se comunicar, de resolver problemas e ainda realizar os ajustes no planejamento quando necessário. Em suma, pude ampliar o olhar sobre o ser professor, nas especificidades de um espaço/tempo como o do Profesp.

Em relação as aprendizagens decorridas e percebidas entre os participantes, pode-se destacar o aprendizado das técnicas, táticas e capacidades físicas próprias e inerentes de cada uma das modalidades. Todavia, pode-se ressaltar os valores morais, com destaque para a disciplina, aprendizagem característica do projeto, por ter suas bases na esfera militar, que defende a disciplina como um de seus valores e premissas.

Como limitação, posso indicar, ao realizar a narrativa deste estudo, a sinalização, de maneira sistematizada e com parâmetros claros, das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Esse aspecto indica o lugar da avaliação e das ferramentas avaliativas como incipientes nos saberes/fazeres tecidos por esta graduanda ao longo de sua experiência no Profesp. Tal contexto também se situa no âmbito da educação física de maneira geral quanto às fragilidades da avaliação das aprendizagens para além dos testes de aptidão física ou da observação não sistematizada (Santos, 2005).

References

- Abrahão, M. H. M. B. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História Da Educação*, 7(14), 79–95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4061438>
- Almonacid-Fierro, A. A., Merellano-Navarro, E., Molina, S. F., Carrizosa, M. V., & Fernández, R. O. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de educación física. *Retos*, 36, 459–468. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Brasil. (2020). *Cartilha do comandante de organização militar: Programa forças no esporte (PROFESP)*. Ministério da Defesa. <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/programas-sociais/programa-forcas-no-esporte-1/manual-profesp-e-pjp>
- Calais, D. P., & Contreras, H. S. H. (2018). El deporte como elemento socializador en adolescentes que participan en proyectos sociales en ONGs. *RES, Revista de Educación Social*, 26, 1–17. <https://eduso.net/res/revista/26/miscelanea/el-deporte-como-elemento-socializador-en-adolescentes-que-participan-en-proyectos-sociales-en-ongs>
- Cardoso, C. C. S. (2019). *A presença da marinha do brasil nas fronteiras molhadas do oeste brasileiro: O projeto forças no esporte (profesp) na cidade de ladário - MS* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Conceição, W. L. (2020). A ação pedagógica com jovens infratores: Uma narrativa (auto)biográfica de um professor-pesquisador de educação física. *Revista Refise*, 3(1), 99–115. <https://refise.ifce.edu.br/refise/article/view/94>
- Devís, J. D. (2017). La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimento*, 23(1), 13–24. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71277>
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Difusão Editorial.
- Ferreira Neto, A. (1999). A pedagogia no exército e na escola: A educação física (1920-1945). *Motrivivência*, 13, 35–62. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14354>
- Gavira, J. F., Sánchez, M. B. J., & Truan, J. C. F. (2018). Deporte e inclusión social: Aplicación del programa de responsabilidad personal y social en adolescentes. *Revista de Humanidades*, 34, 39–58. <https://doi.org/10.5944/rdh.34.2018.19209>
- Gaya, A. (2016). *Manual do projeto esporte brasil*.
- Hernández, M. L. (2019). Educar en valores en educación física a través del deporte: Una revisión bibliográfica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(255), 118–130. <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDDeportes/article/view/932>
- Labouriau, F. S. G. (2018). *Gestão do trabalho desenvolvido no programa forças no esporte para a acessibilidade à saúde, educação e prática desportiva de crianças de 10 a 17 anos: Um estudo pré-experimental* [Dissertação de mestrado, Universidade Santa Úrsula]. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_3a7a6f577ff5949d6a08ab29b0e75a12
- Machado, G. V., Galatti, L. R., & Paes, R. R. (2015). Pedagogia do esporte e projetos sociais: Interlocuções sobre a prática pedagógica. *Movimento*, 21(2), 405–418. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48275>

- Marques, R. F. R., Gutierrez, G. L., & Almeida, M. A. B. (2008). O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. *Conexões*, 6(2), 42–61. <https://doi.org/10.20396/conex.v6i2.8637803>
- Nóvoa, A. (2009). Andamos sempre carregados de história. *Revista Educação & Linguagem*, 12(20), 11–14. <https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem>
- Santos, W. (2005). *Curriculum e avaliação na educação física: Do mergulho à intervenção. Proteoria*.
- Simarelli, P., Galatti, L. R., Rodrigues, H. D. A., Reverdito, R. S., & Paes, R. R. (2022). O conhecimento do treinador esportivo no contexto de projetos sociais. *Journal of Physical Education*, 33(1), e3341. <https://doi.org/10.4025/JPHYSSEDUC.V33I1.3341>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Como citar

de Souza Silveira, I., & Nazário, M. (2025). Narrativa autobiográfica sobre la educación física en el Proyecto Forças no Esporte desde la perspectiva de una estudiante. *Cuerpo, Cultura Y Movimiento*, 15(2), 87-100. <https://doi.org/10.15332/2422474X.10463>