

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO  
MOVIMENTO HUMANO

**Silvane Fensterseifer Isse**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS DOS  
ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS**

**Porto Alegre  
2016**

**Silvane Fensterseifer Isse**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS DOS  
ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre  
2016

### CIP - Catalogação na Publicação

Isse, Silvane Fensterseifer

O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários / Silvane Fensterseifer Isse.

-- 2016.  
234 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Formação de Professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Educação Física. I. Molina Neto, Vicente, orient. II. Título.

**Silvane Fensterseifer Isse**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS DOS  
ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS**

Conceito final:

Aprovado em ..... de .....de.....

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ricardo Rezer – Unochapecó

---

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

---

Prof. Dr. Clarice Salete Traversini – UFRGS

---

Orientador – Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

*Dedico essa tese aos professores que formam professores e aos estudantes de cursos de licenciatura, que, em tempos tão difíceis para a educação brasileira, têm tido a coragem de seguir em frente, lutando pela educação, pela formação, pela escola e pela vida humana*

## **AGRADECIMENTOS**

Foram tantas, em tantos momentos, as pessoas que me acompanharam, me afagaram, me fizeram rir, choraram comigo, me acalmaram, me inspiraram, me fizeram pensar e torceram por mim

Sou uma pessoa de sorte, por ter vocês comigo:

Meus três amores, tão lindos, tão presentes, tão amorosos, tão vivos, tão intensos, meus filhos Julia, Henrique e Fernanda. A vida pulsa mais forte em mim pela existência de vocês!

Julio, meu companheiro de vida por mais de 30 anos, com quem já enfrentei tantas turbulências da vida. Enfrentamos mais essa, juntos!

Meus queridos pai, Vitor, e mãe, Varna, o afeto e o apoio de vocês, a crença incondicional nas minhas façanhas me ensinou a acreditar que posso sonhar e me aventurar em projetos nos quais eu acredito.

Meus queridos irmãos Marcelo e Tiago, parceiros de bons debates, bons afetos e boas risadas. Obrigada pelo abstract, Celso!

Desi, querida amiga-irmã, que carinhosamente deu um toque de arte a essa tese, traduzindo em desenho a arte do movimento. A capa da tese ficou uma beleza!

Às amigas de quinta, às amigas de 1965, às amigas-colegas de trabalho, às amigas de perto, às amigas de longe, obrigada pela torcida. Grasi, obrigada pela correção cuidadosa do texto!

Aos companheiros do grupo F3P-EFICE, obrigada pelas leituras, reflexões, debates e lutas que empreendemos juntos!

Professor Vicente Molina Neto, meu orientador, a tua postura intelectual, política e ética tem sido uma verdadeira inspiração para mim. Sou muito grata e tenho muito respeito por tudo que tenho aprendido contigo!

Meus queridos estagiários participantes da pesquisa, obrigada por me mostrarem tantas coisas que eu ainda não tinha sido capaz de ver sobre o meu trabalho! Aprendi muito com vocês!

Professores Ricardo Rezer, Elisandro Schultz Wittizorecki e Clarice Salete Traversini, obrigada pela leitura da tese e por aceitarem o convite para me provocar a pensar!

## RESUMO

O estágio curricular supervisionado teve seu reconhecimento ampliado na legislação de ensino brasileira, especialmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, pois tem se mostrado um dos elementos centrais na formação de professores. Ao mesmo tempo em que ganha o reconhecimento legal, amplia-se a necessidade de que sejam feitas reflexões aprofundadas sobre a forma como as experiências do estágio têm sido vividas por estudantes e professores dos cursos de formação. O problema de pesquisa deste estudo é: ***Como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio?*** Foram adotados os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa. A pesquisa foi realizada com nove estudantes-estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição comunitária de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul. A produção das informações se deu através de entrevistas narrativas, observações, análise do projeto pedagógico do curso e grupo de discussão. O processo analítico se deu através da triangulação entre as fontes do campo, as fontes teóricas e as interpretações da autora. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os participantes reconhecem a relevância do estágio na sua formação profissional e consideram-no tempo e espaço de muitas aprendizagens, e, ainda, que essa experiência poderia ter seu espaço ampliado no currículo do curso. Entendem que o estágio contribui para que o início de carreira seja menos impactante, para que aprendam a movimentar-se na estrutura e na cultura escolar, construam relações humanas e ocupem a posição de professor com autoridade epistemológica. Em relação aos saberes necessários para ensinar, que se constituem, ao mesmo tempo, em aprendizagens advindas com o estágio, os participantes referiram a capacidade de escuta, mediação, negociação, diálogo e acolhimento; o posicionamento como sujeito de autoridade, integrante de um coletivo que compartilha, planeja e aprende junto; o conhecimento sobre os conteúdos da Educação Física e sua trajetória histórica; a elaboração e execução do planejamento de ensino e o conhecimento sobre o contexto escolar, a vida de professor e a vida na escola. Em relação às questões da formação, os participantes referiram que as disciplinas do curso ofereceram um importante suporte para o planejamento do estágio; que as atividades realizadas em escolas básicas, tanto no estágio como em outras situações acadêmicas, foram indispensáveis para compreender melhor o trabalho e a escola; que a formação para a pesquisa contribuiu para sua autonomia e que o estágio contribuiu para a ampliação do debate em sala de aula. As relações entre teoria e prática se mostraram uma questão ainda pouco compreendida pelos estudantes, que, de certa forma, desqualificam as disciplinas compreendidas como teóricas. Os estudantes entendem que as relações entre universidade e escola precisam ser intensificadas, no sentido de constituirmos uma formação mais integrada. A pesquisa evidenciou que há um desejo dos estagiários de, através do investimento em um bom ensino da Educação Física e da ampliação de seus conteúdos na escola, contribuir para seu reconhecimento enquanto componente curricular da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Educação Física.

## ABSTRACT

The supervised curricular internship has had its recognition extended within the Brazilian educational legislation, especially after the edition of the Law 9.394/96, which establishes the guidelines for the national education, because it plays a key role in the teacher's formation process. At the time it gains legal recognition, it increases the need for in-depth reflections on how the internship experiences have been experienced by students and teacher throughout the formation courses. The issue studied in the present work was ***how the different knowledges are mobilized by the students of a Bachelor's Degree in Physical Education in their teaching practices during the supervised internship in high school?*** The methodological principles of the qualitative research have been used. The study has been carried out with nine students/interns of a Bachelor's Degree in Physical Education from a community institution located in the countryside of Rio Grande do Sul. The data was produced through interviews, observations, analysis of course pedagogical projects and group discussions. The analytical process performed a triangulation of the field sources, theoretical sources and author interpretations. The results showed that the participants recognized the importance of the internship in their professional formation process and considered it a time and a place for many learnings, and also that this experience could be extended in the course curriculum. They understand that the internship helped them to reduce the difficulties faced in the beginning of the professional practice, learn how to move within the school structure, build human relations and occupy the position of teacher and authority. Regarding the knowledge required to teach, considering at the same time the outcome of the internship experience, the participants mentioned the capacity of listening, mediation, negotiation, dialogue and acceptance; the position of a subject of authority, a member of a collective that share, plan and learn together; the knowledge of the Physical Education contents and its historical path; the preparation and implementation of the learning plan and the knowledge of the school context, the teacher's life and the school life. Regarding the formation issues, the participants mention that the course disciplines offer an important support for the planning of the internship; the activities carried out in basic schools, either in the internship or in other academic situations were indispensable for a better understanding of the work and the school; the preparation for the research contributed to develop their autonomy and the internship contributed to broaden the debate in the classroom. The relation between theory and practice stood as an issue still poorly understood by students, that in some way disqualify the subjects understood as theoretical. The students understand that the relations between university and school need to be intensified in the sense of achieving an more integrated formation. The study showed that there is a desire of interns, through investing in a good PE teaching and expanding its contents in school, to contribute to its recognition as a curricular component of the Basic Education.

Keywords: Teachers Education. Supervised Internship. Physical Education.



## RESUMEN

La práctica curricular supervisada ha tenido su reconocimiento ampliado en la legislación de enseñanza brasileña, especialmente tras la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación 9.394/96, pues se ha mostrado uno de los elementos centrales en la formación de profesores. Al mismo tiempo en que gana el reconocimiento legal, se amplía la necesidad de que sean hechas reflexiones profundizadas sobre la forma cómo las experiencias de la práctica han sido vividas por estudiantes y profesores de los cursos de formación. El problema de investigación de este estudio fue **¿cómo los saberes son movilizados por estudiantes de un curso de Licenciatura en Educación Física en sus prácticas docentes durante la práctica supervisada en Secundaria?** Fueron adoptados los principios metodológicos de la investigación cualitativa. La investigación fue hecha con nueve estudiantes, realizadores de la práctica, de un curso de licenciatura en Educación Física de una institución comunitaria de enseñanza superior del interior de Río Grande del Sur. La producción de las informaciones se dio a través de entrevistas narrativas, observaciones, análisis del proyecto pedagógico del curso y grupo de discusión. El proceso analítico se dio a través de la triangulación entre las fuentes del campo, las fuentes teóricas y las interpretaciones de la autora. Los resultados de la investigación evidenciaron que los participantes reconocen la relevancia de la práctica en su formación profesional y la consideran tiempo y espacio de muchos aprendizajes, y, aún, que esa experiencia podría tener su espacio ampliado en el currículo del curso. Entienden que la práctica contribuyó para que el inicio de carrera sea menos impactante, para que aprendan a moverse en la estructura escolar, construyan relaciones humanas y ocupen la posición de profesor y de autoridad. En relación a los saberes necesarios para enseñar, que se constituyen, a la vez, en aprendizajes advenidos con la práctica, los participantes refirieron la capacidad de escucha, mediación, negociación, diálogo y acogimiento; el posicionamiento como sujeto de autoridad, integrante de un colectivo que comparte, planea y aprende junto; el conocimiento sobre los contenidos de la Educación Física y su trayectoria histórica; la elaboración y ejecución del planeamiento de enseñanza y el conocimiento sobre el contexto escolar, la vida de profesor y la vida en la escuela. En relación a las cuestiones de la formación, los participantes refirieron que las asignaturas del curso ofrecieron un importante soporte para el planeamiento de la práctica; que las actividades realizadas en escuelas básicas, tanto en la práctica como en otras situaciones académicas, fueron indispensables para comprender mejor el trabajo y la escuela; que la formación para la investigación contribuyó para su autonomía y que la práctica contribuyó para la ampliación de la charla en clase. Las relaciones entre teoría y práctica se mostraron una cuestión aún poco comprendida por los estudiantes, que, de cierta forma, descalifican las asignaturas comprendidas como teóricas. Los estudiantes entienden que las relaciones entre universidad y escuela precisan ser intensificadas, en el sentido de constituir una formación más integrada. La investigación evidenció que hay un deseo de los realizadores de la práctica de, a través de la inversión en una buena enseñanza de Primaria y de la ampliación de sus contenidos en la escuela, contribuir para su reconocimiento mientras componente curricular de la Educación Básica.

Palabras clave: Formación de Profesores. Práctica Supervisada. Educación Física.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Bases de dados eletrônicas consultadas .....	34
Quadro 2 - Teses e dissertações identificadas no banco da CAPES em 01/06/14 .....	36
Quadro 3 - Objetivos do curso .....	81
Quadro 4 - Competências e Habilidades.....	82
Quadro 5 - Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado III – Ensino Médio.....	87
Quadro 6 - Critérios de avaliação dos estágios supervisionados.....	90
Quadro 7 - Atribuições da coordenação dos estágios curriculares .....	91
Quadro 8 - Participantes da pesquisa .....	100
Quadro 9 - Saberes docentes .....	151

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Representação gráfica do curso .....	84
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CES - Câmara de Educação Superior  
CNE Conselho Nacional de Educação  
COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas  
CP - Conselho Pleno  
EAD - Educação a Distância  
EB - Educação Básica  
EF – Educação Física  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EM - Ensino Médio  
F3P-EFICE – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.  
ICES - Instituição Comunitária de Educação Superior  
IES - Instituição de Ensino Superior  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PPG – Programa de Pós-Graduação  
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UNINOVE - Universidade Nove de Julho  
UPE - Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 MEMÓRIAS .....</b>	<b>18</b>
2.1 SOBRE O ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO.....	20
2.2 SOBRE OS ESTÁGIOS NA GRADUAÇÃO.....	24
2.3 SOBRE COMO ME TORNEI PROFESSORA DE ESTÁGIO .....	27
<b>3 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
<b>4 O QUE TEM SIDO ESTUDADO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>34</b>
4.1 PRIMEIRO MOVIMENTO DE BUSCA: REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFRGS .....	35
4.2 SEGUNDO MOVIMENTO DE BUSCA: BANCO DE TESES DA CAPES .....	35
4.3 TERCEIRO E QUARTO MOVIMENTOS DE BUSCA: PERIÓDICOS BRASILEIROS ONLINE COM QUALIS CAPES.....	45
<b>5 LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO.....</b>	<b>59</b>
5.1 LEGISLAÇÃO DE ENSINO: MARCO PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	63
5.2 CURRÍCULO DO CURSO DE EF PESQUISADO: IMPLICAÇÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	73
<b>6 PESQUISAR, UM AVENTURA TECIDA COM SENSIBILIDADE: SOBRE AS DECISÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>92</b>
6.1 CAMPO DE PESQUISA.....	97
6.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	100
6.3 ENTREVISTAS E GRUPO DE DISCUSSÃO: TEMPO E ESPAÇO DE NARRAR AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO.....	101
<b>6.3.1 Entrevistas narrativas.....</b>	<b>102</b>
<b>6.3.2 O grupo de discussão .....</b>	<b>106</b>
<b>6.3.3 As observações dos encontros e a análise do PPC .....</b>	<b>110</b>
6.4 CUIDADOS ÉTICOS.....	110
6.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E VALIDEZ INTERPRETATIVA....	111
<b>7 UM IMPORTANTE E NECESSÁRIO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE OS ESTÁGIOS.....</b>	<b>115</b>
<b>8 SABERES E PRÁTICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....</b>	<b>142</b>
8.1 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: SABER ESCUTAR, DIALOGAR E EXERCER AUTORIDADE .....	152
8.2 É PRECISO CONHECER O QUE SE ENSINA E DAR ATENÇÃO AO PLANEJAMENTO .....	162
8.3 VIVER A ESCOLA: AMPLIANDO OS SABERES EXPERIENCIAIS.	175

<b>9 ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>182</b>
9.1 TEORIA E PRÁTICA/UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIMENSÕES E ESPAÇOS INDISSOCIÁVEIS DA FORMAÇÃO .....	192
<b>10 DAS SENSAÇÕES, IMPRESSÕES E DESEJOS QUE FICAM .....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE A–Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa-UFRGS....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>233</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

*Vínhamos eu, Rosa<sup>1</sup>, Laura<sup>2</sup> e Virgínia<sup>3</sup> voltando de carro de um churrasco na casa do Marcos<sup>4</sup>, depois de um dia muito agradável com meu orientador e os colegas do grupo de pesquisa F3P-EFICE, durante o qual compartilhamos nossas angústias, expectativas, surpresas... e tivemos boas conversas sobre a vida e, obviamente, sobre nossas teses, nossas pesquisas, nossos referenciais teóricos... Em meio à conversa animada dentro do carro, alguém pergunta: não dá medo de fazer uma tese? Quase que em coro respondemos: sim!!!! E eu completo: dá muito medo!!!! (Lembrança do dia 16 de agosto de 2014)*

Por que a sensação de medo, receio de fazer uma tese de doutorado? O que assusta? O que provoca o frio na barriga? Será o tempo curto para alguém que, como eu, trabalha em tempo integral enquanto produz a tese? Será o compromisso ético com o que é escrito? Serão as expectativas da academia (e de nós mesmos) acerca do teor inovador de uma tese? Por quais motivações decidimos empenhar nosso tempo, nossa energia, nosso corpo e nosso pensamento em uma tese de doutorado? Tantas questões!!!

Afinal, o que é uma tese? “Proposição que alguém expõe propondo-se discuti-la ou defendê-la; assunto, tema; exame perante um júri para obtenção do grau de doutor”, explica o Dicionário do Aurélio Online (2008). “Proposição para debate; proposição formulada nos estabelecimentos de ensino superior e médio para ser defendida em público”, propõe Ferreira (2008, p. 469).

Relato/relatório de uma experiência de pesquisa, narrativa sobre uma aventura investigativa, apresentação e discussão do que foi feito e como foi feito durante essa aventura. Uma experiência de aprendizagem! Para mim, de muita aprendizagem!!!!

---

<sup>1</sup> Todos os nomes usados nesta tese são fictícios, com o intuito de preservar as identidades das pessoas mencionadas. Rosa era colega de doutorado.

<sup>2</sup> Colega do grupo de pesquisa F3P-EFICE e já doutora

<sup>3</sup> Colega de doutorado

<sup>4</sup> Colega de doutorado

De onde nasceu essa tese? Do meu apetite pelo saber, pela vida e pelas experiências; das inquietações, dos incômodos, do meu fascínio pelo que está no “entre”, pelo ainda não dito, pelo que me provoca a pensar. Nasceu da minha experiência de quinze anos como professora de estágio de um curso de formação de professores de Educação Física. Nasceu, posso dizer, de uma grande vontade de saber!

Somos seres de projeto, propôs o professor Celso Vasconcelos em uma palestra proferida na universidade em que trabalho, no ano de 2015. Não importa como começamos, o que importa é quanto queremos saber, completou o professor. E eu queria muito saber mais sobre o tema da minha pesquisa: ***O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física.***

Do que é feita uma tese, poderíamos nos perguntar? De aventura, suor, inquietação, rigor científico, alegria, implicação... É feita das palavras, silêncios, perguntas, tessituras que expressam aquilo que somos, pensamos, vivemos. É uma expressão daquilo que nos atravessa, nos impregna, nos constitui, nos é caro; expressão de nossos desejos, interesses, necessidades e movimentos possíveis de serem ditos ou expressados. Uma tese é uma narrativa daquilo que nos faz sentido no tempo de sua produção. Uma tese é uma escrita temporal.

Cada tese é o resultado de nossas escolhas enquanto pesquisadores. Esta tese é um conjunto de possíveis alinhavos entre o problema de pesquisa, o referencial teórico, as informações produzidas no campo e as minhas próprias interpretações. Não são os únicos ou os melhores alinhavos possíveis, mas os que traduzem meu pensamento, meu olhar, minhas percepções e os meus sentidos.

Minhas inquietações enquanto professora orientadora de estudantes-estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física, há quinze anos, foram gestando lentamente o problema desta pesquisa: ***Como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio?*** Essas inquietações e os movimentos que realizei na direção da construção do

problema são explicados mais detalhadamente no capítulo 3, *Aproximação ao problema de pesquisa*.

O desejo de pesquisar o estágio na formação de professores, não se tratava de estudar qualquer contexto de formação, mas o meu próprio contexto de trabalho. Eu sabia que essa escolha poderia ser arriscada, pois estaria investigando, numa boa medida, a mim mesma, os efeitos da formação que eu ajudo a dar aos estudantes-estagiários investigados, os efeitos das minhas ações como professora. E isso poderia dificultar o estranhamento, a capacidade de olhar com novas lentes, de pensar o ainda não pensado, de escapar ao já consagrado. Por outro lado, o fato de conhecer bastante bem o contexto, de ter nele vivido muitas situações cotidianas, poderia me dar mais recursos para compreender as informações produzidas durante os procedimentos de pesquisa. Decidi correr o risco. E confesso que a experiência foi deliciosa!

Escrever sobre a experiência de pesquisa é um grande desafio que se coloca aos pesquisadores. Entendo que toda escrita é posicionamento, é um ato político, é um exercício ético, é exposição e comprometimento. Escrever uma tese não é um ato isento, porque fala da vida das pessoas e o autor escolhe modos de linguagem muito específicos e carregados de sentidos para falar dessas vidas. Escolhi realizar uma escrita simples, autoral, um tanto poética, rigorosa sem ser sisuda, leve sem ser rasa e que falasse diretamente àqueles que vivem o cotidiano da escola e da universidade. Se eu fui bem-sucedida em meus propósitos, caberá ao leitor avaliar.

No capítulo que segue esta apresentação, intitulado *Memórias*, narro algumas experiências com estágio que tive ao longo de minha vida. Conto algumas histórias que vivi como estudante do Curso Magistério, no Ensino Médio, outras como estudante de um curso de licenciatura em Educação Física e, por fim, apresento memórias acerca de como me tornei professora de estágio do curso em que realizei esta pesquisa.



O capítulo 4, *O que tem sido estudado sobre o estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física*, apresenta os resultados da busca realizada em bases de dados eletrônicos, com o intuito de identificar os estudos já realizados sobre o tema da pesquisa.

No capítulo 5, *Legislação e currículo*, apresento elementos relativos ao marco legal da formação de professores no Brasil. Discuto o modo como se dão os processos de interpretação e tradução desse marco legal pelas instituições de ensino superior, bem como as implicações daquele na estruturação dos currículos de formação. Apresento, também, a proposta curricular do curso investigado.

No capítulo 6, *Pesquisar, uma aventura tecida com sensibilidade: sobre as decisões metodológicas*, apresento as trajetórias metodológicas que percorri durante a pesquisa. Falo sobre a perspectiva narrativa e artesanal de pesquisa; apresento o campo de pesquisa e os participantes do estudo; discorro sobre os instrumentos de pesquisa; informo os procedimentos éticos adotados e esclareço elementos relativos à análise das informações e à sua validade interpretativa.

Nos capítulos 7, 8 e 9 apresento os resultados da pesquisa. No capítulo 7, *Um importante e necessário exercício de docência: o que pensam os estudantes sobre os estágios*, falo sobre o valor e os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa aos estágios; discorro sobre suas alegrias, surpresas, dificuldades, preocupações, enfim, sobre os sentimentos que atravessaram sua experiência na escola, e apresento o modo como os estagiários construíram suas relações com os alunos e demais membros da comunidade escolar na qual estiveram inseridos.

Já o capítulo 8, *Saberes e práticas no exercício da docência*, aborda a compreensão dos estagiários acerca dos saberes necessários à docência e as aprendizagens por eles desenvolvidas durante o estágio no Ensino Médio. Neste capítulo, discuto as especificidades dos saberes docentes, apresentando os saberes e práticas evidenciados nas falas dos participantes: saber escutar, dialogar, interagir, negociar, mediar, ocupar o lugar de autoridade epistemológica, conhecer o que ensina,

dar atenção ao planejamento e conhecer a vida da escola, a vida na escola e a vida com a escola.

O capítulo 9, *Estágio curricular e formação docente*, por sua vez, é dedicado às interfaces entre estágio e a formação dos professores. Neste capítulo, defendo a prática docente como contexto de produção e não apenas de consumo de conhecimento e o estágio como experiência privilegiada para a compreensão acerca da vida na sala de aula. Discuto a formação para a autoria, a crítica e a invenção. Apresento, também, as contribuições das disciplinas do currículo, apontadas pelos estagiários, na sua formação. Ainda neste capítulo, são problematizadas as relações entre teoria e prática e a forma como os estudantes compreendem cada uma dessas dimensões da formação. Por fim, apresento a necessidade de redefinição das relações entre universidade e escolas básicas, aspecto defendido pelos participantes do estudo.

No último capítulo, *Das sensações, impressões e desejos que ficam*, retomo a trajetória realizada durante o estudo e a forma como se deu o debate acerca do problema de pesquisa. Falo sobre a experiência pessoal e o modo como a investigação tem afetado o meu trabalho como formadora de professores. Finalizo o capítulo, e encerro a tese, realizando algumas costuras entre os resultados e suas possíveis contribuições para o campo da educação e da EF escolar.

**ESSA LEMBRANÇA QUE NOS VEM**

Essa lembrança que nos vem às vezes...

folha súbita

que tomba

abrindo na memória a flor silenciosa

de mil e uma pétalas concêntricas...

Essa lembrança... mas de onde? de quem?

Essa lembrança talvez nem seja nossa,  
mas de alguém que, pensando em nós, só possa

mandar um eco do seu pensamento

nessa mensagem pelos céus perdida...

Ai! Tão perdida

que nem se possa saber mais de quem!

**MARIO QUINTANA**

*A cor do invisível, 2010*

## 2 MEMÓRIAS

“Podemos (e devemos) escrever a nós mesmos no texto científico?”, pergunta Fischer (2005, p. 117). Podemos, propõe a autora. Podemos produzir textos “vibrantes”, “vivos”, “mobilizadores de nós mesmos e daqueles que nos leem” (p.118). Podemos fazer uma escrita “assinada” (p.117), uma escrita de quem é capaz de encontrar a “delicadeza e a força do ato de escrever, como ato de alguém se mostrar, de meditar, de fazer-se ver, de fazer aparecer para o outro e para si mesmo o próprio olhar” (p. 119).

Fischer propõe também

[...] que nossas leituras e textos sejam ativos, performativos, assinados. Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, sobre o que ‘vai mal’ no campo da Educação e a respeito do que se faz urgente perguntar (FISCHER, 2005, p. 122).

A vida que levamos, as experiências pelas quais passamos, as pessoas com as quais convivemos, os ambientes pelos quais circulamos, os discursos que ouvimos, as pedagogias às quais somos submetidos nos constituem como sujeitos. Todos nós somos herdeiros da vida que levamos. Nossas memórias estão marcadas em nosso corpo, nossos afetos, nossos pensamentos, nossas relações.

A experiência humana é temporal, colocam Wittizorecki et al. (2006), fundamentando-se em Abrahão (2004), e as memórias são seletivas. Elas são, muitas vezes, imagens, fragmentos daquilo que nos afetou, que nos tocou ou que nos sentimos “autorizados” a lembrar. “A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p.55 apud HONÓRIO FILHO, 2011, p.193). O desejo de lembrar, nos diz Honório Filho (2011, p.189) “nem sempre vem acompanhado da lembrança. [...] a memória

vem elegantemente acompanhada pelo esquecimento, quando ousamos navegar pelo pandemônio turvo das nossas recordações”.

Recordar é algo que nós fazemos e para isso necessitamos da oportunidade, o encontro da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo. (LARROSA, 2004, p. 16, apud WITTIZORECKI et al., 2006, p.18)

As lembranças não emergem no vazio. Não se trata de escolhas sempre racionais, mas também de “escolhas” sensíveis, intuitivas. Lembrar não é reviver, mas dispor-se à reedição da vida e das relações sociais, com imagens e ideias atuais, pois as lembranças têm uma dimensão individual e coletiva. Lembrar de si é posicionar-se no tempo e no espaço, é lembrar-se na relação com o outro, com a cultura, com a sociedade.

Tornar nossas memórias evidentes, dar passagem às nossas lembranças é uma forma de darmos sentido àquilo que somos, pois “o sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende, em boa parte, das histórias que contamos e que nos contamos” (LÓPEZ, 2001, p.188).

Como as preocupações com o estágio entraram na minha vida? Como se tornaram uma problemática a ser estudada? O estágio cruzou comigo em 1983. Eu tinha dezessete anos e o curso de Magistério me oferecia a primeira experiência em relação ao tema sobre o qual me debruçaria no meu estudo de doutorado. Depois veio o estágio como estudante de licenciatura em Educação Física e, mais tarde, o estágio enquanto espaço de atuação profissional.

A história da estudante de doutorado que se propôs a estudar o *estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física* é também a história da estudante que cursou Magistério no Ensino Médio, que cursou licenciatura em Educação Física (EF) na graduação, que se tornou formadora de professores e que tem vivido na pele experiências de estágio. Há lembranças que me marcaram

intensamente e que têm produzido inquietações. Não são lembranças selecionadas ou priorizadas entre outras possíveis. São lembranças que a memória me permitiu trazer nesse momento. São lembranças sobre percursos, escolhas, ações e pensamentos. São lembranças que desejo compartilhar, para que quem se dispuser a me ler, possa comigo viajar na minha história. Advirto leitores e leitoras que são simples fragmentos, recortes, descontinuidades que produziram sentido, que constituíram movimentos na mulher, professora e pesquisadora que sou. Passemos às minhas lembranças!

## 2.1 SOBRE O ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

Cursei meu Ensino Médio (EM), na época chamado 2º grau, de 1980 a 1982 em uma escola privada do município de Estrela/RS, minha terra natal. Escolhi o curso Magistério. No momento em que começava a pensar sobre a escola em que faria o estágio, o diretor da escola em que cursei o Magistério me chamou e me convidou para estagiar com uma turma de 1ª série da própria escola. Explicou-me que havia em torno de trinta e seis alunos matriculados, o que ultrapassava o número de alunos considerado, pedagogicamente, interessante pela escola e exigia a divisão da turma. Por outro lado, explicou-me, era inviável, financeiramente, a contratação de mais uma professora e a solução encontrada pela escola era colocar uma estagiária: eu estava sendo convidada para ser esta estagiária. Aceitei o desafio na hora. Eu era, naquele momento, uma forma de a escola conter despesas.

O diretor me disse que os primeiros vinte e cinco alunos matriculados (não tenho mais certeza desse número, mas era em torno disso) ficariam na turma da professora Liana, com mais de vinte anos de experiência com 1ª série, e os demais alunos ficariam comigo. A professora Liana seria a minha professora titular. Deveríamos planejar juntas as nossas aulas, realizar atividades conjuntamente e ela estaria à minha disposição, para qualquer dúvida ou dificuldade. Tudo

acertado: eu faria meu estágio do Magistério com uma turma de onze alunos de 1ª série na escola em que havia estudado a vida toda.

Tudo acertado, mas não tão certo: um casal, que não foi um dos vinte e cinco primeiros a matricular seu filho, quando soube desse “critério” para a divisão das turmas, correu para a direção e ameaçou cancelar a matrícula de seu filho, se ele fosse meu aluno, pois eu era inexperiente. Sabiam que eu tinha sido uma boa aluna, disseram ao diretor (eles eram colegas de trabalho do meu pai!!!!), mas alfabetização era coisa séria e eles queriam garantir a aprendizagem de seu filho Samuel e, acreditavam firmemente, isso dependeria muito do trabalho da professora. Não estavam seguros, pois a inexperiência de uma estagiária poderia ser um empecilho para a aprendizagem de Samuel. O diretor ficou firme, disse que a decisão era deles e, contrariados, mantiveram o filho na minha turma.

Iniciaram as aulas e as coisas foram andando bem. Liana era uma parceira de trabalho muito acolhedora, receptiva, disponível e generosa com uma colega em início de carreira. Sua irmã, no entanto, teve, naquele ano, problemas muito sérios de saúde e Liana teve de cuidar dela. Nossos planejamentos compartilhados muitas vezes passaram a não acontecer e, como eu sempre adorei inventar coisas, elaborava as aulas, os materiais e passava para a apreciação de Liana, que sempre aprovava as minhas proposições e as realizava com sua turma também. Nas vezes em que Liana teve de ausentar-se das aulas, muitas vezes, eu reunia as duas turmas para algumas atividades. Liana e a escola tinham muita confiança em meu trabalho. Eu estava sendo, também, uma economia de despesa muito produtiva para escola!

Eu era uma estudante na condição de trabalhadora não assalariada. Ainda que talvez eu não tivesse muita clareza disso naquele momento, eu estava adentrando um universo constituído de relações culturais, sociais, políticas e econômicas que constituem normas para as relações de trabalho. Eu contribuía para que a escola jogasse o jogo do mercado e pudesse oferecer aos seus “clientes” um “produto” melhor – uma turma com um número reduzido de alunos - já

que essa era a expectativa dos pais que pagavam as mensalidades. Talvez eu não me desse conta, naquele momento, que ser estagiária, ocupando o lugar e não exercendo a docência ao lado de um professor formado e contratado pela escola, me colocava numa condição delicada: não poder contar com saberes advindos da experiência.

Após algumas semanas de aula (umas quatro ou seis semanas) recebi, de surpresa, uma visita da “comissão de estágio”. As visitas nunca eram anunciadas e eram motivo de muita ansiedade e preocupação para nós, estagiárias. Já que eu estagiava na própria escola, a comissão veio “em peso” – quatro pessoas (em geral as visitas eram realizadas por dois professores). O diretor e mais três professoras do curso Magistério estavam ali, na minha sala de aula, para avaliar o meu trabalho. Levei um susto! Não os esperava tão cedo!

Tinha a nítida sensação de que os professores supervisores lançariam seus olhos e ouvidos sobre mim com o intuito de me avaliar e mostrar o que é relevante no ato de ensinar. Tudo deveria acontecer conforme o planejado durante a observação dos meus avaliadores. A minha capacidade de disciplinar os alunos, mantê-los nos seus devidos lugares, sentados, obedientes era uma qualidade testada no estágio e deveria ser ampliada ao longo do mesmo.

Meus alunos, no entanto, resolveram, naquele dia, andar pela sala sem parar. Eu falava com eles, mas não me escutavam, não atendiam aos insistentes pedidos para que sentassem, “prestassem atenção”. Fiquei totalmente desconcertada, louca para sair correndo e chorar, enquanto meus professores, sentados ao fundo da sala, faziam anotações sobre o que acontecia!!!! Rafael, um dos alunos que mais adorava circular pela sala, perguntou à equipe: qual vai ser a nota da professora Silvane? Muito ruim, pensei comigo mesma! Ao final da visita me disseram que as atividades realizadas eram interessantes, mas eu precisava melhorar o meu “domínio de turma”.

A naturalização da ideia de que professores devem ter “um bom domínio de turma” se fazia muito presente numa época em que as relações pedagógicas eram bastante autoritárias. A perspectiva de



domínio, controle, disciplina, organização eram muito pouco questionadas na escola em que estudei. A “comissão de estágio” sentada no fundo da sala, seu silêncio e o ato de escreverem muito sem que eu soubesse o que escreviam, o que pensavam sobre a minha atuação, me dava uma sensação de estar sendo examinada, julgada e classificada.

Meus professores praticamente não circularam pela sala, não se misturaram a mim e aos meus alunos. Os efeitos das relações autoritárias circulavam livremente por aquela sala: o medo, a insegurança, o constrangimento... Essa experiência foi tão marcante que, quando me tornei professora de estágio, uma das primeiras decisões que tomei foi que, quando fosse visitar meus estagiários em suas escolas, eu interagiria com as pessoas, conversaria com elas, faria perguntas, compartilharia ideias no momento em que as experiências estivessem ocorrendo.

Terminada a aula, pensei comigo mesma: essa “gente caiu de paraquedas” na minha aula. Há tantas coisas que acontecem no dia a dia de um estágio, que os professores supervisores não sabem. As relações que se estabelecem no processo de ensinar e aprender estão muito além do que se pode observar em uma visita de estágio. Eu tinha tanto a mostrar sobre os meus alunos, sobre nossas experimentações! Mas isso teria de ficar para uma próxima oportunidade.

Apenas por curiosidade: na segunda visita da “comissão de estágio” os alunos estavam “uns doces” e a melhora no meu domínio de turma foi muito elogiada!!! Os mecanismos disciplinares estavam funcionando sobre mim e meus alunos. Nossa organização do tempo e do espaço escolar estava mais “adequada” àquilo que a escola considerava um bom espaço pedagógico: silencioso, sem movimento, controlado, “homogêneo” – tempos sincronizados e espaços uniformizados. Estávamos, meus alunos e eu, um pouco mais institucionalizados, mas a pulsão pelo heterogêneo, pelo diverso, pelo disforme, pelo anacrônico segue dentro de mim. Tenho procurado, nesses meus cinquenta e um anos de vida, aprender a criar linhas de

fuga diante do que parece engessado e dar espaço à produtividade que brota das relações de poder.

## 2.2 SOBRE OS ESTÁGIOS NA GRADUAÇÃO

Eu queria ser bailarina, mas não fui. Comecei a dar aulas de dança e busquei o curso de EF como uma forma de aproximação àquilo de que eu tanto gostava. As disciplinas pedagógicas foram as que mais foram me interessando (apesar de meu curso ser mais técnico do que pedagógico). Adorava as aulas de Sociologia e de Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus da professora Luciana. Eram aulas que discutiam educação e política, de uma forma muito interessante e crítica. Eu admirava a propriedade e a leveza com que a professora Luciana falava de assuntos tão polêmicos, mostrando que a sala de aula é um espaço complexo, que muitas coisas interessantes podem acontecer nesse espaço.

O prazer que eu sentia em participar daquelas aulas está marcado no meu corpo até hoje. Aprendi que aulas podem ser instigantes, que os saberes da Sociologia, da História e da Pedagogia (possivelmente os saberes de outras áreas de conhecimento circulavam em nossas aulas, mas estas três são as que estão mais presentes na minha memória) são necessários à EF. Aprendi, também, que ser capaz de articular questões educacionais a questões políticas, sociais, econômicas, culturais dá um toque especial à docência, dá consistência ao que se diz em sala de aula. Eu era fascinada por aquelas aulas, pois aquilo tudo fazia muito sentido para mim. Aqueles saberes mexiam mais comigo do que os processos pedagógicos das disciplinas esportivas, as etapas de desenvolvimento motor ou aquilo que costumeiramente se apresentava como tema, conteúdo, atividade da EF escolar. Crescia em mim a vontade de fazer diferente, de inventar ou reinventar aulas de EF. Não gosto da ideia de modelo, exemplo ou referência, mas confesso que muitas vezes pensei: quando eu crescer,

quero ser como a professora Luciana!!!! Acho que eu nunca disse isso a ela.

Fiz meus dois estágios na escola de aplicação da instituição em que fiz a graduação. Do primeiro estágio, em parceria com uma colega, com uma turma de séries iniciais (não lembro qual série e meus relatórios foram para o lixo há bastante tempo, o que impede que eu os consulte), lembro que trabalhei com muita liberdade, seguindo a perspectiva de construir aulas para crianças na lógica das sessões de psicomotricidade, sessões de jogos, exploração livre de materiais, circuitos infantis...

A professora titular da escola aparecia na aula de vez em quando. Dava uma olhadinha na aula, perguntava se tudo corria bem, se precisávamos de alguma coisa (é impressionante como nunca precisávamos de nada!!!!) e ia “fazer suas coisas” (não lembro quais eram essas “coisas”). Não discutíamos planejamento, não compartilhávamos as aulas, não havia quase diálogo ou troca de experiências, mas penso que apreciávamos a ausência de “controle” e essa liberdade para ensinar o que quiséssemos e da forma que julgássemos melhor. Nunca reivindicamos a presença de nossa professora titular. Gostávamos do fato de não haver, sistematicamente, olhos e ouvidos nos observando.

A sensação que tínhamos é também a sensação que muitos dos meus estagiários referem em orientações de estágio: gostam de estarem sozinhos, gostam de não terem a “interferência” do professor titular. Fico me perguntando: o que entendemos por liberdade quando se trata de prática docente? Como podemos problematizar esse desejo de estar sozinho num espaço que necessita do trabalho coletivo?

Eu e minha parceira de estágio não participávamos da rotina da escola (chegávamos na hora da aula e saíamos imediatamente após seu término). Lembro que éramos muito bem-vindas à escola, pois levávamos “novidades” e éramos “adoradas” pelos alunos. Durante o estágio, recebemos uma visita de dois de nossos professores do curso,

que acharam a aula muito boa, bem organizada. Não lembro muito de suas considerações (talvez não as tenham feito).

Do segundo estágio, que realizei sozinha, com uma turma de anos finais do Ensino Fundamental, lembro basicamente da visita da supervisora. Não lembro dos alunos, não lembro das aulas (terá sido rápido demais, pouco envolvente ou pouco instigante?). Era um dia de chuva e resolvi fazer algumas brincadeiras em sala de aula. A supervisora adorou! Saiu da aula dizendo que eu havia sido muito criativa, que eu resolvera muito bem o problema da falta de espaços fechados para as minhas aulas (a escola não tinha ginásio ou alguma sala com espaço livre de cadeiras, mesas ou outros objetos). Disse, também, que eu tinha mostrado aos alunos que há muito mais a se fazer em uma aula de EF em dias de chuva do que ocupar o tempo com jogos de dama ou moinho. Parece que a vejo na minha frente até hoje: muito feliz com um desempenho que para mim parecia algo tão simples!

Não lembro quase nada dos meus estágios da graduação!? Qual será o sentido dessa minha “amnésia”? Qual terá sido o sentido dessas experiências para minha formação? Será que hoje luto tanto para que o estágio não seja apenas um “cumprimento de protocolo” para os meus alunos porque não consigo lembrar muito do que vivi nessas experiências? Se vivemos novos tempos, estará o estágio ocupando um novo espaço na formação de professores?

Penso que talvez tenha me faltado a problematização mais intensa das práticas pedagógicas realizadas nos estágios. Teria sido interessante ter discutido com meus professores supervisores (da instituição formadora) minhas escolhas epistemológicas, didáticas, metodológicas... E esse debate me tem sido muito caro nos momentos de encontro com os estagiários. Sinto que discutir planejamento, avaliar as ações pedagógicas, acompanhar as trajetórias docentes de perto é minha tarefa enquanto for professora de estágio.

## 2.3 SOBRE COMO ME TORNEI PROFESSORA DE ESTÁGIO

Ano de 2001. Fui chamada para atuar como professora da disciplina de “Prática de Ensino I – 0 a 3 anos” (que era o primeiro estágio curricular supervisionado na matriz curricular), no curso de Licenciatura em EF de uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária<sup>5</sup>. Eu já trabalhava na instituição como professora de EF e coordenadora da escola de EM, mas nunca tinha pensado em ser professora supervisora de estágio.

Quando eu imaginava a possibilidade de ser professora de um curso de graduação em EF eu pensava em disciplinas como Dança, Ginástica (fui praticante de ginástica artística, ginástica rítmica e praticante e professora de ginástica de academia por bastante tempo), Didática, Metodologia de Ensino... Eu não via conexões entre a minha formação em EF com a orientação de estagiários em formação. Eu não acreditava ter sido formada para isso, eu nunca tinha pensado em como deve/pode ser um estágio curricular na formação de professores. O currículo do curso em que me formei (os debates, fundamentos epistemológicos, experiências corporais, conteúdos de ensino...) me fazia vislumbrar o ensino de conteúdos da cultura corporal, acompanhados de escolhas teóricas e didático-metodológicas, mas não me fazia vislumbrar a orientação de estagiários de EF. Em nenhuma aula da graduação ou da especialização se discutiu essa possibilidade profissional: acompanhar, ensinar, formar estudantes em situação de estágio, mas, como sou meio “metida” e adoro desafios, aceitei o convite.

Fui trabalhar com um colega, seguindo seus objetivos, organização, exigências, formas de registro, critérios de avaliação... O planejamento da disciplina já estava pronto e eu apenas o segui naquela oportunidade inicial. Na verdade, eu nunca tinha tido experiência como professora de EF de bebês ou crianças bem pequenas, que eram os alunos dos meus estagiários, mas eu já tinha trabalhado

---

<sup>5</sup> São consideradas IES comunitárias “as instituições privadas sem finalidade de lucro” que “incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. ([http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html))

em três escolas diferentes como professora referência<sup>6</sup> e professora de EF de crianças de “jardim”<sup>7</sup>, “pré”<sup>8</sup> e 1ª série. Interessava-me a ideia de pensar sobre EF infantil e ser supervisora de estágio acabou sendo um espaço para essa reflexão.

Comecei a aprender a ser professora de estágio já sendo professora de estágio. As minhas próprias referências sobre Educação e EF foram imediatamente acionadas, meio que intuitivamente, como possibilidade de dar conta do desafio que me era proposto, de orientar meus estudantes estagiários. Penso que comecei “praticando” os saberes que envolvem o estágio supervisionado para, em seguida, começar a teorizá-los, refleti-los.

Transcorridos dois anos do início do meu trabalho como supervisora de estágio, tive de prestar concurso, pois o tempo permitido para os contratos emergenciais na IES é esse. Meu concurso foi para a disciplina de “Prática de Ensino”. Sou, portanto, oficialmente concursada para trabalhar em estágios curriculares da formação de professores, o que me parece um tanto incomum. Quase sempre os professores supervisores são concursados para outras disciplinas e acabam trabalhando com os estágios. No curso em que trabalho eu sou a única concursada para essa disciplina.

Se olho, hoje, para a minha trajetória como professora, percebo que fui aderindo à profissão à medida que as oportunidades profissionais foram surgindo e se misturando àquilo que sempre me deu muito prazer: dança, movimento, sensações, pessoas, ideias, conversas, criação.... Não fui uma menina que sonhou em ser professora, mas, a partir do momento em que me tornei professora, fui encontrando no meu trabalho um grande sentido e um interessante espaço de criação. Ser professora, para mim, sempre foi ser inquieta e poder inventar coisas! E com a tarefa de ser professora supervisora de estágio não tem sido diferente.

---

<sup>6</sup> Professora que acompanha todas as atividades da turma, também chamada por muitos de “professora de classe”.

<sup>7</sup> Nível da Educação Infantil que atendia crianças em torno de 5 anos.

<sup>8</sup> Último nível da Educação Infantil, que atendia crianças em torno de 6 anos.

A professora de estágio inquieta passou a ser pesquisadora de estágio também. Viver situações de estágio como estudante e como professora tem produzido reflexões e questionamentos acerca das condições em que os estágios curriculares são realizados na formação de professores.

### **3 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA**

O estágio curricular teve seu reconhecimento ampliado na atual legislação de ensino brasileira, pois tem se mostrado tempo e espaço viscerais na formação de professores. Ao mesmo tempo em que ganha esse espaço e reconhecimento legais, amplia-se a necessidade de que sejam feitas reflexões aprofundadas sobre a forma como esse tempo e espaço são vividos pelos estudantes e professores dos cursos de formação. Tenho a sensação de que hoje temos uma noção mais clara do potencial educativo e pedagógico das situações vividas, experimentadas no estágio e do grande compromisso das instituições formadoras em pensá-los com muito cuidado, com muita sensibilidade. Penso que vivemos um tempo de invenção desta dimensão da formação dos professores.

O estágio se mostra, cada vez mais, uma bela oportunidade para a investigação, a reflexão, a experimentação, a criação, a percepção do que seja o trabalho docente, do que seja a escola contemporânea, do que seja a vida de professor e a vida na escola. Pesquisar, compreender e apontar possibilidades para essa experiência da formação me parece ser hoje uma necessidade das instituições que formam professores. As inquietações em relação ao estágio (organização do tempo, tarefas destinadas aos estagiários, produção e socialização dos registros, reflexões sobre as experiências, acompanhamento do trabalho, relações entre universidade e escola...) tornam-se evidentes quando professores se reúnem para discutir estágios, seja para compartilhar “problemas”, revisar currículos, reorganizar trajetórias de ação; quando trabalhos são apresentados e debatidos em congressos; quando ensaios ou artigos científicos são publicados ou quando dissertações e teses são defendidas. Minha percepção, a partir da experiência docente e da circulação pelos espaços escolares e acadêmico-científicos, é que há a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre estágio.

Hoje sou coordenadora dos estágios do curso de Licenciatura em EF da IES em que trabalho e tenho me inquietado muito, refletido muito



e desejado muito abandonar olhares e práticas formais, burocráticas, engessadas, ritualísticas, historicamente realizadas em disciplinas de estágio. Nos quinze anos em que tenho me dedicado aos estágios, tenho acompanhado e orientado estagiários que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica (EB), desde a Educação Infantil até o EM, embora hoje me dedique principalmente aos estudantes que estão estagiando no EM.

Muitas têm sido as questões suscitadas pelos estudantes nos momentos de orientação e discussão de grupo a respeito das experiências vivenciadas - expectativas, escolhas, tentativas, acertos, tropeços, dúvidas - e, muitas vezes, tenho tido a sensação de que os estudantes que se colocam na minha frente, solicitando orientação, parecem ter “esquecido” boa parte (ou grande parte) das discussões, temáticas, conceitos, práticas, teorias que muitas vezes eu mesma compartilhei com eles. Pode esse “esquecimento” ser uma manifestação de uma possível dicotomia entre teoria e prática?

Já faz um tempo que venho me perguntando: Há um distanciamento entre os demais componentes do currículo e os estágios? De que maneira o currículo que forma esses estudantes contribui para a articulação entre teoria e prática? Como a formação afeta as práticas docentes de nossos estudantes-estagiários? Que tipo de movimento é provocado no seu pensamento, nos seus afetos que, por sua vez, afeta suas ações nas suas aulas? Nosso currículo forma para quê? Será a nossa formação conservadora? Fragmentada? Superficial? De que forma subsidiamos a construção de práticas pedagógicas que contemplem os paradoxos contemporâneos? Como contribuir para que o estagiário se sinta intelectualmente insatisfeito diante de suas próprias opiniões? Como provocar nele o desejo de ser um investigador da própria prática, criador e não apenas reproduzidor de saberes e práticas pedagógicas? O que importa quando se está aprendendo a “lecionar”?

Se a Educação Física vive um reinventar-se, de que forma estarão nossos estudantes-estagiários vivendo esse processo? Suas práticas nos

estágios supervisionados baseiam-se em quê? Quais saberes? Conceitos? Práticas? Normas? Que corpo? Que movimento? Que práticas? Que educação? Que sociedade? Que escola? Que currículo? (VAGO, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009a, 2009b)

Diante de tantas perguntas, uma questão tornou-se tão evidente que já não podia mais escapar dela: precisava ouvir os estudantes!!!! Precisava me movimentar, enquanto pesquisadora, com eles, ao lado deles. Precisava saber o que pensam, desejam, intencionam quando se colocam diante de seus alunos. Precisava saber de que forma foram afetados pelas experiências da vida e de que forma estão implicados na sua tarefa de ensinar EF. Conhecê-los, pois, me levou à configuração do problema desta pesquisa: *como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio?*

Os problemas de pesquisa, segundo Veiga-Neto (1996), não se encontram “pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão” (p. 27). É o olhar do pesquisador que transforma imagens, enunciados, discursos, ações, fenômenos em problemas de pesquisa, pois

[...] as imagens que o mundo, principalmente social, nos apresenta, a rigor, ele não nos apresenta isentamente, isso é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si [...] (VEIGA-NETO, 1996, p.27)

O problema desta pesquisa, pois, tornou-se um problema à medida que o meu olhar de professora e pesquisadora se inquietou diante das experiências vividas. Esse problema me levou à construção dos objetivos do estudo ou questões de pesquisa:

**Objetivo geral:**

- Compreender como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em EF em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no EM

**Objetivos específicos:**

- Compreender os saberes teóricos e práticos que produzem sentido para os estagiários
- Compreender como os saberes ganham visibilidade na prática pedagógica dos estagiários
- Compreender como os saberes sobre EF construídos na EB e presentes no senso comum são problematizados na construção das práticas pedagógicas dos estagiários

Ter o estágio supervisionado como tema de investigação parece ser fundamental para que tenhamos algumas pistas de como tornarmos essa experiência mais potente na formação dos professores de EF. A busca sobre os estudos que têm sido realizados sobre o tema desta investigação, *o estágio supervisionado na formação de professores de EF*, mostrou que temos hoje, no Brasil, alguns pesquisadores tratando a questão de forma bastante séria. No entanto, fazendo uma busca em bases de dados eletrônicos, pude perceber que esse ainda não é um tema que tem sido amplamente pesquisado.

#### 4 O QUE TEM SIDO ESTUDADO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A busca pelos estudos já realizados sobre o estágio supervisionado na formação de professores de EF se deu a partir da consulta em bases de dados eletrônicas brasileiras, usando os descritores “estágio supervisionado”, “estágio curricular”, “formação de professores” e “prática de ensino”.

O quadro abaixo apresenta as bases de dados consultadas e os resultados obtidos nas consultas.

**Quadro 1 - Bases de dados eletrônicas consultadas**

<b>Base</b>	<b>Endereço eletrônico</b>	<b>Acesso</b>	<b>Resultados</b>
LUME	<a href="http://www.lume.ufrgs.br">http://www.lume.ufrgs.br</a>	15/01/14	1 Tese
CAPEL	<a href="http://www.periodicos.capes.gov.br">http://www.periodicos.capes.gov.br</a>	01/06/14	1 Tese 7 dissertações
Motriz	<a href="http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm">http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm</a>	15/01/14	2 artigos
Movimento	<a href="http://www.seer.ufrgs.br/Movimento">http://www.seer.ufrgs.br/Movimento</a>	15/01/14	1 artigo
Cadernos CEDES	<a href="http://www.cedes.unicamp.br/cad_apresentacao.htm">http://www.cedes.unicamp.br/cad_apresentacao.htm</a>	15/01/14	Nenhum artigo
Cadernos de Pesquisa	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0100-1574&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;rep=">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0100-1574&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;rep=</a>	16/01/14	Nenhum artigo
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	<a href="http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE">http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE</a>	16/01/14	Nenhum artigo
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	<a href="http://www5.usp.br/servicos/revista-brasileira-de-educacao-fisica-e-esporte/">http://www5.usp.br/servicos/revista-brasileira-de-educacao-fisica-e-esporte/</a>	16/01/14	Nenhum artigo
Revista da Educação Física	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis</a>	16/01/14	2 artigos
Pensar a Prática	<a href="http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe">http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe</a>	22/02/14	6 artigos
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	<a href="http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM">http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM</a>	16/01/14	2 artigos
Cadernos de Formação RBCE	<a href="http://rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/">http://rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/</a>	16/01/14	2 artigos
Educação Física em Revista	<a href="http://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr">http://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr</a>	16/01/14	Nenhum artigo
Kinesis	<a href="http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis">http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis</a>	16/01/14	2 artigos
Motrivivência	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index</a>	17/01/14	8 artigos
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	<a href="http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef">http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef</a>	17/01/14	4 artigos
Revista Educação (PUCRS)	<a href="http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced">http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced</a>	31/05/14	Nenhum artigo
Educação e Realidade (PPGEDU/ UFRGS)	<a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/search">http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/search</a>	31/05/14	Nenhum artigo
Educação Unisinos (PPGEDU/UNISINOS)	<a href="http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/index">http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/index</a>	31/05/14	Nenhum artigo
Trabalho & Educação (PPG Conhecimento e Inclusão Social em Educação/UFMG)	<a href="http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/index">http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/index</a>	31/05/14	Nenhum artigo
Currículo sem Fronteiras	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm">http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm</a>	31/05/14	Nenhum artigo

Fonte: Da autora.

#### 4.1 PRIMEIRO MOVIMENTO DE BUSCA: REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFRGS

A primeira busca que fiz foi ao LUME, Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o intuito de fazer um levantamento das teses e dissertações que tiveram como tema o estágio supervisionado na formação de professores de EF. Encontrei apenas uma tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que tem como título “O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em EF”, de autoria de Alexandre Scherer (2008).

O estudo, baseado nos pressupostos da pesquisa participante e da investigação-ação, problematizou a contribuição de processos mais participativos no desenvolvimento do estágio curricular para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítico-reflexiva dos estagiários. Os resultados do estudo mostraram que as limitações temporais e materiais, bem como a cultura pedagógica escolar, dificultam o uso de abordagens metodológicas participativas, o que ficou evidente na falta de mudanças em relação às práticas cotidianas da EF na escola participante. A proposta metodológica usada na investigação, no entanto, contribuiu para uma atitude mais crítica e autônoma dos estagiários no exercício de suas atividades como docentes.

#### 4.2 SEGUNDO MOVIMENTO DE BUSCA: BANCO DE TESES DA CAPES

A segunda busca que realizei foi ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de acessar as informações sobre teses e dissertações desenvolvidas nos demais programas de pós-graduação do Brasil. Nas primeiras tentativas realizadas (janeiro de 2014), o banco se encontrava indisponível. A busca se efetivou em junho de 2014, tendo como resultado o total de uma tese de doutorado, realizada no Programa de

Pós-Graduação (PPG) em Ciências da Motricidade Humana (UNESP – Rio Claro), e sete dissertações de mestrado, sendo três delas realizadas em PPGs em Educação Física (UFSC, UPE-UFPB e UEM/UEL) e as outras quatro realizadas em PPGs em Educação (PUCRS, UNINOVE, UFPEL e UEPG)<sup>9</sup>. O quadro abaixo apresenta os resultados obtidos na consulta.

**Quadro 2 - Teses e dissertações identificadas no banco da CAPES em 01/06/14**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>PPG/Instituição</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Alexandre Scherer	O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física	Educação/UF RGS	Tese	2008
Larissa C. Benites	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades	Ciências da Motricidade/UNESP – Rio Claro	Tese	2012
André M. Quaranta	Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação à distância: experiências docentes no estágio supervisionado	Educação Física/UFSC	Dissertação	2011
Brígida B. Bezerra	Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial	Educação Física/UPE-UFPB	Dissertação	2012
Suhellen L. P. O. Silva	O Estágio Supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná	Educação Física/UEM/UEL	Dissertação	2012
Ilma C. R. Honorato	Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado	Educação/UEPG	Dissertação	2011
Manuella P. de Souza	Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis	Educação/UNINOVE	Dissertação	2012
Silvana Zancan	Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física	Educação/PUCRS	Dissertação	2012
Luciana P. Cardozo <sup>10</sup>	Estágio curricular supervisionado em Educação Física: significado para a formação docente dos egressos da FURG	Educação/UFPEL	Dissertação	2012

Fonte: Da autora

André Marsiglia Quaranta (2011), em sua dissertação, discute como alunos-estagiários de um curso de EF a distância, que não

<sup>9</sup> Não foi possível acessar a dissertação de Luciana Pereira Cardozo (2012), que tem como título “Estágio curricular supervisionado em Educação Física: significado para a formação docente dos egressos da FURG”.

<sup>10</sup> Texto não disponível no formato digital no momento da busca ao banco da CAPES.

tiveram experiências docentes anteriores no âmbito da EF, ressignificam as questões discutidas durante o curso de formação e as experiências de vida no momento em que se inserem na cultura escolar e constroem suas práticas pedagógicas. A pesquisa mostrou que as suas experiências de vida na EF na EB são determinantes na construção do tornar-se professor (na resolução de problemas, na postura com os alunos ou na forma como organizam didaticamente seus conteúdos), havendo uma limitada ressignificação dessa experiência em suas práticas pedagógicas. A integração dos estagiários à escola se mostrou bastante precária, havendo, inclusive, a inviabilização do acesso aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das mesmas e, conseqüentemente, uma dificuldade de reconhecimento do componente curricular EF. A falta de diálogo e integração entre universidade e escolas que recebem os estagiários ficou evidente no estudo, bem como a falta de acompanhamento próximo e sistemático por parte da instituição formadora, o que contribuiu para a fragilização das reflexões acerca da prática pedagógica.

Quaranta (2011) coloca que as temáticas desenvolvidas pelos estagiários em suas aulas estavam diretamente ligadas aos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas que os estudantes estavam cursando no semestre em que realizavam o estágio. As experiências docentes vividas no estágio, segundo os participantes do estudo, constituem-se em elemento significativo de sua formação. Ao finalizar o estudo, o autor percebe que a restrição do estudo ao uso de depoimentos e registros dos estagiários como fontes de informação limitou a pesquisa, sugerindo que estudos etnográficos seriam mais interessantes para compreender as questões da pesquisa. Propõe que a formação de professores de EF a distância seja tema de novos estudos, questionando, por fim,

[...] como uma disciplina escolar eminentemente prática e um curso cujo currículo é erigido em torno de disciplinas “práticas” (esportes, ginástica, jogos, etc.), pode ser desenvolvido em um modelo de educação a distância, que preconiza uma interação com o conhecimento apenas pela via da tecnologia? (p.183)

Já Bezerra (2012) analisou a construção da identidade docente em professores em formação inicial em EF, a partir de dois contextos de socialização: a socialização pré-formação profissional (experiências com as práticas corporais fora e dentro do ambiente escolar, marcadas especialmente pelo esporte competitivo, esporte recreativo e artes marciais; trajetória escolar e escolha profissional) e o estágio supervisionado.

O estudo mostra que a experiência com o estágio foi extremamente positiva para todos os participantes, à medida que forma para a pesquisa, a reflexão, o diálogo e oportuniza um olhar que ultrapassa o universo da sala de aula. O estágio possibilita a criação e a incorporação de saberes teóricos e práticos sobre o trabalho docente, a inserção em um grupo profissional, a experimentação da assunção do papel de professor e a resignificação das identidades docentes, através do trabalho colaborativo entre professores (coordenador, supervisor, professor da escola-campo<sup>11</sup>) e colegas estagiários, o qual dá suporte para o enfrentamento da realidade escolar. A supervisão da disciplina de estágio, quando não se constitui mera fiscalização, contribuiu para a construção de relações de confiança e respeito.

Ainda que imagens como a de que a profissão de professor é de pouco prestígio, em função da baixa remuneração, por exemplo, estejam na memória dos estudantes, a vivência de experiências positivas (o contato com os alunos, as práticas, atitudes, saberes aplicados para aproximação, satisfação profissional e engajamento do professor junto à turma) na escola-campo e a superação de ansiedades iniciais, geradas pelas imagens acerca dos alunos e da escola pública construídas na trama histórica e social da instituição escolar, contribuiu para que alguns estudantes mudassem suas imagens sobre a docência, a escola pública e os alunos. O estágio supervisionado, pois, é *locus* importante para a construção das identidades docentes, que não são estáticas, integram as dimensões pessoal e social e se dão na complexa relação entre trabalho real e ideal.

---

<sup>11</sup> Escola em que é realizado o estágio.



Segundo a autora, as práticas esportivas vivenciadas como estudantes dentro e fora do ambiente escolar, a influência da família, uma possível facilidade de entrada na universidade, o envolvimento com os esportes propiciado pelo curso e a organização curricular, que permite uma estrutura diferente da convencional sala de aula, apresentaram importante influência na escolha profissional e contribuíram para a construção da identidade docente. As lembranças sobre as práticas docentes dos professores com os quais os estudantes conviveram na educação básica são apresentadas como referências do que os estagiários querem ser ou evitar como professores. Há uma rejeição bastante grande ao “modelo” do professor-bola e o desejo de aprender e proporcionar aos seus alunos o que não tiveram enquanto estudantes. Curiosamente, não houve referência a professores de Educação Física por parte dos estudantes no que diz respeito a referências afetivas, competência para ensinar e referências pedagógicas, entre os professores destacados positivamente.

Honorato (2011) discute o entendimento acerca da articulação entre a formação teórica acadêmica e a prática pedagógica nas vivências da disciplina de estágio supervisionado. Através da metodologia do estudo de caso, do tipo multicasos (a pesquisa foi realizada em duas instituições paranaenses de ensino superior), a autora objetivou investigar a possibilidade de articulação dos saberes acadêmicos à prática pedagógica; desvelar os elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica e elencar subsídios para reflexões críticas que contribuam para o avanço da unicidade teoria e prática na formação de professores.

O referencial teórico da dissertação de Honorato (2011) discute a formação profissional do professor, problematizando questões como concepção de currículo, o papel da universidade na formação profissional docente e a disciplina de estágio como espaço de interlocução entre teoria e prática. Reflete, também, sobre a formação profissional em EF, abordando o dilema licenciatura *versus* bacharelado e o embate entre matriz científica e matriz pedagógica na constituição

do objeto de estudo da EF. As diretrizes curriculares nacionais para a formação em EF são outra questão colocada em discussão.

Os resultados da pesquisa mostram que o modelo de currículo técnico e esportivizado, o qual tem sido bastante questionado desde a década de 1990, ainda se faz bastante presente nos cursos de formação de professores de EF. A autora propõe que esse fato decorre de um pragmatismo exigido para a formação na atualidade, das influências do mercado e do trato da profissão da EF, do aligeiramento da formação continuada dos professores e da articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão. Propõe, também, que se concebam os currículos de formação reconhecendo a escola, primordialmente, como lugar de conhecimento.

Outra questão evidenciada pela pesquisa de Honorato (2011) é o distanciamento da unicidade teoria/prática na disciplina de Estágio Supervisionado. A autora coloca que o distanciamento impacta diretamente as metodologias de ensino, as reflexões e discussões sobre as concepções de ensino utilizadas na escola. Nesse sentido, a teoria assume papel importante na formação profissional à medida que subsidia as reflexões, no entanto adquire papel secundário diante da realidade da escola em que se realiza o estágio.

A autora finaliza a discussão de sua dissertação afirmando que o estágio possibilita o questionamento sobre a perspectiva motora, estanque e utilitária ainda tão presente na EF escolar. Indica, em seu texto, que há uma necessidade de enfrentarmos as questões evidenciadas pelo seu estudo, entre elas a compreensão de que o estágio é um momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnico-instrumentais. Precisamos enfrentar o fato de que o estágio, muitas vezes, privilegia ações de teor utilitário, o cumprimento da carga horária e de exigências burocráticas em detrimento da reflexão pedagógica e epistemológica.

O estudo de Benites (2012), que teve como questão central compreender como o professor-colaborador (professor que recebe estudantes em caráter oficial de estágio profissional) se torna um formador no âmbito do estágio, teve como objetivos caracterizar o

espaço do estágio curricular supervisionado e o trabalho do professor-colaborador, bem como apontar que saberes e práticas emergem do professor-colaborador no contexto do estágio.

Em relação à caracterização do espaço do estágio curricular supervisionado – nomeado pela autora como *universo do estágio*, o estudo permitiu analisar as escolas parceiras no que diz respeito à apresentação do estágio (espaço, características de cada lugar, rotinas...), os professores-colaboradores, sua concepção de estágio, a relação entre universidade e escola e os desafios enfrentados. Os resultados do estudo mostram que o espaço do estágio congrega o discurso acadêmico e a prática da escola, sendo que esta se constitui num importante local de formação, ainda que a escola muitas vezes não se reconheça como esse espaço de formação. Segundo a autora, escola e professores-colaboradores ainda caminham na direção de se reconhecerem e se constituírem em partícipes do processo de formação inicial de professores.

Ao pesquisar a constituição do professor-colaborador, Benites (2012) busca compreender a escolha deste por ser colaborador, como os estagiários percebem a figura do professor-colaborador, como este percebe seu papel e quais são suas crenças pessoais sobre o estágio na formação do futuro professor. Conforme o estudo, tornar-se colaborador é uma escolha pessoal e os professores-colaboradores, de maneira geral, têm um perfil de “cuidadores” dos estagiários, que recebem estes na “boa vontade”, baseando suas ações numa relação de amizade. Essa característica é compatível com estágios que são, frequentemente, pouco profissionais, tratados como uma simples tarefa acadêmica que exige o cumprimento de horas. Tornar-se um professor-colaborador, pois, é adicionar às suas tarefas a responsabilidade de auxiliar futuros professores em suas experiências didático-pedagógicas. Quando um professor passa a ser um colaborador, ele não recebe financeiramente para a realização dessa tarefa, não há uma adaptação na sua carga horária ou contrato de trabalho, nem, tampouco, é retribuído pelo tempo destinado a “auxiliar outro profissional”.

A definição do papel/função/tarefa do professor-colaborador não é algo elucidado na legislação sobre estágio vigente no Brasil. Não há, também, uma formação específica para tal função. Os professores-colaboradores, coloca Benites (2012), apresentam dúvidas e anseios em relação à sua intervenção junto aos estagiários, preferindo adotar uma posição de não ingerência, pois muitas vezes não sabem como ou quando intervir e temem tirar a liberdade dos estagiários. Os estagiários, por sua vez, sentem que os professores-colaboradores lhes dão autonomia e se mostram presentes para qualquer necessidade. Ainda que a relação entre estagiário e professor-colaborador se dê nesta perspectiva, este se constitui numa referência em termos de segurança para aquele. É importante, propõe a autora, que os professores-colaboradores assumam seu papel de mediador, orientador, formador, deixando de ser apenas “aquele que recebe estagiário”.

A terceira questão discutida nos resultados da pesquisa de Benites (2012), os saberes e práticas usados pelos professores-colaboradores nas suas orientações durante o estágio, mostra que os saberes do professor-colaborador são evidenciados por meio de suas posturas e gestos, sendo suas ações orientadas pelos saberes advindos da experiência. O professor passa a ser um colaborador a partir de suas observações, experiências, vivências e características pessoais e profissionais, que o tornam sensível a esse viés da formação inicial. Ainda que os professores-colaboradores exerçam a tarefa de ensinar, esbarram, segundo a autora, numa representação tradicional de estágio, segundo a qual os professores-colaboradores cedem o espaço de suas aulas e os estagiários devem ser capazes de se desenvolverem profissionalmente. Há uma falta de tempo, de clareza nos papéis desempenhados, de intencionalidade e de preparação durante o processo de orientação. Há, aponta a autora, uma necessidade de formação dos professores-colaboradores e de reconhecimento e compreensão de seu papel como formador de professores, para que se possa pensar em processos de orientação que tornem visíveis as potencialidades dos professores-colaboradores.

Benites (2012) finaliza sua tese defendendo “uma pedagogia do estágio supervisionado”, que proponha objetivos, fundamentos, ordenamentos e sistematização de conteúdos, reflita sobre o mesmo e posicione-se em relação às habilidades desejáveis. Propõe o desafio de elaborarmos uma nova perspectiva de estágio, para além da representação tradicional, na qual este se configure como espaço de colaboração em que os envolvidos tenham clareza de suas funções e papéis e tenham formação. Propõe “uma reorganização do estágio a partir de uma epistemologia da prática profissional, reconhecendo no professor-colaborador um formador e o profissional imprescindível para o tornar-se professor” (p.7).

Os estudos de Sousa (2012) e Zancan (2012) tiveram como participantes estagiários de cursos de licenciatura em EF e o intuito de compreender aspectos ligados ao papel do estágio curricular supervisionado na formação docente. Sousa (2012) objetivou compreender como os estagiários refletem e analisam a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente, enquanto Zancan (2012) buscou reconhecer e refletir as contribuições e os limites do estágio na formação docente.

Os resultados desses dois estudos mostram que os estudantes reconhecem o estágio como importante fonte de aprendizado, de aproximação e conhecimento do futuro campo de trabalho, de construção de uma base epistemológica e de fortalecimento das práticas pedagógicas. Conhecer o futuro campo de atuação profissional, segundo os estagiários, oportuniza aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores na escola e sobre o contexto.

Os participantes dos estudos entendem que o estágio qualifica a formação docente, já que oportuniza aprendizagens sobre as formas de organização dos processos de ensino-aprendizagem, a experimentação e o enfrentamento dos desafios do planejamento e das intervenções docentes, o exercício de tomadas de decisão e a construção de uma postura ética.

O estágio é compreendido pelos estudantes como elemento para uma formação teórico-prática, possível articulador da relação teoria e prática, ainda que reconheçam a dicotomia teoria-prática. Colocam a pesquisa como um eixo estruturante da prática e reconhecem que há problemas na relação universidade-escola que precisam ser enfrentados.

O professor supervisor da instituição formadora é considerado figura importante nos processos de observação, reflexão e (re) organização das ações docentes dos estagiários. Sua experiência docente é considerada uma fonte esclarecedora e inspiradora para os estagiários, à medida que suscita inquietações.

A pesquisa de Silva (2012) teve como objetivo mapear a forma como ocorrem os estágios supervisionados em cursos de Licenciatura em EF no norte do Paraná, após as reformulações curriculares decorrentes da promulgação das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 e CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004).

Os resultados do estudo mostraram que as mudanças operadas a partir das reformulações curriculares estão focadas principalmente no aumento na carga horária de estágio. Esse aumento refletiu em um maior tempo de vivência no ambiente escolar e tem proporcionado aos estagiários experiências nos diferentes níveis da EB e em relação a todo o cotidiano da escola. As experiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EM previstas nos regulamentos de todas as IES pesquisadas, como estágio obrigatório, no entanto, não foram efetivamente cumpridas. A carga horária de 400h é cumprida apenas por uma das IES.

O acompanhamento dos estagiários, por parte das IES, é reconhecido como fundamental para o bom desenvolvimento dos estágios, no entanto não há clareza nos documentos analisados sobre como ele deve acontecer. A maioria dos egressos apontou que os estágios foram supervisionados, mas não de forma integral e sim parcial. Esses egressos entendem o acompanhamento do estágio de formas divergentes.

Foram encontradas formas diferentes de organizar as ações no estágio (individualmente, em dupla, em pequenos grupos, somente no município onde se localiza a IES, no próprio local de residência do acadêmico, vivência em todas as etapas da EB, nas modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Profissionalizante, eventos escolares, fora do contexto formal), no entanto as experiências de observação, coparticipação e regência em aulas de EF são obrigações dos estagiários que aparecem em todas as instituições. Conforme a visão dos coordenadores, os estágios supervisionados ainda não acontecem adequadamente no que diz respeito à preparação, ao planejamento, à execução e à avaliação, no entanto foi possível perceber que as IES vêm buscando refletir, modificar e implantar novas propostas para o estágio baseado em suas realidades.

#### 4.3 TERCEIRO E QUARTO MOVIMENTOS DE BUSCA: PERIÓDICOS BRASILEIROS ONLINE COM QUALIS CAPES

O terceiro movimento de busca foi uma consulta à webqualis da CAPES, buscando os periódicos brasileiros disponíveis online com qualis A1, A2, B1, B2 e B3 em EF. Acessei, então, os periódicos, buscando por artigos usando os descritores “estágio supervisionado”, “estágio curricular”, “formação de professores” e “prática de ensino”. Inicialmente li os resumos, selecionei os artigos que versavam sobre o tema deste estudo e, após, li-os na íntegra, com o intuito de conhecer com mais detalhes os estudos e reflexões que têm sido feitas no Brasil sobre o estágio supervisionado na formação de professores de EF. Encontrei apenas treze artigos. Ampliei, então, a consulta aos periódicos brasileiros online com qualis B4 em EF e encontrei mais dezesseis artigos. Foram, no total, catorze periódicos consultados e vinte e nove artigos encontrados, os quais foram lidos na íntegra. Foi possível perceber, a partir dessa busca, que os estudos sobre estágio supervisionado na formação de professores, e sobre estágios na

formação profissional em EF de uma maneira geral, não encontram nos periódicos considerados mais qualificados no campo da EF brasileira um espaço de visibilidade para as pesquisas e reflexões científicas.

O quarto movimento foi a busca em periódicos qualificados da área da Educação, usando os mesmos descritores. Consultei periódicos de PPGs em Educação do estado do Rio Grande do Sul com notas 7 e 6 na avaliação trienal 2013 da CAPES (UFRGS, UNISINOS E PUCRS), bem como alguns periódicos com qualis A1 e A2 da CAPES. Não encontrei nenhum artigo sobre estágio supervisionado na formação de professores de EF.

A busca por publicações nos dezenove periódicos científicos online consultados teve um resultado de vinte e nove artigos, como pode ser visualizado no quadro 1, no início deste capítulo. Ainda que a busca não esgote as publicações sobre o tema, ela aponta alguns indicativos sobre o que tem sido pesquisado sobre estágio supervisionado na formação de professores de EF.

Essa produção científica aborda quatro grandes temas: relatos de experiências de estágio em escolas; pesquisas sobre impressões, preocupações, percepções de estagiários sobre a experiência do estágio; aspectos estruturais, organizacionais, legais, operacionais do estágio e a articulação entre teoria e prática.

Os textos que apresentam relatos de experiências realizadas nas escolas, publicados nos periódicos *Cadernos de Formação RBCE* (2), *Motrivivência* (5) e *Pensar a Prática* (2), têm como foco principal as práticas pedagógicas. Os autores apresentam e/ou discutem suas escolhas didáticas e metodológicas, mas não há um aprofundamento na discussão sobre as mesmas. São descritos e problematizados fundamentos teóricos usados, concepções de ensino e aprendizagem, procedimentos utilizados, os temas/conteúdos da cultura corporal trabalhados com os alunos e a relevância da sua diversificação, bem como acordos, regras e as produções dos alunos. São apresentadas reflexões sobre as experiências de intervenção didático-pedagógica, mas



de uma forma um tanto rasa. Nenhum dos relatos apresenta experiências com o ensino da EF no EM.

Dentro deste grande tema Silva, Cintra e Pinheiro (2012) e Oliveira, Martins e Pimentel (2013) relatam experiências na Educação Infantil. Silva, Cintra e Pinheiro (2012) apresentam sua prática pedagógica em um berçário, a qual teve como foco o movimento, o toque e a percepção corporal dos bebês. Oliveira, Martins e Pimentel (2013) falam de sua experiência com crianças de quatro anos, problematizando aspectos epistemológicos e didático-metodológicos que envolvem a presença da EF na Educação Infantil.

O maior número de relatos de experiência de estágio encontrados foi no Ensino Fundamental. Soares Junior, Rocha e Figueiredo (2012) apresentam a proposta pedagógica desenvolvida com uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual de Goiás, através da discussão de suas diferentes etapas de elaboração e execução: análise de conjuntura, planejamento, intervenção, sistematização e socialização. Fernandes e Martins (2008) relatam a experiência realizada com uma turma de 1º ano. O desafio do estágio, apresentado pelas autoras no texto, foi trabalhar com o conteúdo “circo”.

Alves (2006) fala sobre o uso da metodologia crítico-superadora no desenvolvimento de aulas de dança para turmas de 5ª e 6ª série. Em relação à prática de ensino, a autora coloca que a mesma “deveria ser o eixo” da formação de professores, “eixo articulador do conhecimento no curso de EF” (p.137). Coloca, ainda, que “passar ao menos um ano letivo na escola é indispensável para a [...] formação humana” (p.136).

Lucena, Escobar e Oliveira (1993) apresentam o planejamento e critérios de avaliação de aulas de EF para crianças de seis a oito anos, sem, no entanto, discuti-los. O futebol como elemento de sensibilização à violência em uma turma de 3ª série é discutido no texto de Albino et al. (2008). Os autores apresentam suas escolhas didáticas, seu aporte teórico-metodológico, acordos e regras para “solucionar” as dificuldades e compreender seu campo de estágio.

As experiências docentes com turmas de EJA são relatadas nos textos de Avance, Silva e Ventrone (1999) e Moreira (2005). Avance, Silva e Ventrone (1999) falam sobre o estágio supervisionado realizado dentro de um projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Segundo os autores, a intervenção didático-pedagógica realizada no estágio junto à turma de EJA é, ao mesmo tempo, formação continuada para os professores das escolas que recebem os estagiários. Ao relatar sua experiência com EJA, Moreira (2005) problematiza os significados da prática de ensino na formação e suas implicações na atuação dos futuros professores.

Esses relatos, que apresentam experiências em diferentes contextos escolares, evidenciam a complexidade da ação docente e o quanto o estágio possibilita a reflexão sobre as condições de trabalho do professor. Ao relatar, narrar as experiências do estágio, aspectos políticos, sociais, epistemológicos da EF são colocados na roda. Se, por um lado, alguns alunos já têm experiências de docência em projetos de extensão ou como professores, para muitos alunos o estágio é o primeiro contato real com a docência, quando há uma mudança de papel de aluno para professor. O estágio, tempo e espaço de experiências teórico-metodológicas e intervenções didático-pedagógicas, pode ser bastante interessante para despertar a curiosidade e o respeito pela docência.

Em relação ao segundo grande tema - pesquisas sobre impressões, preocupações, percepções de estagiários sobre a experiência do estágio - encontrei cinco artigos, nos periódicos *Motrivivência*, *Pensar a Prática*, *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, *Movimento* e *Motriz*.

O artigo de Quaranta e Pires (2013b) apresenta o estudo das histórias de vida na/com a EF no ensino básico e as experiências docentes no primeiro estágio supervisionado de quatro licenciandos em EF – modalidade Educação a Distância (EAD). São discutidas as implicações das experiências vivenciadas na EF durante a EB nas primeiras experiências docentes como estagiários. Os resultados do

estudo mostram que “as histórias de vida influenciam, em boa medida, na escolha das estratégias didáticas dos estagiários, assim como na forma como eles interpretam suas experiências docentes no estágio supervisionado” (p. 185).

A pesquisa de Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013) investiga as implicações dos medos vivenciados pelos futuros professores nas suas práticas pedagógicas. O texto discute “três categorias temáticas”: prática de ensino e docência; dificuldades da docência e formas de superação dos medos. Os resultados da pesquisa apontaram que o medo instiga os estagiários “a buscar mais conhecimento para desempenhar a sua prática docente e a refletir sobre a intervenção” (p.51).

O estudo de Moletta et al. (2013) analisa os momentos marcantes do estágio e a forma como afetam a futura profissão. Os estagiários participantes do estudo apontaram a relação com os alunos, as atividades realizadas e a aprendizagem profissional como as questões mais marcantes de sua experiência. Destacaram, também, a necessidade de os professores supervisores estarem presentes durante as aulas.

Quaranta e Pires (2013a) investigaram como os acadêmicos de um curso de licenciatura em EF, na modalidade EAD, realizam e interpretam suas primeiras experiências docentes, vivenciadas no estágio supervisionado com crianças da Educação Infantil. Segundo os autores, o estágio supervisionado é uma experiência fundamental para “ensaiar o ‘tornar-se professor’” (p.52), especialmente para os alunos que cursam EF a distância.

A pesquisa de Farias et al. (2008), que teve como objetivo analisar as preocupações pedagógicas de estudantes estagiários na formação inicial em EF, foi a única de corte quantitativo, com tratamento estatístico. Os resultados da investigação mostraram que a maior preocupação dos estudantes relaciona-se ao reconhecimento “das necessidades sociais e emocionais dos alunos, à individualização do ensino” (p.312). Por outro lado, os resultados apontam que “as

situações de ensino (demasiado número de alunos e tarefas, falta de materiais, sentir-se pressionado...)”, não é o que mais preocupa os participantes do estudo (p.311-312).

Aspectos estruturais, organizacionais, legais, operacionais do estágio são temas dos periódicos *Kinesis* (2), *Motrivivência* (2), *Pensar a Prática* (1), *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (1), *Revista da Educação Física* (1), *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* (2) e *Motriz* (1). A preocupação com a falta de articulação entre universidade e escola é algo significativo em vários textos.

O artigo de Pires et al. (1996) apresenta uma pesquisa-ação, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como tema as situações concretas de intervenção no estágio supervisionado e a relação universidade/escola no contexto dos estágios/prática de ensino. Segundo os autores, “nos cursos de licenciatura, o estágio curricular está diretamente vinculado à disciplina curricular *Prática de Ensino*, que desenvolve o Estágio Supervisionado” (p.228). O texto nos alerta para três “perigos” em relação ao estágio: 1) a prática de ensino não pode ser o único espaço de encontro, única responsável pela intermediação dos estudantes com a realidade escolar, nem, tampouco, outorgar-se o papel de único responsável pela “prática profissional” e a “união entre teoria e prática”; 2) o estágio não pode ter uma perspectiva de “dação”<sup>12</sup> temporária de aulas, sendo considerado muitas vezes como um simples (mas, às vezes, doloroso!) cumprimento de horas formais exigidas pela legislação” e 3) a escola não pode ser vista como “campo de exploração e testagem, logo abandonada pelas instituições que dela usufruem, sem nada deixar como contribuição à própria missão da escola” (p.226).

Ramos (2007) reflete sobre a experiência dos estágios no Curso de EF da Universidade Federal de São Carlos, indicando dificuldades e possibilidades ao longo dos últimos dez anos de sua existência. O texto apresenta a estrutura, organização curricular dos estágios dos cursos

---

<sup>12</sup> Expressão usada pelos autores.

de licenciatura e bacharelado e discute o papel do estágio na formação e articulação entre teoria e prática.

Ferreira e Krug (1999) relatam em seu texto a experiência didática realizada na disciplina de prática de ensino em EF. Apresentam os procedimentos usados para a reflexão sobre a prática pedagógica e para a análise e discussão das aulas durante os encontros semanais da disciplina.

Cardoso (1989) apresenta seu programa de ação para intervenção no estágio na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Através de uma pesquisa-ação, problematiza as etapas e concepções de estágio, bem como a metodologia usada para o desenvolvimento do mesmo, analisa os tipos de aula e discute planejamento.

Pinho (1995) intenciona contribuir para o desenvolvimento da prática de ensino em EF tecendo considerações sobre a mesma e o estágio supervisionado, além de apresentar algumas propostas para o seu desenvolvimento.

Zotovici et al. (2013) apresentam sua reflexão sobre como se dá o estágio supervisionado na formação discente e, também, do professor da instituição formadora que acompanha, orienta e supervisiona os estudantes. O artigo discute, fazendo referência a Silva, Souza e Checa (2010, p.687), a problemática do acompanhamento dos estagiários por parte da instituição formadora, colocando que, muitas vezes,

[...] o professor orientador se transforma num “mero burocrata” mediante as condições de trabalho que lhe são oferecidas, encarregando-se de “[...] checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios”, verificar assinaturas, entre outros, ação muito mais de policiamento do que pedagógica. (ZOTOVICI et al., 2013, p. 578-579)

Esses autores defendem que “o estágio supervisionado é uma fase de aprendizagem potencial para o aprendizado crítico” (p.575) e que o acompanhamento “é imprescindível à formação do acadêmico” (p. 577). O estágio apresenta-se como uma interessante oportunidade para “pensar os campos de entrelaçamento e tensão entre teoria e prática”

(p.571) e a relação próxima entre docentes e discentes dos cursos de formação, durante as experiências de estágio, certamente contribui para a potencialização dessa reflexão.

O estudo de Silva, Souza e Checa (2010), acima mencionado, objetivou diagnosticar a dinâmica de supervisão dos estágios em cursos de licenciatura e bacharelado em EF de seis instituições privadas da Grande São Paulo, a partir das Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002, 07/2004 e 02/2007, bem como verificar se as práticas contemplam as novas diretrizes (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004, 2007). O artigo aponta alguns problemas relacionados à falta de acompanhamento, como o número excessivo de orientandos por orientador, chegando a duzentos em uma das instituições; a falta de discussão sobre relatórios apresentados pelos estudantes e, até mesmo, ausência de discussões a respeito dos estágios.

O texto de Benites et al. (2012) discute o papel dos professores-colaboradores, os quais atuam em escolas de EB e recebem estagiários “em condição oficial de estágio curricular supervisionado” (p. 14). Apresenta “o papel do professor-colaborador na legislação”, analisando “o perfil que o mesmo deve ter” e suscitando a forma como ele “se vê no processo de estágio” (p.13). Os dados da pesquisa mostram que “os professores, de maneira geral, são ‘cúmplices’ dos estagiários” (p.13). Eles se veem como

[...] alguém importante no processo de estágio que transmite aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos. São abertos ao diálogo e vão passando gradualmente a autonomia das aulas para os estagiários. (BENITES et al., 2012, p.13)

Segundo esses autores, os professores-colaboradores ocupam “um lugar privilegiado” durante o estágio, mas, a grande maioria deles “foi formada para ensinar alunos” e “não apresenta características para ser um formador de professores” (p.13).

O impacto das 400h de estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores de EF do Rio Grande do Sul é o tema da pesquisa realizada por Montiel e Pereira (2011). Os autores retomam o surgimento da prática de ensino na legislação de ensino brasileira e os objetivos do estágio supervisionado segundo a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b). Advertem que, ainda que a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) proponha que exista uma interação sistemática entre as escolas de EB e as instituições que formam professores, há um grande afastamento entre as mesmas. Assim como Zotovici et al. (2013), Montiel e Pereira (2011) atentam para os problemas na supervisão dos estagiários por parte da instituição formadora. Alertam para o fato de que os problemas administrativos, muitas vezes mencionados pelas instituições formadoras, não podem atrapalhar os benefícios pedagógicos advindos da Resolução CNE/CP 02/2002, o que se torna um grande desafio para muitas dessas instituições (BRASIL, 2002b).

O texto de Fernandes e Almeida Júnior (2013) trata da produção de registros das experiências vividas no estágio por meio de cadernos de docência e “pipocas pedagógicas”, que são, segundo os autores,

Uma expressão metafórica para denominar uma narrativa curta – um caso – cujos conteúdos são as questões da educação de crianças e jovens que nos inquietam como educadores; são retratinhos 3x4, em branco e preto ou a cores, feitos por fotógrafos-professores-contadores de casos seus e de seus alunos. (GEPEC-FE-UNICAMP, 2008, p. 106 apud FERNANDES; ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p.57)

Os autores do texto colocam que há um desafio em sair da mera descrição e entrar na reflexão, desconstruindo a ideia de que os registros são apenas mais uma tarefa de estágio. O desejo é que se possam produzir novos sentidos para os mesmos, que eles contribuam para a percepção de dilemas presentes nas práticas de estágio, que sejam fonte de aprendizagem. Nesse sentido, o texto não é apenas para o outro, mas para si mesmo. A narrativa, dizem os autores, “acontece

de dentro para fora. São os meus olhos, meu olfato, minha pele, minhas mãos, meu corpo que experimentou e traduziu o que se passou. Trata-se de um texto despretensioso, mas carregado de intenções e autenticidade” (p.60). O ato de narrar as experiências de estágio produz reflexão, pois

A imersão no cotidiano da escola reorienta nosso olhar sobre a docência. É o desnudar, o escancarar, o se expor ao dia a dia da escola, que permite que acontecimentos como estes e tantos outros nos toquem nos afetem, nos sucedam, nos cheguem, nos ameacem, nos atravessem e assim nos transformem e nos mobilizem. (LARROSA BONDÍA, 2002 apud FERNANDES; ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p.60-61)

Organizar as práticas e reflexões sobre estágio, pelo que podemos perceber nas questões apontadas pelos autores, passa pelo desafio de ampliar os vínculos entre universidade e escola, tomando, inclusive, o estágio como formação continuada dos professores-colaboradores (BENITES et al., 2012).

Os autores, em relação a este terceiro grande tema, são praticamente unânimes em dizer que temos problemas de articulação entre universidade e EB. É necessário que a formação de professores esteja vinculada à realidade de inserção profissional, o que exige que eliminemos, ou pelo menos tornemos menor, a distância entre formação e intervenção. O professor da escola é um importante parceiro do processo de consolidação das relações entre escola e universidade e o estágio é muitas vezes o principal, se não o único, mecanismo de diálogo entre universidade e redes de ensino/educação básica.

Outra questão bastante reforçada pelos autores é que o diálogo, o debate, a reflexão e o acompanhamento atento e sistemático do estágio supervisionado são imprescindíveis à formação do acadêmico, especialmente para que o estágio não seja tratado “como uma simples tarefa da universidade onde existe a necessidade de cumprir horas” (BENITES et al., 2012, p.20).



O quarto grande tema, discutido em textos publicados nos periódicos *Pensar a Prática* (2), *Revista da Educação Física* (1) e *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* (2), a partir de diferentes enfoques, é a articulação entre teoria e prática.

Através da metodologia de estudo de caso, Nunes e Fraga (2006) pesquisaram a articulação da teoria aprendida nas disciplinas pedagógicas com a prática docente na escola. O estudo foi realizado com um estudante da disciplina prática de ensino da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual realizava estágio com uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental. A relevância das disciplinas de cunho didático-metodológico foi apontada pelo colaborador do estudo, já que, segundo ele, “a função do professor é muito difícil, justamente por não existir uma fórmula certa” (p.306). O estudo mostrou, no entanto, que é necessário atentarmos ao fato de que essas disciplinas, muitas vezes, tratam de uma metodologia mais voltada à “educação de corpos sentados” (SILVA; ALMEIDA, 1994, p. 95 apud NUNES; FRAGA, 2006, p.306) e “menos à *educação dos corpos em movimento*” (NUNES; FRAGA, 2006, p. 306, grifo dos autores). Faltam, portanto, metodologias mais voltadas aos corpos em movimento ao longo do curso, as quais não acionem tradicionais conjuntos “de regras, normatizações e instrumentos que produzem cerceamentos [...] à movimentação corporal discente” (p. 307). A “organização de ‘ideias’ acerca do exercício docente”, dizem os autores, é “um processo que ocorre lentamente, a partir de experiências e reflexões, onde é necessário, como diz nosso colaborador, ‘*ter uma sensibilidade para saber filtrar os conhecimentos*’” (p. 307, grifo dos autores).

A pesquisa desenvolvida por Martiny e Gomes-da-Silva (2011) teve como objetivo identificar e discutir os saberes e não saberes docentes mobilizados e/ou adquiridos nas práticas pedagógicas de estagiários que atuaram com turmas do pré-alfabetizante ao 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo os autores, os estagiários convertem os estágios em “grandes laboratórios de aprendizagem docente” (p.580). Os resultados da pesquisa mostram que há uma pedagogização das

experiências corporais vividas na infância e/ou adolescência à medida que essas experiências passam a ser conteúdos/temas das aulas dos estagiários. No entendimento dos autores,

[...] a identificação dos saberes e dos não saberes presentes no estágio supervisionado dos futuros professores possibilitou a constatação do não acabamento dos saberes docentes e, por conseguinte, de quão longo é o processo de formação e construção do ser-professor. Outra constatação diz respeito à pertinência de se estabelecer um ofício feito de saberes, pois é a partir daí que se construirá um professor crítico e reflexivo em relação ao seu saber-ensinar. (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 580)

O estudo de Neto, Martiny e Gomes-da-Silva (2012) analisa a coerência entre os procedimentos didáticos usados pelos estagiários de EF e a proposta pedagógica por eles adotada para turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, os pesquisadores objetivaram verificar a materialização do trabalho docente e a sua consistência teórico-metodológica. Conforme os autores, “as divergências apresentadas nos planos reforçam a necessidade de os estagiários realizarem reflexões críticas sobre as suas ações” (p. 40). Assim, faz-se necessário “estabelecer uma aproximação entre os saberes abordados na formação inicial, os saberes tematizados no contexto escolar e os saberes provenientes da experiência na prática docente” (p. 41).

Santos, Souza e Barbosa (2013) investigaram como tem sido o processo de avaliação nas aulas ministradas por estagiários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O estudo apresenta as concepções dos estagiários sobre avaliação e mostra que a grande maioria deles sente dificuldades em avaliar seus alunos. Os resultados sugerem que muitos estagiários “pensam a avaliação de forma tradicional, apesar de toda discussão teórica produzida na formação acadêmica. Além disso, [...] apesar de terem um conceito formado sobre a avaliação, muitos utilizam métodos que não correspondem aos seus conceitos” (p. 514).

O artigo de Filgueiras, Rodrigues e Verenguer (2007) discute a importância do estágio curricular supervisionado e apresenta a proposta do curso de EF da Universidade Presbiteriana Mackenzie. As autoras apontam sua preocupação com a frequente dicotomia entre teoria e prática e propõem a integração do estágio às discussões de sala de aula, nas diversas disciplinas da licenciatura, como uma possibilidade de integração entre teoria e prática.

Como podemos ver nos textos que discutem a articulação entre teoria e prática, essa conexão deve ser exercitada desde o início da formação, por todas as disciplinas, como um princípio dos currículos de formação de professores. A unidade teoria/prática se dá a partir de vínculos permanentes da prática de ensino com as demais disciplinas. O estágio, portanto, não é a solução para os problemas de unidade teoria e prática na formação de professores, nem, tampouco, uma mera justaposição entre teoria e prática, aplicação da teoria na prática ou explicação da prática a partir de teorias.

Alguns autores, ainda que valorizem, reivindicuem a unidade teoria e prática, parecem “escorregar” na ideia de uma prática de ensino que transforma o plano teórico em ações concretas (MOREIRA, 2005). É possível, pois, perceber que a linha entre unidade e dicotomia teoria/prática parece bastante tênue. Lima (2001) chama a atenção que ainda se mantém fortemente a ideia de que o objetivo principal da teoria é a “formulação de princípios gerais que os professores podem usar para solucionar seus problemas nas aulas e, conseqüentemente, melhorar a prática educativa” (p.47). A ruptura com o modelo da racionalidade técnica, segundo a qual o estágio seria a aplicação de elementos teóricos/teorias na prática, parece ser um grande desafio da formação.

Parece haver quase que um consenso nos textos disponíveis nas bases de dados em torno da ideia de que o estágio é ou deveria ser algo central na formação de professores, já que ele é tempo de reflexão sobre “o saber e o fazer pedagógico” (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011,

p.569), é campo de conhecimento, é espaço de invenção. Podemos, será, falar em uma epistemologia do estágio?

A produção acadêmico-científica no período em que essa busca foi feita – janeiro a junho de 2014 – mostrou-se bastante restrita - duas teses, sete dissertações e 29 artigos – e bastante recente. O estudo mostrou que, dessa produção, um artigo foi publicado na década de 80, cinco artigos foram publicados na década de 90 e 23 artigos foram publicados entre os anos 2005 e 2013. Já os estudos de mestrado e doutorado identificados foram apresentados nos anos de 2008 (1 tese), 2011 (2 dissertações) e 2012 (1 tese e 4 dissertações). Além da restrição em termos de publicações, o estudo evidenciou, também, uma restrição em relação ao número de revistas – apenas nove - que publicaram, na forma eletrônica, artigos sobre o tema em questão.

Os recortes estabelecidos pelos autores analisados são múltiplos e demonstram a preocupação com a potencialização das experiências vividas pelos estagiários nos contextos de atuação. Nesse sentido, o estudo deu visibilidade a algumas questões que urgem serem enfrentadas: o restrito diálogo/integração entre universidade e escola; o debate sobre o papel do professor-colaborador e da escola básica como formadores; o acompanhamento restrito aos estagiários por parte de algumas instituições formadoras, bem como as condições para orientação oferecidas por estas aos seus professores; a dicotomia ainda tão presente entre teoria e prática e a frequente centralidade de ações de teor utilitário. Há, pois, muito ainda a se debater e pesquisar sobre o estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física.

## 5 LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015a)

O excerto da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a)<sup>13</sup> reafirma algo que é bastante antigo na legislação de ensino que normatiza a formação de professores no Brasil e tem produzido desconfortos, incertezas e muitos questionamentos: a preocupação com que os estudantes em formação nos cursos de licenciatura vivam experiências nas escolas básicas que lhes permitam conhecer as realidades educacionais, produzir sentidos para sua formação acadêmica e exercitar a profissão docente, compartilhando suas experiências com professores, alunos e colegas. A obrigatoriedade do estágio indica que este é uma experiência relevante e indispensável na formação. Indica, também, que precisa ser tratado com muita seriedade e cuidado.

Conforme o Parecer CNE/CP 28/2001<sup>14</sup>, o estágio curricular supervisionado é

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. [...] é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições para a obtenção da

---

<sup>13</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>14</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão de obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (BRASIL, 2001, p.31)

O parecer propõe que o estagiário deve demorar-se na escola básica, que a experiência não pode ser aligeirada, pois, senão, corre-se o risco da superficialidade, das impressões e conclusões precipitadas, da falta de vínculo e de compreensão do contexto. É uma experiência compartilhada entre profissionais habilitados com experiência na docência e estudantes em formação, vivida pelo diálogo, a reflexão e a construção coletiva. É uma experiência sob responsabilidade dos formadores e com o comprometimento simultâneo da universidade, estudantes e escolas básicas. É uma experiência na escola e com a escola. O estágio se constitui numa rede de relações complexas que exige uma atenção que parece não ter sido dada a ele, ainda que tenha sido uma preocupação desde a criação dos cursos de formação de professores. Curiosamente, o estágio tem sido sistematicamente reconhecido como elemento fundamental da formação, mas não tem sido pauta de investimento acadêmico-científico (ISSE, 2015).

As preocupações com a prática de ensino e o estágio curricular<sup>15</sup> tiveram origem na década de 30, com a criação dos cursos superiores de licenciatura e a reflexão em relação à formação de professores da Escola Normal (PICONEZ, 1991). Segundo Pimenta (2012), a legislação de ensino dos estados brasileiros, já nos anos 30, normatizava a inserção de “prática no campo profissional” (p.32), através de experiências com alunos, as quais eram nomeadas de múltiplas

---

<sup>15</sup> Os termos “prática de ensino” e “estágio curricular” são usados como sinônimos em diversas referências bibliográficas que tratam de aspectos históricos do que o Parecer CNE/CP nº 28/2001 define com estágio curricular supervisionado, como PICONEZ, 1991; PIMENTA, 2012; PIRES et al (1996)

formas<sup>16</sup>. O estágio ou prática de ensino, pois, já nos anos 30, fazia parte da formação de professores do ensino primário e secundário<sup>17</sup>.

A partir dos anos 40, começa a haver uma organização do ensino de uma forma unificada para todo território nacional. A preocupação com a inserção dos estudantes nas realidades escolares ganha força, bem como a preocupação dos cursos de formação em relação à “unidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2012, p.47). A complexidade dessa unidade passa a ser debatida e reconhece-se que esse é um grande desafio a ser enfrentado na formação de professores<sup>18</sup>.

Dos anos 30 ao início dos anos 60 houve uma preocupação bastante voltada às Escolas Normais no que diz respeito à formação de professores, mas, a partir dos anos 60, passa a haver um maior investimento acadêmico em relação aos cursos de licenciatura. “A Prática de Ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de Licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado” (PICONEZ, 1991, p.18) e sugere-se que as aulas partam de problemas reais, que haja a análise de conteúdos e recursos de ensino e que sejam realizadas observações de aulas. As “aulas práticas complementadas com debates” devem fazer parte da formação (PIMENTA, 2012, p.48). Entende-se que há a necessidade de escolas de aplicação e que professores de prática de ensino devem ter ampla experiência de “regência de classe” na EB (p.52).

Já na década de 70, a prática de ensino é concebida como espaço privilegiado para a qualificação da formação dos professores e, conseqüentemente, do ensino. Naquela época, a prática de ensino estava diretamente ligada à didática, era considerada tarefa da didática (PICONEZ, 1991). As atividades de microensino constituíam-se num espaço para exercitar o planejamento, experimentar técnicas

---

<sup>16</sup> Segundo Pimenta (2012), essas denominações variavam de estado para estado, sendo algumas delas “Didática”, “Didática da Educação Física”, “Metodologia”, “Metodologia Geral”, “Metodologia Especial”, “Prática de Ensino” (p.32).

<sup>17</sup> “Conforme a terminologia utilizada na atual Constituição (1988), o *primário* refere-se às quatro séries iniciais e o *secundário* às quatro séries finais do Ensino Fundamental” (PIMENTA, 2012, p.32) [grifo da autora].

<sup>18</sup> As questões relativas a teoria e prática serão discutidas mais adiante.

pedagógicas e recursos, refletir e “treinar” habilidades consideradas necessárias ao exercício da docência, já que, “partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o microensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino” (PIMENTA, 2012, p.62). Segundo o “Parecer n. 349/72: ‘A Prática de Ensino’” deveria “ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado” (PIMENTA, 2012, p.56).

As preocupações com a integração entre teoria e prática colocadas em pauta nos anos 40 tornam-se bastante evidentes na década de 80. Amplia-se o questionamento acerca de concepções dicotômicas, havendo uma preocupação com a indissociabilidade entre teoria e prática. Há a preocupação com que o professor em formação conheça as realidades educacionais, aproximando-se da realidade em que irá atuar. O estágio é, então, compreendido como uma aproximação à prática e não como o polo prático do curso. Outras preocupações que se tornam evidentes são o distanciamento entre universidades/instituições formadoras e escolas-campo e o entendimento da prática como instrumentalização<sup>19</sup>.

Essas preocupações apresentadas nessa breve retomada do percurso “histórico-legal, histórico-teórico e histórico-social” (PIMENTA, 2012, p.89) do estágio, no período que antecedeu a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), lei que se encontra atualmente em vigor, mostram que o mesmo (ou a prática de ensino), em nenhum momento, foi considerado desnecessário na formação de professores, tendo em vista que sempre esteve presente nos currículos das instituições formadoras e foi pauta de discussões e definições legais. O entendimento sobre o estágio está relacionado ao entendimento histórico-social da profissão docente e se configura, cada vez mais, num grande desafio da formação de professores.

---

<sup>19</sup> Essas questões serão tratadas mais à frente.



A partir dos anos 90, com a publicação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o estágio curricular supervisionado teve seu reconhecimento ampliado na legislação de ensino brasileira, pois, segundo Iza e Souza Neto (2015, p.112), “ocupa o coração da formação”. As resoluções e pareceres oficiais sobre a formação de professores que seguiram a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) expressam a preocupação com o posicionamento das experiências de estágio na composição dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, bem como com a perspectiva de que os estágios se configurem numa real oportunidade de formação em serviço, acompanhada de perto por professores da escola básica e da instituição formadora, com os quais as experiências de estágio possam ser compartilhadas e problematizadas pelos estagiários.

## 5.1 LEGISLAÇÃO DE ENSINO: MARCO PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

As leis, resoluções e pareceres são normas que traduzem a busca de unidade e organização de desejos, expectativas e necessidades sociais. São produções socioculturais localizadas no tempo e no espaço, resultantes de fatores éticos, políticos e pedagógicos, entre outros. A legislação, segundo Gusmão (2008, p.4), “trata de realidades” criadas ou modificadas pelo homem através de suas obras culturais. A legislação está vinculada a contextos, que não são algo dado, que não são cenários que ficam ao fundo, mas são força ativa e construtiva, criador e criatura, que produzem e são produzidos por normas sociais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Nesse sentido, a norma é uma resposta aos valores e tradições históricas da cultura ou civilização à qual a legislação se destina, é resultado de tensionamentos entre necessidades e interesses sociais e históricos. Normas legais, portanto, não são meras descrições de obrigações sociais, mas produções culturais que são interpretadas,

analisadas, acolhidas ou criticadas a partir dos sentidos produzidos por aqueles que a elas devem “obediência”. As leis abrigam enunciados que ordenam, correlacionam, posicionam e definem funcionamentos.

Ao tratarmos da legislação educacional que normatiza a formação de professores, é importante termos presente que esta possui um “suporte material” (não uma determinação material) e componentes imateriais, que lhe dão sentido (GUSMÃO, 2008, p.40). Os enunciados legais sobre educação e formação de professores carregam memórias e sentidos traduzidos por aqueles a quem é atribuída socialmente/culturalmente legitimidade, “*status*” para falar. Essa legitimidade é atribuída a alguns indivíduos a partir de critérios socioculturais de competência e saber, de normas pedagógicas e de condições legais.

As preocupações e necessidades percebidas ao longo do percurso histórico do estágio curricular têm levado à definição de uma legislação de ensino que contribua para a solução dessas preocupações e necessidades pedagógicas em relação à formação de professores. Essa legislação, da qual fazem parte a LDB 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, estabelece proposições um tanto amplas e universais que precisam ser atualizadas, ordenadas, organizadas por aqueles que se posicionam nos espaços de sua materialização (BRASIL, 1996, 2002a, 2015a). Cabe aos “intérpretes” (BAUMANN, 2010) da legislação fazerem a tradução, propor caminhos para dar vida aos documentos e enunciados.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), as políticas educacionais passam pelos processos de interpretação e tradução. No processo de interpretação, está em jogo a instituição educativa na relação com o contexto maior, havendo uma seleção que privilegia alguns discursos, explicações ou teorizações e exclui outras. A interpretação permite que os materiais políticos sejam transformados em ideias práticas, já que ela é construída em relação aos recursos disponíveis, incluindo os de energia e tempo.

A tradução, por sua vez, constitui-se na produção de práticas institucionais, é uma forma de leitor ativo. Ela é ao mesmo tempo um processo de invenção e conformidade. A tradução é um processo produtivo e criativo, mas, ao mesmo tempo, um conjunto de técnicas minúsculas, diárias, pequenas maquinarias que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de conhecimento (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Às instituições de ensino superior formadoras de professores tem cabido a tarefa de fazer essa tradução da legislação educacional. Aos intelectuais da universidade tem cabido o papel de intérpretes que definem os caminhos, estratégias a serem seguidas, modos de materializar as orientações legais sobre o estágio. Atribui-se ao professor formador a capacidade de construir interpretações, formulações que traduzam, esmiúcem o proposto em lei, já que têm a legitimidade acadêmica e social de falar em nome da formação.

Cabe àqueles que estão posicionados no lugar de tradutores das normatizações de ensino a constituição de um diálogo entre as tradições do estágio e novas práticas pedagógicas voltadas a essa experiência considerada central na formação. Os resultados da busca por pesquisas e publicações sobre estágio supervisionado na formação de professores de EF, apresentados no capítulo anterior, apontam para práticas muitas vezes bastante burocratizadas e aligeiradas (PIRES et al., 1996; FERNANDES; ALMEIDA JÚNIOR, 2013); para a falta de diálogo e integração entre universidades e escolas de EB (QUARANTA, 2011); para a falta de articulação dos saberes acadêmicos à prática pedagógica (HONORATO, 2011; NUNES; FRAGA, 2006); para a dicotomia entre teoria e prática (HONORATO, 2011; FILGUEIRAS; RODRIGUES; VERENGUER, 2007; LIMA, 2001); para a falta de reconhecimento do papel da escola e do professor-colaborador na formação dos estagiários (BENITES, 2012) e para as restrições em relação ao acompanhamento por parte da instituição formadora (ZOTOVICI et al., 2013; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; MONTIEL; PEREIRA, 2001).

Essa tradição em termos de práticas de estágio tem se mantido há bastante tempo em diversas instituições formadoras. Não é possível perceber nas pesquisas e produções sobre estágio, sejam elas mais antigas ou mais recentes, experiências em que ocorra uma ruptura mais consistente em relação àquilo que preocupa em relação ao estágio. Segundo Bauman (2010), o costume tem força, a memória histórica tem poder e há uma “tendência comum a ‘domesticar’ e neutralizar o novo, expressando-o em termos habituais e submetendo-o aos remédios testados” (p.67). As práticas tradicionais, ainda que hoje bastante questionadas, ainda são mantidas, possivelmente porque mudanças exigirão uma grande reconfiguração nas relações entre os sujeitos envolvidos no estágio e os fundamentos epistemológicos do mesmo.

Tem cabido às instituições formadoras o desafio de pensar nessas reconfigurações e fundamentos epistêmicos, criando possibilidades de deslocamento, mudança e experimentação de novas formulações. Esse desafio passa pela integração da escola básica ao debate sobre o estágio. A participação das escolas básicas nas definições sobre o estágio tem sido bastante restrita, tendo em vista que a escola quase sempre é considerada lugar de aplicação, e não de composição de ideias e práticas.

A legislação procura ser uma garantia de que um mínimo seja garantido aos professores em formação. A forma como os intérpretes encaminham, interpretam e disseminam a lei pode potencializá-la, escondê-la ou rechaçá-la, em função do que ganha ênfase, é silenciado, descartado, aplaudido ou minimizado. A visibilidade e a legitimidade da lei, de certa forma, passam pela mão de quem a coloca em prática, de quem a incorpora ao cotidiano, à vida da “gente comum” (BAUMANN, 2010, p.28).

Dessa forma, a legislação de ensino pode ser muito mais um dispositivo de produção do que uma ação reguladora, já que, numa boa medida, abre espaço para a autoria no processo de materialização e tradução de suas proposições. Nesse sentido, cumprir as 400h de estágio previstas nas diretrizes, constituir a unidade teoria-prática ou

vivenciar a docência nas diferentes etapas e modalidades da EB são aspectos que podem ser vistos como obrigações da formação de professores ou como um leque de possibilidades de experiências interessantes, comprometidas e implicadas com essa formação.

Em relação à formação desses profissionais, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu título VI, que versa sobre os profissionais da educação, em seu artigo 61, alterado pela Lei 12.014/09 (BRASIL, 2009), parágrafo único, coloca que “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, terá como um dos seus fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Segundo o Parecer CNE/CES 109/2002 (BRASIL, 2002c), “é a LDB que define o estágio (Art.82) como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação” e cabe a cada IES, no que diz respeito aos cursos de licenciatura,

Incluir no seu projeto pedagógico, como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 1/2002, as quais se constituem num “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (Art. 1º), propunham, no seu artigo 13, § 3º, que

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda

metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a).

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2002, publicada um dia após a Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituiu que a carga horária mínima dos cursos de formação de professores da EB em nível superior deveria ser de “2800 (duas mil e oitocentas) horas” (Art. 1º), “nas quais a articulação teoria-prática garanta” (Art. 1º), nos projetos pedagógicos desses cursos, “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (Art. 1º, inciso II). Além disso, previu que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (Art. 1º, parágrafo único) (BRASIL, 2002b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), mantiveram vários elementos definidos pelas resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), entre eles a obrigatoriedade do estágio e a carga horária de 400 (quatrocentas) horas, não sendo mais proposto que os estágios sejam realizados na segunda metade do curso. Em seu capítulo V, o texto apresenta três vezes a diretriz de que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Art. 13, § 6º; Art. 14, § 4º e Art. 15, § 6º). Ainda no capítulo V, é definido que os projetos pedagógicos dos cursos devem contemplar “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (Art. 13, § 1º, inciso II). Quando se tratar de segunda

licenciatura, a carga horária de estágio deverá ser de 300 (trezentas) horas (Art. 15, § 1º, inciso III).

Em termos de exigências legais, parece não haver muitas “novidades” em relação ao estágio nas diretrizes previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a). O Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) atenta para velhas preocupações relativas ao estágio supervisionado: “a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica” (p.23), a contemplação da “inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (p.23), a garantia da “necessária supervisão desses momentos formativos” (p.31) e o entendimento do papel do estágio supervisionado como componente curricular. Essas são questões que ultrapassam o cumprir ou não cumprir a norma, mas estão na ordem do como potencializar e dar sentido ao cumprimento da norma. O como está na ordem da criação, da experimentação, da singularização do universal, da tradução do texto legal.

A lei que normatiza e controla é também a lei que carrega em si uma potência que muitas vezes não percebemos, pois ficamos focados na ideia de norma, que, muitas vezes compreendemos como limitação. Há na legislação elementos invisíveis, sutis, que dão aos docentes a possibilidade de criação. Se formos capazes de perceber, há nesse conteúdo imaterial da legislação uma potência para o debate, para a ruptura, para reordenação. Os processos de interpretação e tradução de que nos falam Ball, Maguire e Braun (2012) carregam essa potência.

Os processos de interpretação e tradução da legislação de ensino têm sua materialização nas proposições curriculares dos cursos de formação de professores. O currículo, “entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (SILVA, 1998, p.184), o qual expressa modos de “perceber, significar e usar o tempo e o espaço” (VEIGA-NETO, 2004, p.167), ocupa lugar central na atividade educacional, “constitui o núcleo do

processo institucionalizado de educação” (SILVA, 1998, p.184) e é um dos espaços centrais de construção de uma sociedade (SILVA, 2001).

O currículo está no centro das relações educativas, corporificando os nexos entre saber e poder (SILVA, 2001). Ele define quais conhecimentos são válidos e quais são descartáveis, quais as formas legítimas de examinar o conhecimento, quais especialistas estão autorizados e quais estão desautorizados a falar, como se deve conhecer, como se organiza a hierarquia dos valores e normas a serem seguidas. O currículo pode ser visto como texto, como trama de significados, como prática discursiva e, nesse sentido, assim como a cultura, o currículo é uma prática produtiva (SILVA, 2001). As políticas curriculares fabricam “os objetos epistemológicos de que falam” potencializando a produção dos sujeitos que nos tornamos em meio às suas tramas e tensões. (SILVA, 2001, p.11).

O currículo é um empreendimento ético e político (SILVA, 2001). É um campo de disputas entre os saberes oficiais, centrais, dominantes e os saberes subordinados, relegados, desprezados, marginais. “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas”, propõe Apple (2002a), mas são “intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem [...] escolhas profundamente pessoais” (p.41, grifo do autor). A definição dos saberes que compõem o currículo evidencia escolhas que se dão em meio a práticas culturais que operam no processo de produção de sentidos, numa relação ativa entre quem conhece e o que é conhecido. “As políticas curriculares [...] geram uma série de [...] textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres” (SILVA, 2001, p.11). Linguagem, discurso e texto têm importância central na análise e organização do currículo (MOREIRA; SILVA, 2002).

O posicionamento de cada um dos elementos do currículo fala de concepções de saber, ensino, formação, conhecimento, aprendizagem, e está organizado hierarquicamente em função dessas concepções. “O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado [...] pelas experiências [...]



corporificadas no currículo” (SILVA, 1998, p.184). As formulações do currículo, são modos de conduzir ensinar, administrar ações, reflexões e práticas docentes.

O currículo é, pois, “artefato social e cultural”, colocam Moreira e Silva (2002, p.9), que nasce com a intenção de planejar “cientificamente as atividades pedagógicas”, ordenando, hierarquizando, racionalizando, controlando e tornando eficiente a organização do conhecimento acadêmico. O currículo, segundo Veiga-Neto (2004), “foi criado como um artefato escolar envolvido com a fundação da episteme da ordem e representação e sempre se colocou a serviço dela” (p.170). Conforme Silva (2001),

[...] o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. (p.10-11)

O currículo educacional é uma forma de controle social, que não pode ser pensado fora de sua constituição histórica e social. “Não é mais possível alegar”, colocam Moreira e Silva (2002, p.20-21), “qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”. A educação não é um empreendimento neutro. Currículos são escolhas, atribuições de lugares e ações.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas, econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2002b, p.59, grifo do autor)

O que significa saber alguma coisa? Questionam Giroux e Simon (2002, p. 98) ao colocar que “o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais”, em que direção devemos dirigir nossas intenções e ações educativas, já que a pedagogia se ocupa dos processos pelos quais se produz conhecimento. Que tipo de conhecimento vale mais? O conhecimento de quem vale mais? Pergunta Apple (2002a), ao colocar que conflitos de gênero, etnia, religião, classe social sempre estiveram nos tensionamentos constituintes do currículo e no debate das questões educacionais. Quem se beneficia com o discurso curricular e quem será marginalizado? Como e por que determinadas culturas são prestigiadas e outras são negadas e silenciadas no currículo? Como e por que frequentemente opta-se pela cultura “cultura”, enciclopédica, marginalizando valores culturais e sociais das camadas populares?

Segundo Santomé (1999, p.161 apud MENDES, 2005, p.40), “as vozes dos grupos sociais marginalizados [...] costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. A cultura popular é frequentemente vista como “o banal e o insignificante da vida cotidiana” o que a torna indigna de ser legitimada nos currículos educacionais. (GIROUX; SIMON, 2002, p.97).

Conforme Silva (2001, p.11),

As políticas curriculares [...] autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente.

Não é à toa, portanto, que o currículo está no centro de projetos de reforma social e educacional. O currículo, propõe Veiga-Neto (2004, p. 166), “ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído”. Compor currículos é

exercício de poder. Intervir na construção dos currículos educacionais e práticas curriculares significa demarcar territórios, vencer disputas e “sobreviver” a tensões. Currículo não é lugar de consenso, mas um terreno de contestações, disputas, conflitos, em que muitos sentidos, significações e normas culturais estão em jogo.

A cultura não existe de forma unitária, homogênea ou universalmente aceita, mas é, segundo Moreira e Silva (2002, p. 26), campo contestado, tensionado, terreno de luta. Educação e currículo, propõem os autores, são formas institucionalizadas de “transmitir a cultura de uma sociedade”, ainda que essa transmissão não se dê de forma passiva. O currículo se constitui num terreno em que ativamente se cria e produz cultura. Nesse sentido, seguem os autores, a sensibilização à cultura popular e a inserção da mesma nos currículos de formação são necessárias às mudanças na forma de conceber o conhecimento acadêmico. Conforme Apple (2002<sup>a</sup>, p. 41), “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Essa aproximação com o mundo real do trabalho docente e a vida da escola tem sido uma preocupação do corpo docente do curso investigado. Essa preocupação tem sido traduzida nas escolhas feitas pelo curso e pela ICES à qual está vinculado, como será possível observar a seguir.

## 5.2 CURRÍCULO DO CURSO DE EF PESQUISADO: IMPLICAÇÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O curso de EF pesquisado teve seu início no primeiro semestre de 2000. Foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 2005 e teve seu reconhecimento renovado nos anos de 2008 e 2012. O curso é noturno e presencial, oferecendo a possibilidade de que algumas disciplinas sejam cursadas a distância.

A proposta curricular do curso, aprovada e em vigor desde julho de 2014, ampara-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EB, resoluções CNE/CP nº 1/2002<sup>20</sup> e CNE/CP nº 2/2002, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2002a, 2002b). A carga horária é de 3.260 (três mil, duzentas e sessenta) horas, sendo 420 horas dedicadas aos estágios supervisionados.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ICES-P, 2014a)<sup>21</sup> apresenta algumas preocupações do corpo docente no que diz respeito à legitimação da EF enquanto componente curricular da EB; à reflexão acerca da docência em EF; às diferenças existentes entre a EF escolar e não escolar; à ampliação da cultura corporal de movimento no âmbito escolar; à formação para a educação para a saúde e o lazer; e à consistente formação acadêmico-científica dos estudantes do curso. Segundo o texto do PPC,

Pretende-se que o curso de Educação Física, Licenciatura oportunize aos futuros professores a possibilidade da construção de conhecimentos no âmbito do movimento humano. O foco da formação dos professores é plural, voltado para um saber científico e qualificado, autores do próprio fazer pedagógico e profissional, porque são preparados e respaldados na experiência teórica e prática. Ao mesmo tempo, pretende-se fomentar a prática docente que prima pela interdisciplinaridade, que explora o conhecimento, que se desenvolve pela via corporal, que identifica as relações com a sociedade e consegue discutir objetivos, metodologias e conteúdos do ensino da Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (ICES-P, 2014a, p.24)

As preocupações e pretensões em relação à formação dos estudantes são traduzidas nos princípios norteadores do curso. Há, no

---

<sup>20</sup> No momento da realização da pesquisa a Resolução CNE/CP 02/2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, ainda não haviam entrado em vigor.

<sup>21</sup> Para evitar a identificação da Instituição Comunitária de Educação Superior Pesquisada, a mesma será referida como ICES-P.

texto, uma nítida preocupação com a disseminação dos valores educativos e pedagógicos da EF na formação das crianças, jovens e adultos no meio escolar. O PPC apresenta cinco princípios norteadores:

- a) currículo como processo de organização que articula os saberes socialmente acumulados com a cultura local dos estudantes e o movimento do mundo contemporâneo;
- b) articulação teórica e prática, traduzida pelo confronto constante com a realidade e fundamentada pelos processos de reflexão-teorização e mediação-intervenção;
- c) a aprendizagem, vista como processo, que se dá a partir da interação do sujeito em seu meio sociocultural, considerando as singularidades desse processo;
- d) a compreensão da diversidade e das diferenças, reconhecendo a heterogeneidade como parte da complexidade humana, abrindo e ampliando espaços para ação e discussão;
- e) a pesquisa como processo educativo, tanto no que se refere ao comportamento curioso, inquieto, problematizador diante da realidade quanto na investigação da própria prática pedagógica. (ICES-P, 2014, p.24)

A concepção de currículo apresentada no PPC considera o poder discursivo daquele de produzir e/ou legitimar conhecimentos, comportamentos e modos de ser, evidenciando a preocupação com a sua desnaturalização. Assume-se o caráter de disputa e tensionamento como constituintes do currículo, bem como suas marcas na constituição das subjetividades e identidades contemporâneas. O PPC expressa a preocupação com a constituição de um currículo que forme para a docência nas incertezas, nas contradições e na diversidade, e que contribua para novas respostas aos problemas do nosso tempo.

Ao referir-se à articulação entre teoria e prática, o texto do PPC apresenta diferentes saberes considerados necessários à formação: saberes provindos das ciências da educação, saberes das disciplinas que constituem o campo da EF e saberes provindos da experiência. O texto do PPC apoia-se em Caparroz e Bracht (2007, p. 27) ao propor que “o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em

reflexões/teorias” (ICES-P, 2014, p.27). Teoria e prática se mostram interconstituintes no processo de reflexão sobre a experiência.

Ao tratar da articulação entre teoria e prática, o PPC faz referência à preocupação com a valorização do trabalho coletivo diante da complexidade do trabalho docente, bem como com a necessidade de diferenciação entre individualismo e autonomia nos processos de formação e prática docente. O texto propõe que a escola tem papel fundamental na oferta de espaços e tempos para a “construção de formas coletivas de trabalho”, através de encontros para planejamento, estudo, troca de experiências, reflexões e tomadas de decisão. (CALDEIRA, 2001, p.93 apud ICES-P, 2014, p.28)

Autonomia docente, apresenta o texto, relaciona-se à formação para que o professor se perceba e se constitua como autor de sua prática pedagógica, buscando “construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama do cotidiano escolar” (ICES-P, 2014, p.28). Essa autonomia, propõe o PPC, associada à autoridade docente, permite que os professores não se tornem reféns de especialistas ou políticas educacionais, mas possam se utilizar criticamente dos conhecimentos daqueles e das proposições destas na construção de suas práticas pedagógicas.

Teoria e prática são apresentadas/descritas/mencionadas como elementos distintos da formação que devem ser colocadas em diálogo constante, seja em situações da sala de aula, atividades de prática de ensino ou nas experiências de estágio supervisionado. Esse diálogo contribui, também, para a reflexão constante sobre a própria formação e o currículo do curso.

As experimentações docentes oferecidas ao longo do curso, acompanhadas pelos professores, colegas e/ou professores da escola básica, constituem-se em oportunidades para a interação, questionamento, solução de problemas e reflexão da própria prática. Essas experiências estão previstas desde o início do curso, através de

atividades de ensino, pesquisa e extensão, que, pretende-se, dialoguem entre si

A aprendizagem, por sua vez, é compreendida a partir do texto de Fonseca (2008) sobre as teorizações de Lev Vygotsky, que, conforme o PPC, defende a existência de uma “[...] relação dialética do indivíduo com seu contexto social” (ICES-P, 2014, p.29), sendo o desenvolvimento humano dependente desse contexto social. A aprendizagem é compreendida como um processo contínuo que se dá na interação com sujeitos mais experientes, “através da mediatização, num processo interativo intencional” (ICES-P, 2014, p.29). Há uma valorização da escola e dos professores nos processos de aprender. Nesse sentido, ao referir o texto de Fonseca (2008), o texto do PPC registra que

Vygotsky (1962,1993,1999) explora o conceito de aprendizagem em um plano bem mais transcendente do que o das teorias mais comuns. O termo russo que adota, *obuchenie*, significa mais do que aprendizagem, envolve e integra o conceito de ensino, isto é, sugere um processo de ensino-aprendizagem, no qual o indivíduo inexperiente (o que aprende) e o experiente (o que ensina) se envolvam em um processo interativo social, relacional, intencional, mediatizado e exclusivo da espécie Humana. (FONSECA, 2008, p.390 apud ICES-P, 2014, p.29)

O debate sobre diversidade e diferença é um princípio norteador do curso que visa a contribuir para a inclusão e a integração de todos e de cada um aos espaços educativos. A diversidade, é proposto no PPC, “diz respeito às marcas corporais que carregamos conosco”, àquilo que é visível, que nos classifica e nos hierarquiza (ICES-P, 2014, p.29). A diferença, por sua vez, diz respeito àquilo que “nos torna únicos, singulares, que não pode ser classificado, que não serve para nos conformar a um ou outro grupo. [...] é o que nos diferencia uns dos outros de forma irreduzível a classificações, a hierarquizações” (p.29-30). O texto alerta para um frequente apagamento das diferenças e sua redução na diversidade, reforçando que os dois conceitos devem ocupar espaço nas práticas educacionais.

Vivemos um momento histórico em que se busca consolidar uma proposta de escola para todos. Nesse sentido, faz-se necessário compreender e atender às necessidades individuais de cada sujeito como uma forma de possibilitar a inclusão da diversidade de gênero, de raça/etnia, classe social. Mas o maior desafio talvez seja ainda a inclusão da diferença no espaço escolar. A partir de uma aceitação da diversidade, passa-se, muitas vezes, a construir classificações, perfis, modelos ideais de “tipos” humanos. Num trabalho que respeite a diferença essas classificações não fazem sentido algum. O fato de pertencer ao grupo das mulheres não torna uma mulher igual ou semelhante à outra; o fato de pertencer ao grupo dos negros não torna um negro igual ou semelhante ao outro. O fato de pertencer ao grupo dos autistas não torna um autista igual ou semelhante ao outro no que diz respeito às suas necessidades educacionais, às suas necessidades de sujeito em construção. Portanto, dentro de uma proposta de educação inclusiva há que se ter um olhar individualizado para cada sujeito. (ICES-P, 2014, p.30)

Nesse sentido, o curso de EF investigado, seguindo as políticas de inclusão da Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) à qual está vinculado, e acreditando poder contribuir para a ampliação “dos horizontes educacionais”, coloca-se “dois compromissos fundamentais”:

- 1) respeitar a diversidade e buscar um trabalho que respeite a diferença nas práticas cotidianas do curso, desde o ingresso do acadêmico na instituição até a conclusão do curso para que o futuro professor vivencie ao longo de sua formação a possibilidade de uma educação que se constitua em uma formação alicerçada em outros pressupostos que não os da homogeneização e apagamento das diferenças;
- 2) preparar seus acadêmicos, futuros professores, para essa escola contemporânea, caracterizada, entre outras questões, pela inclusão da diversidade e buscando um olhar para a diferença, para o desenvolvimento das potencialidades de cada um. (ICES-P, 2014, p.31)

O quinto princípio norteador do curso, a pesquisa como processo educativo, está relacionado à formação para a curiosidade, a problematização e o desenvolvimento de atitudes científicas. O curso investigado deseja formar seus professores para que os mesmos compreendam os fenômenos científicos, compreendam os diferentes



contextos de atuação e sejam investigadores da própria prática pedagógica. Além disso, no texto é proposta uma relação da pesquisa com a capacidade dos estudantes e professores de articular teoria e prática.

O curso pretende que a pesquisa se desenvolva “como um processo continuado que não se limita às disciplinas específicas para tal, mas como um comportamento que é próprio dos professores do curso e que, por isso, é aprendido como um comportamento exercitado no curso” (ICES-P, 2014, p.31). Deseja-se o desenvolvimento de uma cultura da pesquisa em todos os componentes curriculares do curso, já que o texto expressa a crença de que a pesquisa pode ser um “desafio ao campo pedagógico através de novos temas e novos problemas” e que os processos investigativos podem ser um “meio para revitalização das práticas cotidianas no meio escolar” (p.32).

A organização didático-pedagógica do curso acompanha as políticas institucionais de ensino, que objetivam a formação de “profissionais qualificados para o trabalho e para uma vida cidadã”, bem como a criação de “situações facilitadoras do desenvolvimento de processos formativos que situam o aluno como sujeito do seu aprendizado” (p.33). São políticas de ensino da instituição:

- 1) respeito aos saberes que os estudantes trazem consigo;
- 2) permanente reflexão sobre as ações;
- 3) currículos constituídos não só por conteúdos científicos e tecnológicos, mas também por conteúdos culturais e humanísticos;
- 4) aprendizagem e ensino como um processo coletivo e dinâmico;
- 5) docentes e discentes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem;
- 6) avaliação como parte integrante e favorecedora do processo formativo;
- 7) formação de profissionais qualificados não só para o trabalho, mas como pessoas e cidadãos;
- 8) formação a partir de uma ação integrada e capaz de articular a teoria com a prática e o mundo do trabalho;
- 9) valorização da investigação científica e da associação do ensino com a pesquisa e a extensão universitária. (ICES-P, 2014, p.33)

As políticas institucionais de extensão, por sua vez, visam a qualificar a formação dos estudantes, através da articulação dos cursos com a comunidade em que se insere a ICES. Por estar vinculado a uma instituição comunitária, fica evidenciado no PPC do curso investigado seu compromisso com o desenvolvimento regional. A ICES oferece diversos programas, projetos e ações de extensão, desenvolvendo ações acadêmicas, culturais e comunitárias. As ações acadêmicas visam a oferecer “espaços de vivência, convivência e crescimento do corpo discente e docente e de inserção na realidade social” (ICES-P, 2014, p.34). Já as ações culturais constituem-se em “um espaço de produção de conhecimentos e do fazer cultural, do lazer e da socialização”. As ações comunitárias, por sua vez, abrangem “ações relacionadas com intervenções na realidade comunitária com o sentido de oferecer contribuições ao seu desenvolvimento e autonomia” (p.35).

As políticas institucionais de pesquisa e pós-graduação apresentadas no PPC indicam o esforço da ICES para manter uma estrutura que fomente a pesquisa e a busca de conhecimento como ações inerentes ao ensino superior. Entre seus objetivos, estão: “contribuir para a qualidade do ensino na graduação, desenvolver a cultura da investigação, promover o desenvolvimento da comunidade acadêmica e regional e institucionalizar a atuação de grupos de pesquisa” (p.37). Articulado às políticas institucionais, o curso investigado desenvolve a educação para a pesquisa em componentes curriculares que têm a mesma como foco (Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso I e II) e em atividades dos demais componentes curriculares, especialmente nos estágios supervisionados, em que se reforça a investigação da própria prática docente. Além disso, os alunos são sistematicamente chamados a apresentar seus estudos das disciplinas, dos estágios, do trabalho de conclusão de curso e dos projetos de extensão aos quais estão vinculados em eventos científicos internos e externos. O curso, inclusive, realiza anualmente uma Mostra de Trabalhos Acadêmicos e um congresso sobre EF escolar, oportunizando aos alunos a socialização das suas produções.

Os objetivos do curso, apresentados no PPC, bem como as competências e habilidades desejadas aos egressos, traduzem o esforço em articular marcos legais, políticas institucionais, conhecimentos produzidos pela EF ao longo de sua trajetória histórica, escolhas epistemológicas e os princípios norteadores do mesmo. Os quadros 3 e 4 apresentam o resultado desse esforço:

### Quadro 3 - Objetivos do curso

OBJETIVO GERAL
Formar professores de Educação Física para atuarem em instituições de Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil ao Ensino Médio
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conhecer a legislação e as políticas educacionais que organizam e regulamentam a Educação Brasileira
Conhecer, problematizar, ressignificar e ensinar as práticas corporais constituintes da cultura do movimento humano
Compreender as diferentes perspectivas pedagógicas, utilizando-as nos diferentes contextos escolares
Compreender-se como sujeito investigador e autor do seu fazer pedagógico, reconhecendo a docência como função política e transformadora da realidade
Exercer a docência a partir de pressupostos teórico-práticos, pedagógicos e de formação pessoal
Educar para o lazer, para a saúde e para a cidadania
Reconhecer o caráter ético, crítico, reflexivo e coletivo da profissão docente
Qualificar-se relacionalmente e desenvolver a capacidade de escuta, fazendo da escola um espaço de acolhimento das diferenças e singularidades
Compreender e reconhecer a diferença e a diversidade como elementos constituintes da prática pedagógica
Compreender a aprendizagem como processo que se dá a partir das experiências e vivências individuais e coletivas
Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física por meio da análise crítica da literatura especializada e da participação em eventos regionais ou nacionais na área

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do PPC

### Quadro 4 - Competências e Habilidades

<b>COMPETÊNCIAS</b>
Reconhecimento, problematização e ressignificação das práticas corporais constituintes da cultura do movimento humano
Manifestação de qualificação para o ensino dos diferentes elementos da cultura corporal
Atuação docente voltada à educação para o lazer, para a saúde e para a cidadania
Domínio, problematização e apropriação de conhecimentos pedagógicos e metodológicos que envolvam os diferentes níveis de ensino da Educação Básica
Compreensão da formação permanente como inerente à profissão docente
Manifestação de postura investigativa na prática docente
Apropriação de novos saberes do campo da Educação Física e áreas afins
Reconhecimento do caráter coletivo da profissão docente e do caráter político da educação escolar
Atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva
Manifestação de qualificação relacional, de capacidade de escuta e de acolhimento
<b>HABILIDADES</b>
Compreensão, problematização e uso de abordagens de ensino na elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas
Elaboração de projetos empreendedores a partir de diagnósticos
Análise crítica de fenômenos sociais nos contextos educacionais
Elaboração e uso de instrumentos para a compreensão dos diferentes contextos educativos
Reconhecimento e problematização de campos de atuação do professor de Educação Física
Articulação entre investigação e intervenção pedagógica
Participação efetiva na construção coletiva de projetos, propostas e intervenções pedagógicas
Desenvolvimento de pesquisas pautadas em princípios éticos, fazendo uso de metodologias qualitativas e/ou quantitativas
Percepção multidimensional e holística das questões ambientais na sociedade contemporânea, com respeito à diversidade cultural, enfoque humanista, cooperativo e inclusivo
Desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a inclusão, educação para o lazer, para a saúde e para a cidadania
Manifestação de atitudes de disponibilidade corporal
Reconhecimento e acolhimento das diferenças e da diversidade humana
Compreensão da comunicação como fator importante e constituinte da prática docente
Conhecimento, problematização, ressignificação e ensino das práticas corporais constituintes da cultura do movimento humano
Apreensão e uso das terminologias específicas das práticas da cultura corporal
Percepção da leitura como processo de construção de sentidos que ocorre na interação autor-texto-leitor
Exercício do autoconhecimento e da reflexão como forma de qualificar a prática profissional
Análise do movimento humano
Organização e estruturação de programas de exercícios físicos
Reconhecimento das estruturas anatômicas envolvidas no movimento
Descrição e interpretação da relação do corpo humano com o espaço em que está situado
Compreensão do funcionamento dos sistemas do organismo frente ao exercício
Apreensão e compreensão da legislação e políticas educacionais brasileiras
Comunicação na Língua Brasileira de Sinais, articulando as experiências culturais e as relações interpessoais, de trabalho e de gênero que se articulam por meio da língua
Elaboração de projeto de pesquisa
Leitura, interpretação e compreensão de textos
Produção textual
Aprimoramento/apropriação da comunicação oral e escrita da produção acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do PPC

A matriz curricular do curso é composta por 47 disciplinas, cuja organização pode ser observada a seguir, na figura 1. Desde o ano de 2011, os seis cursos de licenciatura da ICES – Educação Física,

Pedagogia, Letras, História, Ciências Biológicas e Ciências Exatas - passaram a compartilhar cinco disciplinas, cujos planos de ensino foram pensados coletivamente pelos cursos, com o intuito de constituir certa unidade na formação de professores, que são: 1) Didática Geral, 2) Teorias e Processos de Aprendizagem, 3) Pedagogia e Diferenças, 4) Libras e 5) Organização da Educação Brasileira e Políticas Educacionais. O debate sobre a formação de professores tem sido mais sistemático e interdisciplinar desde então, em fóruns de estudo, eventos e projetos de extensão e pesquisa.

Já a partir do ano de 2012, preocupada com a formação geral e humanística dos seus estudantes, a ICES definiu que cada curso deveria inserir cinco disciplinas, denominadas “disciplinas institucionais”, em sua matriz curricular, as quais são compartilhadas por estudantes de todos os cursos. Três disciplinas passaram a ser obrigatórias – 1) Filosofia e Ética, 2) Temas Contemporâneos e 3) Leitura e Produção de Texto I – e coube a cada curso definir mais duas num rol de sete<sup>22</sup>. O curso optou pela inclusão da disciplina de Metodologia da Pesquisa e deixou a quinta disciplina à escolha dos alunos, incluindo a disciplina “Eletiva II – Institucional”, na qual o aluno escolhe qual das outras seis disciplinas institucionais prefere cursar.

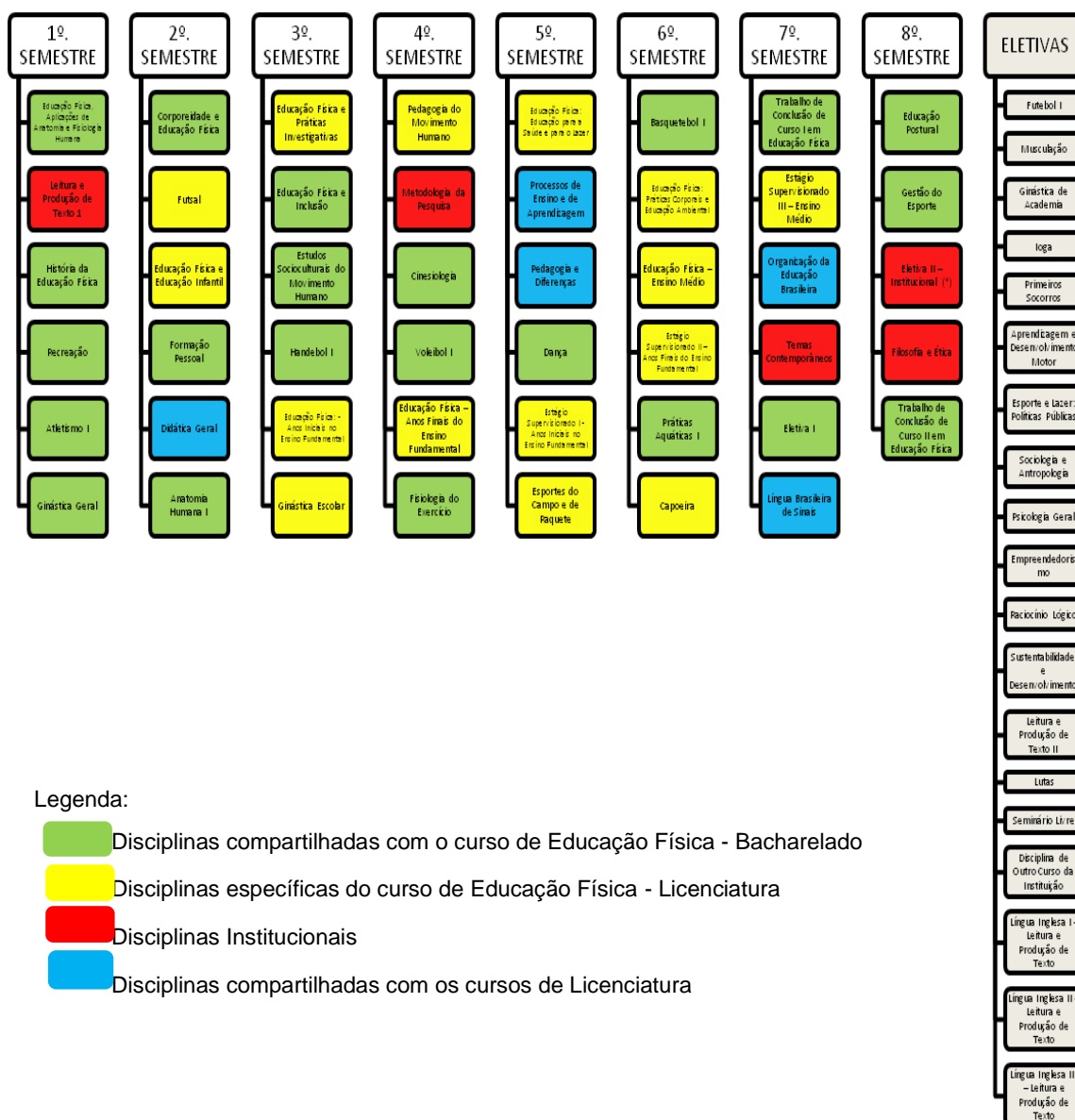
Além das disciplinas institucionais e das compartilhadas com os demais cursos de licenciatura, o curso também compartilha 22 disciplinas com o curso de Educação Física, Bacharelado. Estas disciplinas tratam de questões relativas aos temas da cultura corporal, a aspectos biodinâmicos e às representações sociais do movimento humano.

Na figura que segue é possível visualizar a organização curricular do curso.

---

<sup>22</sup> Disciplinas institucionais: Leitura e Produção de Texto II, Metodologia da Pesquisa, Sociologia e Antropologia, Psicologia Geral, Empreendedorismo, Raciocínio Lógico e Sustentabilidade e Desenvolvimento.

**Figura 1 - Representação gráfica do curso**



Fonte: ICES-P (2014a). Alterações de cores realizada pela autora.

Como é possível visualizar na matriz curricular, os estudantes do curso realizam três estágios curriculares supervisionados: 1) Estágio Supervisionado I, realizado na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (120h); 2) Estágio Supervisionado II, realizado nos Anos Finais do Ensino Fundamental (150h), e 3) Estágio Supervisionado III, realizado no Ensino Médio (150h). Conforme o PPC, os estágios visam a “propiciar ao estudante estagiário experiência orientada na atuação docente”, “criar situações que possibilitem

aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e atitudes desenvolvidas ao longo do curso e necessárias para a atividade profissional” e “contribuir para uma atitude profissional ética, socialmente consciente, responsável e participante na comunidade” (ICES-P, 2014, p.52).

As escolas em que são realizados os estágios são escolhidas pelos estudantes, desde que atendam a critérios estabelecidos pelo curso (distância de até 30km do município em que se localiza a ICES, acompanhamento de um professor de EF da escola, devidamente habilitado, que discuta com o estagiário suas ações durante sua permanência na escola) e façam parte da rede de escolas parceiras da ICES.

No início de cada um desses estágios, os estudantes fazem um estudo do contexto escolar, realizando observações, entrevistas, conversas informais e a análise de alguns documentos (PPP, Plano de Estudos da EF e outros que a escola disponibilizar). Essas informações subsidiam a elaboração de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida, bem como o planejamento e a avaliação durante a prática docente em cada uma das diferentes etapas da EB. Além de desenvolver as aulas, os estudantes também participam de reuniões, eventos, atividades extraclasse e saídas de campo realizadas pela escola durante o período do estágio.

O processo de orientação dos estudantes, pelos professores supervisores da ICES, se dá através de: 1) encontros gerais (pelo menos quatro) de todos os professores da disciplina<sup>23</sup> com toda turma, nos quais são realizadas orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas, os materiais escritos a serem produzidos, bem como são discutidas questões teórico-práticas; 2) encontros individuais e/ou em pequenos grupos entre estudantes e seu professor supervisor (os estágios podem ser realizados em duplas), nos quais são debatidos o planejamento, os referenciais teóricos, os acontecimentos das aulas, as ações pedagógicas, as relações dos estagiários com as pessoas da comunidade escolar, suas preocupações, dúvidas, necessidades e

---

<sup>23</sup> Geralmente trabalham dois ou três professores em cada estágio.

desejos, e 3) seminário final, do qual participam todos os professores supervisores e estagiários e no qual são apresentadas/compartilhadas as experiências vividas no contexto escolar, bem como percepções e reflexões sobre a experiência/prática docente e a profissão de professor. Essa experiência deve ser relatada e discutida em uma produção escrita na forma de artigo, ensaio ou relatório. Durante o período de permanência do estudante na escola, é realizada pelo menos uma visita pelo professor supervisor, no período de realização das aulas.

O Estágio Supervisionado III – Ensino Médio, que foi o foco desta pesquisa, está posicionado no 7º semestre da matriz curricular do curso. Para realizar o estágio, os estudantes devem ter cursado as disciplinas de Didática Geral e Educação Física – Ensino Médio. A disciplina de Didática Geral (60h) discute a escola na contemporaneidade, problematizando os “diferentes discursos e representações que permeiam a educação e a escola” e refletindo sobre “sujeitos, saberes e práticas docentes”, nos movimentos “da escola moderna à escola contemporânea”. Tematiza, também, a “articulação pedagógica dos saberes e práticas das diferentes áreas do conhecimento”, discutindo “organização, planejamento e avaliação do fazer pedagógico em diferentes níveis e contextos” (ICES-P, 2014, p.75). As relações entre didática, ensino, pesquisa e formação de professores também são conteúdos tratados na disciplina.

Já a disciplina de Educação Física – Ensino Médio (60h) se ocupa do “estudo da(s) juventude(s) e da docência no Ensino Médio na contemporaneidade” (p.91). São discutidos temas como a “construção sócio-histórica da juventude”; as “culturas juvenis contemporâneas”; os marcos legais e os documentos orientadores do ensino da EF no EM; a cultural corporal nos currículos de EM; as “relações pedagógicas”; contextos escolares, planejamento e avaliação no EM; “temas transversais da educação” e o “aprofundamento de estudos em EF” (p.91).

A exigência dessas disciplinas antes da realização do Estágio Supervisionado III está ligada à expectativa de que as mesmas



contribuam para que, ao realizar o estágio no EM, os estudantes compreendam o contexto escolar em que estão inseridos; problematizem os discursos e práticas educativas existentes nesse contexto; planejem e desenvolvam aulas de EF que contribuam para a ampliação da cultura corporal da comunidade escolar e as aprendizagens de seus alunos e, também, exercitem os processos de avaliação e reflexão sobre a própria prática.

A ementa desse estágio pode ser visualizada no quadro abaixo:

**Quadro 5 - Ementa da disciplina de Estágio  
Supervisionado III – Ensino Médio**

NOME DA DISCIPLINA: Estágio Supervisionado III – Ensino Médio
EMENTA: Docência da Educação Física no Ensino Médio
<p><b>CONTEÚDOS</b>            Diagnóstico do contexto escolar;            Elaboração de proposta pedagógica;            Planejamento de ensino;            Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p><b>HABILIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aplicação de abordagens de ensino na elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas;</li> <li>b) Elaboração e uso de instrumentos que visam a compreender diferentes contextos educativos;</li> <li>c) Desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a inclusão, educação para o lazer, para a saúde e para a cidadania;</li> <li>d) Comunicação adequada na prática docente;</li> <li>e) Manifestação de atitudes de disponibilidade corporal;</li> <li>f) Conhecimento, problematização, ressignificação e ensino das práticas corporais constituintes da cultura do movimento humano;</li> <li>g) Produção textual.</li> </ul> <p><b>BIBLIOGRAFIA</b>            Utilizada ao longo do Curso.</p>

Fonte: PPC do curso de EF pesquisado

O Estágio Supervisionado III – Ensino Médio tem sido realizado pelos estudantes, desde que o curso iniciou, predominantemente em escolas da rede estadual de ensino. Ainda que tenham liberdade para escolher uma das escolas que atendam aos critérios anteriormente mencionados, não há escolas de EM nas redes municipais de ensino da região e as escolas privadas raramente aceitam estudantes para estágio.

Nesse estágio, que segue a organização geral dos estágios, é dada uma atenção especial a algumas questões específicas, como: análise do PPP da escola, estudos sobre avaliação e diversificação de temas da cultura corporal a serem ensinados. A inserção no campo de estágio inicia com o primeiro contato com a equipe diretiva e posterior conversa com a coordenação pedagógica e professor(a) que receberá o estagiário em suas turmas. São dez horas dedicadas a estudar o contexto escolar (PPP, estrutura física, materiais disponíveis, dinâmica das aulas, características das turmas, regras da escola e das aulas...) e registrar as informações em diário de campo.

A partir desse estudo, é elaborado o plano de ensino do estágio, que deve apresentar a descrição do contexto escolar, a análise do PPP, os objetivos gerais para os alunos e os estagiários, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia de ensino a ser utilizada, o marco teórico que fundamentará a avaliação e as referências bibliográficas. Cabe a cada estagiário definir, juntamente com seu professor supervisor da ICES e seu professor titular da escola, pelo menos três grandes temas da cultura corporal de movimento a serem trabalhados durante o estágio. Os grandes temas propostos aos alunos são as lutas, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas, os esportes, as ginásticas e os conhecimentos sobre o corpo.

Os estagiários têm, então, a tarefa de desenvolver um total de 40 horas de aula (2.400 minutos), sendo que o limite semanal permitido é de cinco a seis horas. Esse limite foi estabelecido pelo grupo de professores supervisores, pois deseja-se que o tempo de permanência dos estagiários na escola seja de, aproximadamente, dois meses, para que os mesmos possam acompanhar mudanças no contexto, que muitas vezes são advindas do tempo de inserção no campo.

O planejamento das aulas deve ser discutido com o professor titular e os planos disponibilizados semanalmente no ambiente virtual da disciplina, para que o professor supervisor possa acompanhá-los. As reflexões e acontecimentos das aulas devem ser registrados em diário de campo, que é lido e discutido nos encontros de orientação. Os

estagiários leem os diários uns dos outros, procurando compreender as experiências dos colegas através desses relatos.

Concomitantemente às aulas, os estagiários também têm a tarefa de realizar dez “horas complementares”. O objetivo do cumprimento dessas horas é que os estagiários conheçam projetos da escola, atividades realizadas pelos professores, espaços e tempos de diálogo e planejamento, questões relativas à gestão, dialoguem com os pais, envolvam-se em eventos da escola, acompanhem os estudantes e professores em atividades fora da escola... Essas horas devem ser cumpridas assistindo a reuniões pedagógicas e administrativas, conselhos de classe, reuniões com pais, atividades extraclasse, saídas de campo... Ao final das atividades, os estagiários devem fazer um relato sobre o que foi desenvolvido, apresentando suas reflexões e aprendizagens.

A experiência do estágio deve ser registrada em um ensaio ou artigo, que deve ser entregue no final do semestre em que o mesmo foi realizado. Cada estudante define alguma questão que tenha sido relevante, que o tenha afetado de forma especial, causado impacto, provocado estranhamento, surpresa... durante o estágio. O texto é compartilhado com os colegas e professores em um seminário realizado ao final do estágio, do qual participam todos os estudantes e professores supervisores da disciplina no respectivo semestre.

A avaliação dos estágios é compreendida, conforme o PPC, como

[...] um processo formativo, caracterizado pela aprendizagem no desenvolvimento e cumprimento dos procedimentos e ações. Ela permite uma análise do currículo fornecendo indicadores em relação ao processo formativo, à Instituição formadora e à unidade concedente do estágio. (ICES-P, 2014, p.53)

Nesse processo formativo, deseja-se que autonomia, criatividade, ética, diálogo, comunicação, construção de vínculos e comprometimento com a escola, a educação e a profissão sejam aprendidos e exercitados cotidianamente. Deseja-se, também, que cada uma das atividades

solicitadas contribua para que os estagiários conheçam aspectos dos sistemas de ensino, da vida da escola e da vida de professor.

Conforme o PPC,

A avaliação consiste de acompanhamento sistemático de cada etapa, apoiada na observação *in loco* da docência, participação do estudante nos encontros individuais e gerais, organização e sistematização dos documentos e produção escrita na forma de relatório e/ou artigo das atividades desenvolvidas. (ICES-P, 2014, p.53)

Acompanhando a proposta de avaliação definida para todos os estágios do curso investigado, os critérios utilizados para a avaliação dos estagiários que realizam o estágio no Ensino Médio podem ser visualizados no quadro abaixo:

#### **Quadro 6 - Critérios de avaliação dos estágios supervisionados**

Prática docente: desenvolvimento e exercício da relação professor/alunos; favorecimento de aprendizagens diversificadas aos alunos; favorecimento de atividades em grupo com os alunos, provocando inter-relações; criatividade, autonomia e adequação à realidade na elaboração e aplicação do planejamento; assiduidade e pontualidade no desenvolvimento das aulas; postura ética com alunos, professores e equipe diretiva da escola.
Estruturação, organização e entrega dos materiais obrigatórios: elaboração de Proposta Pedagógica, planos de aula e instrumentos de avaliação dos alunos; elaboração de diários de campo ou memoriais descritivos; relatório das atividades extraclasse; entrega dos documentos obrigatórios (termo de compromisso do estágio, termo da entrega da proposta pedagógica, demonstrativos das horas de contextualização, das aulas ministradas e das atividades extraclasse, avaliação do estagiário realizada pela escola).
Produção de artigo ou relatório a respeito do estágio vivenciado.
Participação nas orientações individuais, encontros gerais e apresentação do estágio desenvolvido no encontro final da disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do PPC do curso pesquisado.

Como professora do curso investigado, tenho acompanhado e feito parte dos movimentos e preocupações em relação aos estágios. Desde 2012 há um investimento do grupo de professores supervisores no sentido de qualificar as experiências de estágio e trabalhar de forma que estas sejam realmente significativas na formação dos estudantes. Nesse

sentido, os estágios têm ocupado uma posição de centralidade no currículo. Essas preocupações se traduzem na estruturação das tarefas, documentos, registros, produções escritas, organização dos encontros de orientação, construção de normas... As decisões são tomadas coletivamente, apoiadas no que foi vivenciado a cada semestre. O curso tem mantido um grupo de seis professores que trabalham desde 2012 com os estágios, mais dois novos professores que se juntaram ao grupo em 2016.

Em 2012, com o objetivo de qualificar os estágios desenvolvidos no curso, foi instituída uma coordenação para os estágios, função que ocupo desde então, que possui as seguintes atribuições:

#### **Quadro 7 - Atribuições da coordenação dos estágios curriculares**

Coordenar o desenvolvimento dos estágios supervisionados de cada semestre.
Consolidar e buscar novos convênios com instituições de ensino das diferentes redes dos municípios do [...] <sup>24</sup> e arredores, de maneira a construir uma rede de escolas parceiras para a realização dos estágios.
Promover encontros entre direção de escolas, professores supervisores das escolas concedentes, professores supervisores de estágios do Curso de Educação Física e acadêmicos para propor melhorias em relação ao processo de acompanhamento e supervisão do estágio e discutir o papel da Educação Física na Escola.
Dar suporte técnico e pedagógico aos professores supervisores de estágio.
Avaliar e ampliar as relações entre redes de escolas e universidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do PPC do curso pesquisado.

É importante dizer que os movimentos do curso em relação aos estágios se dão numa relação bastante direta com os movimentos desta tese. A professora supervisora, a coordenadora e a pesquisadora, portanto, convivem numa relação absolutamente orgânica com o currículo do curso pesquisado e as ações investigativas.

<sup>24</sup> O nome da região em que a ICES está localizada foi omitido, para evitar a identificação da mesma.

## **6 PESQUISAR, UM AVENTURA TECIDA COM SENSIBILIDADE: SOBRE AS DECISÕES METODOLÓGICAS**

Fazer pesquisa em educação é compor roteiros, trajetórias, bifurcações que não são neutras ou desinteressadas. É fazer escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas fundadas naquilo que nos faz sentido. É ter coragem de dizer sim e dizer não às práticas de pesquisa em meio a tensionamentos e disputas. É comprometer-se com quem pesquisamos, com as perguntas que estão sendo feitas, com o contexto em que essas são feitas, com a ciência e com a educação. É tomar para si o desafio de criar movimentos, conexões, deslocamentos, rupturas, costuras e alinhavos.

Teixeira (2011, p. 81) propõe que a pesquisa social seja compreendida como “uma aventura e uma imaginação que [...] se edificam como uma arquitetura e se elaboram como uma tessitura”. Tessitura, diz a autora, tem a ver com costurar, trançar os fios da pesquisa. A tessitura exige do pesquisador muito cuidado, sensibilidade e arte na escolha dos fios, na feitura dos pontos e trançados que articulam as interações sociais. A tessitura desafia o pesquisador a equacionar seus próprios tempos e ritmos com os tempos e ritmos dos sujeitos e instituições investigadas. Tecer a pesquisa trata-se de um “procedimento e esforço intelectual no sentido de arquitetar, de montar o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, construindo-o, deslizando suas dimensões, trazendo [...] à reflexão os aspectos e processos que lhe dão conteúdo, forma e movimento” (TEIXEIRA, 2011, p.82).

A perspectiva de pesquisa, enquanto tessitura, aproxima-se da perspectiva artesanal de ciência defendida por Becker (1999), na qual “cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito”, evitando que as observações do pesquisador sobre o mundo sejam colocadas “numa camisa-de-força de ideias desenvolvidas em outro lugar, há muitos anos, para explicar fenômenos peculiares a este tempo e a este lugar” (p.12). Pesquisadores,

segundo o autor, devem ser livres para a invenção e a improvisação de caminhos de pesquisa que façam sentido “onde *ele* está” (p.13, grifo do autor), já que “toda pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico que, em aspectos importantes, não é parecido com nenhum outro problema, e deve fazê-lo dentro de um ambiente específico diferente de todos os que existiram antes” (p. 12-13). Cada pesquisa social e educacional, portanto, tem a ver com fenômenos muito particulares, com dinâmicas sociais, históricas e culturais muito específicas, com o olhar muito próprio de cada pesquisador. Essa singularidade “incentiva” e, poder-se-ia dizer, “*exige*” a improvisação, já que as questões “de método” são sempre relativas “à organização das relações entre pesquisadores e as pessoas as quais estudam” (BECKER, 1999, p.14, grifo do autor).

Improvisar desafia o pesquisador a olhar e escutar atentamente, percebendo o outro e a si. Dessa forma, pesquisar pode ser uma atitude bastante arriscada. Pressupõe colocar as próprias crenças em suspensão, mudar de lugar, olhar de outros modos, desapegar-se do *a priori* para poder abrir-se ao campo, ao sutil, ao inesperado, ao minúsculo, acolhendo o acaso, o inesperado, o improvável, o inusitado. E o risco pode estar na ansiedade pelos resultados, em escolhas equivocadas, no tempo insuficiente, que pode favorecer o rasteiro, o precipitado, as “interpretações ligeiras” (FISCHER, 2005, p. 124).

Pesquisar é tarefa delicada, que vai sendo tecida no próprio processo de pesquisar e, por isso, exige sensibilidade. É uma aventura incerta, imprevisível, um exercício de paciência para perceber as pistas, a singularidade das palavras, das expressões, das narrativas, das respostas às perguntas feitas, das conexões, dos movimentos do pensamento de quem se faz parceiro de nossas inquietações. Pesquisar a educação exige coragem para recusar os clichês, o que está pronto, o que está naturalizado. Pesquisar, muitas vezes, é um tanto assustador!

Pesquisar é uma possibilidade de construir o próprio caminho no processo de caminhar. Nesse trajeto, o “formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna”, a perspectiva da linearidade e da

previsibilidade, da formulação prévia de hipóteses, da previsão de categorias de análise antes mesmo da imersão no campo de estudo são elementos restritivos, princípios que facilmente direcionam o olhar e a escuta do pesquisador, inibem sua sensibilidade às imagens, aos textos, às falas. (COSTA, 1996, p.9).

Fugir a esse formalismo metodológico certamente não é algo simples, especialmente quando se trata de transitar no campo da EF. Metodologia de pesquisa como criação, rota de pesquisa como fruto do imprevisível são riscos a que muitos pesquisadores não desejam se submeter.

A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as “metodologias”, em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de “parâmetros” que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro, etc. Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão ardilosamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são “outros” que mal e mal se movem na obscuridade. (COSTA, 1996, p.12-13)

E eu fui, é necessário lembrar, formada, durante muito tempo, nessa lógica da “neutralidade, objetividade e asepsia conceitual”, das etapas, fases, causas e efeitos que historicamente constituíram academicamente e cientificamente o campo da EF (COSTA, 1996, p.9). No entanto isso sempre me incomodou, me desconfortou, me soou estranho ou incompleto, especialmente quando se trata de pesquisar educação. Esse desconforto tem me feito buscar caminhos alternativos na minha experiência como professora e investigadora da formação de professores. Certamente o modo como penso as ofertas que a vida tem me dado contribuem para a construção, o entendimento, a abordagem e



o manejo daquilo que está no cerne dessas ofertas, já que, como diz Costa (1996, p.12), “nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas”. Segundo Veiga-Neto (1996, p32), são impossíveis o “distanciamento” e a

Assepsia metodológica ao lançarmos nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos.

O pesquisador é um observador localizado no mundo e dá visibilidade a esse mundo através das histórias que conta sobre o mundo que estudou. O texto acadêmico/científico é uma criação do pesquisador que constrói mundos. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015), ao mencionarem o texto de Czarniawska (1997), nos provocam a pensar que os textos produzidos pelo pesquisador são numa certa medida ficção, fruto de tentativas de conexão entre os eventos observados e as explicações oferecidas. Certezas não são o objetivo e precisão teórica não é possível, já que nossas verdades são escorregadias e derrapantes, colocam Clandinin e Connelly (2015), ao apresentarem as ideias de Geertz (1995).

E eu decidi pesquisar a instituição e os estudantes com os quais eu trabalhava. Quando fiz essa escolha, estava tomando a decisão de pesquisar com participantes com os quais eu convivia muito de perto, com os quais eu compartilhava a sala de aula, os corredores, as cantinas, a biblioteca, os laboratórios de ensino... Estudantes com os quais eu havia compartilhado muitas experiências, com os quais eu tinha um certo nível de intimidade e para os quais eu possivelmente havia ensinado uma série de coisas. Qual seria o efeito disso? De uma certa forma eu estaria pesquisando os frutos das experiências de estágio das quais eu participava como professora orientadora. O que eu escutaria na pesquisa de campo também falaria de mim, do grupo de professores do qual eu faço parte, das decisões, orientações, regulamentações que eu ajudara a construir. Falaria daquilo que fazia

sentido para mim em relação ao estágio e que se expressava nas minhas práticas docentes.

Ao escolher o meu campo de pesquisa, eu estava propondo a mim mesma uma tarefa difícil: estranhar a própria prática. Eu escolhera pesquisar um contexto com o qual eu estava completamente envolvida, não haveria como ser neutra ou imparcial. Eu teria de ser atenta, cautelosa em relação àquilo que me era familiar. O familiar que continha em si uma potência para a pesquisa, que tinha algo a dizer que eu ainda não havia escutado. O cotidiano e familiar que, com todas as necessárias relativizações, conforme Velho (1978, p. 46) “é cada vez mais objeto relevante de investigação” quando nos ocupamos “em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas”.

Eu já estava lá há quinze anos, eu estava impregnada da realidade que iria investigar, o que exigiria um questionamento sistemático do meu próprio ambiente, pois as combinações dos repertórios humanos são suficientemente variadas “para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer” (VELHO, 1978, p.42). Familiaridade, no entanto, não é o mesmo que conhecimento. O que vemos e encontramos a todo momento não é necessariamente conhecido, ainda que facilmente suponhamos essa relação direta entre o familiar e o conhecido, nos propõe Velho (1978). O familiar pode

[...] constituir-se em impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática. Posso estar acostumado [...] com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar [...]. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. (VELHO, 1978, p.41)

Eu conhecia, acreditava, bastante bem os meus participantes e o meu contexto. Eu não tinha, no entanto, a dimensão de quanto, ao me

colocar como pesquisadora, a professora ampliaria seu olhar, sua escuta, sua sensibilidade “às novidades” em relação ao familiar. Apresento, pois, o campo de pesquisa.

## 6.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, com estudantes estagiários do curso de Educação Física, Licenciatura, do qual sou professora e coordenadora dos estágios, como já mencionado anteriormente. A região em que se localiza a ICES está situada na Região Central do estado do Rio Grande do Sul, e é formada por 36 municípios. Segundo dados de 2014 da Fundação de Economia e Estatística/RS, a população da região é de 348.435 (3,11% da população do RS), constituída, especialmente, por colonizadores alemães, italianos e açorianos<sup>25</sup>. A economia da região está baseada principalmente na agropecuária, indústria e serviços. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município em que se localiza a ICES, conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>26</sup>, é de 0,778<sup>27</sup>, o que coloca o município na 145ª posição no país e na 16ª posição no estado do Rio Grande do Sul.

A ICES investigada oferece 46 cursos de graduação, 18 cursos técnicos de nível pós-médio, cinco programas de pós-graduação, dos quais três oferecem mestrado e doutorado e dois apenas mestrado, e vários cursos de especialização, ofertados de acordo com as demandas regionais e institucionais. A instituição tem, aproximadamente, 13.000 alunos e conta com o trabalho de 500 professores e 600 funcionários.

As ICES foram uma categoria definida pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), tendo em vista suas especificidades e importantes contribuições à educação superior do

---

<sup>25</sup> <http://www.cicvaledotaquari.com.br/portal/index.php/cic-vt/o-vale-do-taquari/>

<sup>26</sup> <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>

<sup>27</sup> IDMH 2010, o qual foi o último divulgado pelo PNUD

país. As universidades comunitárias, segundo Campis (2003), tiveram sua origem no Rio Grande do Sul na década de 1950, a partir de um esforço de comunidades do interior do estado no sentido de oferecer aos seus integrantes o acesso ao ensino superior. No período de 1960 até o final dos anos 80, conforme Bittar (1999, 100), houve uma

Interiorização do ensino superior mais pela iniciativa de grupos religiosos e leigos, bem como das lideranças locais, preocupados com a integração e o desenvolvimento das regiões distantes dos grandes centros, do que propriamente como resultado de uma possível política educacional estadual ou nacional.

Conforme o documento “Universidades Comunitárias: pioneiras na democratização do acesso à Educação Superior com compromisso social, inovação e qualidade” (BRASIL, [199-]), disponível no portal do Ministério da Educação<sup>28</sup>, “as instituições comunitárias foram criadas e cresceram sem a tutela dos órgãos oficiais” e “têm como cerne de sua missão o compromisso com o desenvolvimento regional e a qualificação da vida das populações” (BRASIL, [1999-], p.3). De caráter público não-estatal, as universidades comunitárias têm se configurado em um “modelo alternativo” (BITTAR, 1999, p.75) ao ensino superior, um importante “instrumento de expansão do ensino superior no país” (CAMPIS, 2003, p.27). A formação de professores foi uma das razões da constituição das ICES<sup>29</sup>, que hoje detêm “*mais de um terço do ensino superior*” do Rio Grande do Sul (BRASIL, [199-], p. 4 apud BITTAR, 1999, p.94, grifo da autora).

As ICES são formadas a partir de fundações ou associações comunitárias com forte implicação com os interesses e problemáticas regionais. A manutenção, administração e gestão financeira de seus recursos é feita com a participação dos membros da comunidade à qual a instituição está vinculada. Sem fins lucrativos, seu patrimônio

---

<sup>28</sup> [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/comung\\_acafe.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/comung_acafe.pdf)

<sup>29</sup> De acordo com [http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html), as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser denominadas universidades, centros universitários, faculdades ou institutos federais, em função de sua classificação acadêmico-administrativa.

pertence às fundações e associações, “sem **depender de famílias, empresas, ou outros grupos com interesses econômicos**” (BITTAR, 1999, p.79, grifo da autora).

As experiências das ICES concentram-se mais nas áreas de ensino e extensão, segundo Bittar (1999), tendo estas uma forte inserção nos municípios com os quais está envolvida. Morais (1986, p.16) apud Bittar (1999, p.132) coloca que

**Todas** as Universidades Comunitárias incluem no seu projeto educacional: o **aperfeiçoamento da pessoa humana**, a organização participativa, o interesse na solução dos problemas da comunidade onde elas se inserem, defendem o direito universal à educação e buscam a qualidade de ensino (grifos da autora).

A instituição em que foi realizada a pesquisa, bem como sua mantenedora, foi qualificada como ICES em novembro de 2014 (ICES-P, 2014b). Desde seu nascimento, em 1969, a instituição, comunitária “*stricto sensu*”, por não ser confessional, tem colocado em prática princípios que são muito caros às ICES: a participação da comunidade na sua gestão e tomadas de decisão, o compromisso com o desenvolvimento e a integração regional, o reinvestimento de seus excedentes financeiros na própria instituição e o compromisso com a educação da região em que está localizada. (BITTAR, 1999, p.90).

O compromisso com a educação da região, e, por extensão, com a formação de professores, já ficava evidente no primeiro curso oferecido pela instituição, que foi o curso de Letras. Nesses 47 anos dedicados ao ensino superior, a ICES tem procurado contribuir com a formação de professores, oferecendo cursos de licenciatura, pós-graduação e extensão.

O projeto desta pesquisa foi apresentado aos gestores da ICES no início de 2014, e a realização foi autorizada pela Pró-Reitoria de Ensino e pela Coordenação do Curso de Licenciatura em EF.

## 6.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada com nove estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da ICES investigada, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III – Ensino Médio, nos semestres B de 2014 e A de 2015. A escolha deste estágio se deveu ao fato de estar localizado no sétimo semestre na matriz curricular do curso e por, em geral, ser o último estágio realizado pelos estudantes, o que, possivelmente, lhes dá um maior tempo no curso e, conseqüentemente, mais experiências docentes a serem refletidas.

O projeto de pesquisa foi apresentado aos estudantes que realizariam o estágio supervisionado no EM nos semestres acima referidos, no primeiro encontro da disciplina. Os estudantes participantes foram escolhidos de forma intencional, de modo a dar representatividade tipológica à pesquisa: estagiários com e sem experiência docente anterior ao estágio; homens e mulheres; e estudantes que haviam realizado o estágio em diferentes contextos educacionais da região em que se localiza a ICES.

Dos estagiários participantes, duas estudantes concederam entrevista, Ana e Clara; três concederam entrevista e participaram do grupo de discussão, Bia, Lucas e Alexandre; e quatro participaram do grupo de discussão, Júlio, Guilherme, Igor e Antônio. Foram ao todo cinco estudantes entrevistados e sete participantes do grupo de discussão, os quais apresento no quadro abaixo:

**Quadro 8 - Participantes da pesquisa**

Participante	Idade	Atividade Profissional/ Experiências em Escola	Local em que realizou o Estágio III
Ana	23 anos	Professora de ginástica em academia. Já havia atuado como professora de Educação Física da Educação Infantil em uma escola da rede municipal da cidade em que reside	Escola da rede estadual do município de Bom Retiro do Sul/RS
Clara	26 anos	Professora de Educação Infantil da rede privada (já havia trabalhado na rede municipal da cidade em que reside) e bolsista do Programa de Iniciação à	Escola da rede estadual do município de Lajeado/RS

		Docência – PIBID.	
Bia	22 anos	Proprietária de uma loja de produtos naturais. Já havia trabalhado como gerente de uma loja de artigos esportivos e como professora de hidroginástica. Experiência em escola somente nos estágios supervisionados.	Escola da rede estadual do município de Teutônia/RS
Lucas	24 anos	Vendedor do setor de peças de uma concessionária de veículos. Experiência em escola somente nos estágios supervisionados.	Escola da rede estadual do município de Encantado/RS
Alexandre	21 anos	Atuava na área de logística. Já havia atuado como treinador em escolinha de futebol e como professor de Educação Física do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em escolas da rede municipal da cidade em que reside.	Escola da rede estadual do município de Teutônia/RS
Júlio	30 anos	Treinador em escolinhas de futebol. Já havia atuado no Programa Segundo Tempo <sup>30</sup> . Sua experiência docente era a dos estágios supervisionados.	Escola da rede estadual do município de Lajeado/RS
Guilherme	23 anos	Vendedor do ramo de materiais de construção. Experiência em escola somente nos estágios supervisionados.	Escola da rede estadual do município de Encantado/RS
Igor	36 anos	Treinador de escolinhas de vôlei. Experiência em escola somente nos estágios supervisionados.	Escola da rede estadual do município de Lajeado/RS
Antônio	48 anos	Secretário de Turismo, Esporte e Lazer do município em que reside. Já havia atuado como professor de Educação Física e diretor de escola pública.	Escola da rede estadual do município de Bom Retiro do Sul/RS

Fonte: Registros da autora

### 6.3 ENTREVISTAS E GRUPO DE DISCUSSÃO: TEMPO E ESPAÇO DE NARRAR AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

Quando escrevi o projeto da pesquisa, propus a realização de entrevistas narrativas com os estagiários, observações dos encontros de orientação, análise das produções escritas dos estagiários (propostas pedagógicas para o estágio, planos de aula, registros das aulas em

<sup>30</sup> Programa do Governo Federal que tem por objetivo “democratizar o acesso e à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral da crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social” (<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>). As atividades são oferecidas no contra-turno escolar, no ambiente da escola ou em espaços comunitários públicos ou privados.

diário de campo e artigos/ensaios apresentados no final do estágio) e análise de documentos, como instrumentos de pesquisa. Como muitos estudantes de doutorado, eu não queria perder nenhuma informação que pudesse contribuir com a discussão do problema de pesquisa, no entanto, em função de limitações no tempo e pelas informações que foram sendo evidenciadas no trabalho de campo, realizei observações dos encontros de orientação, análise do PPC, entrevistas narrativas e grupo de discussão.

O grupo de discussão foi um instrumento de pesquisa acrescentado ao projeto inicial em função da necessidade de aprofundamento de questões que se repetiam nas entrevistas e pela potência, em termos de narrativa, que ficou evidente nos encontros de orientação em grupo. Nestes encontros, nos quais eram discutidos os acontecimentos das aulas, o planejamento e desenvolvimento das mesmas, os sucessos e insucessos, as ideias, medos, angústias, percepções... os estagiários se mostravam bastante envolvidos no debate, ou seja, a fala de um estudante provocava a reflexão e a fala de outros. Havia uma potência narrativa muito grande naqueles encontros. A discussão coletiva parecia potencializar as narrativas dos estudantes e era uma oportunidade de aprofundamento das falas das entrevistas. Decidi, então, formalizar a discussão e incluir o grupo de discussão como instrumento de pesquisa. Provocar a falar, individualmente e em grupo, e escutar foram os caminhos que me auxiliaram na produção das informações para a pesquisa.

### **6.3.1 Entrevistas narrativas**

Escutar o que o outro tem a narrar sobre a(s) sua(s) história(s) parece ser um caminho bastante interessante para compreender movimentos de pensamento, ações e afetos que produzem as experiências docentes dos estagiários. Na pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2015, p.77), “as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas”, e é importante considerarmos “[...] o



momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas [...]” (p.58). É necessário considerarmos, também, que, na perspectiva do pensamento narrativo, a temporalidade é algo fundamental e, ainda, que

Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.63)

Narrar, segundo Wittizorecki et al. (2006, p. 20), é “considerar percursos de vida e entrar em contato com lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é ‘caminhar para si’”. Narrar é atualizar nossas histórias de vida, dando sentido às nossas experiências e nos reinventando (PASSEGI, 2011). Narrativas têm a ver com contar histórias. Contar as histórias, escrevê-las ou escutá-las tem a ver com compartilhar experiências, tem a ver com flertar com as experiências dos outros.

O exercício da narrativa nos permite “identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos” (MOLINA NETO; MOLINA, 2005, p. 36). Ao escrever ou falar sobre a própria história “[...] explicamos e entendemos nossas relações no mundo da vida, tanto com os objetos quanto com as outras pessoas e conosco mesmo” (MOLINA NETO; MOLINA, 2005, p.36). O exercício de narrar nossas experiências torna presentes normas, valores, conceitos, práticas passadas ou presentes que são revisitadas, repensadas, reelaboradas. Falar ou escrever nos faz problematizar nossas escolhas, nossas adesões ou nossas resistências, tanto pessoais como profissionais. A “ressignificação da experiência, durante a formação”, coloca Passegi (2011, p. 149), encontra na “reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo”.

As narrativas convidam aqueles que contam suas histórias e aqueles que as leem ou escutam a refletir sobre trajetórias pessoais, que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, que são produzidas e produzem culturas num constante devir. Narração, pois, é movimento, é transitoriedade, é mutabilidade, é ser em processo.

O exercício de narrar-se transforma o estudante em sujeito da reflexão, em protagonista de sua formação. Suas recordações contribuem para a compreensão a respeito de como tem se dado sua formação, como têm sido suas experiências de vida, pessoais e acadêmicas. “Ao narrar-se, o *testemunhador* fala de um mundo que viveu, vive e quer viver. No diálogo com o investigador, é mobilizado a dizer os significados das suas vivências, como chegou a conhecer o que conhece” como aprendeu o que sabe e o que sabe do que aprendeu (HONÓRIO FILHO, 2011, p.195, grifo do autor).

Ao retomar a forma como essas experiências afetaram a vida dos sujeitos, torna-se possível compreender, diante de si e do outro, “os dilemas, conflitos ou certezas que perpassaram ou ainda perpassam suas experiências profissionais e intelectuais e que pontuam sua trajetória profissional” (PASSEGI, 2011, p.151). Compreender como os fatos, as ideias ou as pessoas nos afetaram e afetam relaciona-se a compreender quem somos e o que nos faz sentido.

Assumir a perspectiva narrativa em pesquisa é, portanto, tomar a experiência, expressa em histórias vividas e contadas, como elemento central. E “Educação e estudos em Educação são formas de experiência”, propõem Clandinin e Connelly (2015, p.78). Para os autores, “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”, já que acreditam que “o pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela” (p.48).

As entrevistas foram o instrumento inicial para as narrativas dos participantes da pesquisa. A primeira entrevista foi realizada com Ana, no início do semestre A de 2015. Ela realizara seu estágio no EM no semestre B de 2014. Estávamos, as duas, bastante apreensivas, pois começávamos a estabelecer uma nova relação: pesquisadora e

participante. Até então éramos professora e aluna, estagiária e supervisora. A “novidade” exigia de nós a capacidade de reinventarmos novos elementos de relação. Conversamos sobre questões como sua escolha pelo curso de licenciatura, suas impressões gerais sobre sua formação, para, então, nos atermos mais às questões do estágio. Ana falou sobre as contribuições dos componentes curriculares na realização do estágio, sobre o valor do estágio na sua formação, sobre suas aprendizagens, seu convívio na escola, sobre aulas que planejou, sobre desafios que foram se apresentando no cotidiano escolar, sobre como criava as soluções para os problemas que tinha de enfrentar, sobre como ia se colocando e se construindo como professora na ação de ensinar. Ana falou da sua experiência, contou sua história, narrou como foi se modificando enquanto experienciava a vida de professora.

Depois da entrevista com Ana, vieram as entrevistas com Bia, Lucas, Alexandre e Clara, após a conclusão dos seus estágios, que foram realizados durante o semestre A de 2015. A cada nova entrevista, novas perguntas, novos modos de perguntar, novos modos de reorganizar os papéis de entrevistadora e entrevistados, novas tentativas de deixar os participantes à vontade para contar suas histórias, reviver suas memórias, fazer as suas reflexões, realizar seus alinhavos de história. As entrevistas eram tecidas fio a fio (TEIXEIRA, 2011). A ênfase dada a algumas palavras, o grau de entusiasmo dado à narrativa, as pausas, os silêncios, as risadas, o remexer-se na cadeira, o balanceio de cabeça... expressavam a experiência de cada um, narrada de um modo muito singular. E me parecia muito importante deixar evidente que possíveis críticas à instituição, ao curso, aos estágios, à formação... seriam tomadas como elemento de reflexão e que seriam muito bem-vindas para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao realizar as entrevistas, fui compreendendo que as informações para a pesquisa estavam sendo produzidas no ato de entrevistar e ser entrevistado. As memórias que se tornaram evidentes, as palavras escolhidas, as pausas para refletir sobre o que estava sendo

questionado eram sinais de que a narrativa se construía no tempo e no espaço de narrar.

Durante os sessenta minutos (tempo médio de duração das entrevistas) de conversa, em uma das salas de aula ou na biblioteca da ICES, eram criadas informações. A pesquisa de campo me fez compreender, que não se tratava de uma coleta de informações que estavam ali, prontas para serem desveladas, mas que as perguntas, os movimentos de reflexão, as elaborações para dar respostas às perguntas nas entrevistas, a articulação às falas dos colegas no grupo de discussão, que será apresentado a seguir, faziam com que as informações fossem produzidas enquanto estávamos juntos, pesquisadora e participantes, produzindo interlocuções que faziam pensar e narrar sobre os acontecimentos, práticas, reflexões, preocupações, insatisfações... do estágio. Meinerz (2011, p.488) propõe que uma investigação não tem o “poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças”. O fato de estarmos tratando do tema produzia mudanças em todos nós. Mexia comigo, mexia com os estagiários e, também, transformava o objeto de pesquisa.

### **6.3.2 O grupo de discussão**

A decisão por incluir o grupo de discussão como instrumento de pesquisa se deu em função, como já disse anteriormente, dos debates interessantes que aconteciam nos encontros de orientação em pequenos grupos e pela necessidade de aprofundar questões evidenciadas nas entrevistas.

O grupo de discussão é um instrumento de pesquisa que privilegia a interação dos participantes na produção das informações (WELLER, 2006; MEINERZ, 2011), permitindo a “exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais” (WELLER, 2006, p. 245). Segundo Mangold (1960, p. 49) apud Weller (2006, p. 245), “[...] a

opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]”. Nesse sentido, pode-se propor que há “uma base comum das experiências que perpassam a vida” dos integrantes do grupo e que “as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista”, mas como posições que “refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, p. 245).

O grupo de discussão, conforme Meinerz (2011), constitui-se numa possibilidade de compreensão de fenômenos educacionais, à medida que contribui para o reconhecimento de discursos, opiniões, ações, motivações e expectativas dos sujeitos que vivenciam esses fenômenos. O grupo de discussão é um instrumento de pesquisa interessante, segundo Weller (2006), porque, estando entre colegas, os participantes sentem-se à vontade para utilizar um vocabulário que lhes é próprio, o que contribui para o desenvolvimento de um diálogo que expressa sua realidade cotidiana. Outra vantagem, segundo a autora, é que, ainda que haja a presença de equipamentos de gravação e do pesquisador, o que constitui uma situação distinta dos diálogos cotidianos, os participantes passam a dialogar de forma interativa durante a discussão, o que faz do pesquisador um ouvinte e “não necessariamente um intruso no grupo” (p.250).

E o grupo de discussão realizado com os estagiários do curso de fato possibilitou o debate acerca de novas questões e o aprofundamento de outras que estiveram presentes nas entrevistas e encontros de orientação.

No semestre A de 2015 eu orientava oito estagiários que realizavam estágio no EM. Nos encontros de orientação eram discutidos basicamente os mesmos pontos abordados nas entrevistas, mas as falas se ampliavam, as provocações pareciam mais intensas, as histórias

pareciam ter mais detalhes e as lembranças emergiam de uma forma que me parecia mais livre. Weller (2006, p.250) coloca que:

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual [...]. O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens<sup>31</sup> ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração.

Decidimos, então, eu e meu orientador, incluir o grupo de discussão, após a conclusão das entrevistas, o qual foi filmado, gravado e transcrito na íntegra. Convidei meus orientandos para participarem do grupo, sendo que três deles já haviam concedido entrevista para a pesquisa. Duas estudantes logo disseram que não poderiam se fazer presentes na data combinada com o grupo. Convidei, então, mais um estudante do curso, que realizava comigo a disciplina de Educação Física – Ensino Médio, a qual foi apresentada anteriormente, na modalidade regime especial<sup>32</sup>. Esse aluno havia realizado o estágio com o EM no semestre B de 2014. Formamos um grupo de sete estudantes que, como coloca Mangold (1960) apud Weller (2011, p. 245), seria representante do grupo de estagiários, à medida que fariam sobre as experiências compartilhadas por esse coletivo – haviam compartilhado boa parte da formação e as experiências do estágio no EM – e não apenas sete “detentores de opiniões”.

Foram noventa e oito minutos de diálogo, na sala em que costumávamos realizar nossos encontros de orientação. Nos sentamos ao redor da mesa de dez lugares em que sempre trabalhávamos, o que deixou os estagiários bastante à vontade para retomarem suas experiências. Havia, ali, uma “base de confiança mútua” entre os participantes e dos participantes com a pesquisadora. (WELLER, 2011, p.249).

Novamente me sentia um tanto ansiosa diante do desafio de mediar o debate de sete estagiários que estavam sob minha supervisão.

---

<sup>31</sup> Weller já realizou vários estudos com jovens.

<sup>32</sup> O aluno tem aulas individualmente. Recebe tarefas e tem alguns encontros com o professor durante o semestre em que a disciplina está sendo cursada.

Como explorar as questões? Como desafiar os estudantes? Eu era professora deles, o que poderia gerar preocupação, cuidado, reticência por parte dos estagiários em relação ao que dizer, a dizer o “correto”, o “melhor”, o “esperado”. Eu precisava estar com a escuta afinada e o olhar atento para não deixar escapar os detalhes, as conexões, as contradições, para perceber as minúcias, estranhar o que parecia corriqueiro, lidar com as pausas. Ainda que houvesse um certo roteiro dos pontos relevantes para a pesquisa, previamente elaborado, não havia como prever o ritmo e os rumos da discussão. E eu tinha a clareza que a minha atenção seria fundamental na mediação do grupo.

A prática de uma escuta atenta, sensível e reconhecadora da relação estabelecida entre investigador e investigado, exige uma abertura por parte do pesquisador, possibilitando, inclusive, aquilo que Ibáñez (1989, p. 80) toma como o surgimento de qualquer “[...] emergente inesperado [...]”, algum dado ou fato surpreendente. A busca desse emergente inesperado não é o objetivo principal da entrevista aberta ou do grupo de discussão, mas ele pode acontecer e torna-se mais um elemento enriquecedor da análise. (MEINERZ, 2011, p.487)

Iniciei a discussão propondo uma questão ampla ao grupo todo, com o intuito de estimular a participação e a interação entre os participantes, como sugere Weller (2011): “Eu gostaria que vocês me falassem um pouco sobre como foi, de uma maneira geral, a experiência de estagiar no EM, de ensinar EF no EM”. Igor foi o primeiro a falar. Perguntou: “Posso falar?”. A partir da fala de Igor, os rumos da discussão foram se dando em função dos elementos trazidos pelos participantes. Minhas intervenções se deram no sentido de retomar alguns pontos e lançar novas perguntas que pudessem manter a interação do grupo. Foram formuladas questões que gerassem narrativas e não meras descrições ou explicações, como propõe Weller (2011), como, por exemplo: “Como a EF se organizou no estágio, como se organiza na escola?”; “Como resolviam a falta de respostas às perguntas dos alunos?” ou “Como se davam as relações na escola?”. A

discussão, no meu entendimento, foi produzindo um texto coletivo sobre o estágio.

### **6.3.3 As observações dos encontros e a análise do PPC**

Os encontros de orientação realizados com os estagiários, durante o semestre em que realizavam o estágio, ofereceram pautas de discussão e reflexão acerca de diferentes questões vividas por eles. Essas pautas de discussão transformaram-se em temas para os questionamentos realizados no grupo de discussão. As informações produzidas nesses encontros contribuíram com o processo de análise.

A análise do PPC, apresentada no capítulo anterior, na seção em que discorro sobre o currículo do curso investigado, foi uma interessante oportunidade de revisitar o texto que eu ajudara a escrever, olhando-o de uma forma mais interrogativa. Essa análise foi fundamental no processo de interpretação das falas dos participantes da pesquisa.

## **6.4 CUIDADOS ÉTICOS**

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para apreciação ética, e aprovado sob parecer nº 938.455, de 07 de janeiro de 2015 (APÊNDICE A). A pesquisa de campo iniciou somente após a aprovação do mesmo.

Os participantes da pesquisa foram esclarecidos a respeito dos objetivos do estudo, dos instrumentos de pesquisa e dos usos dos resultados. Quando concordaram em participar da pesquisa, os estudantes receberam, para esclarecimento e assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B). No momento da assinatura do TCLE os participantes foram informados que os procedimentos de pesquisa não colocariam em risco sua integridade física; que havia a garantia de receberem esclarecimentos sobre a mesma a qualquer momento; da liberdade para retirarem seu



consentimento e afastar-se do estudo se assim o desejassem; da garantia de sigilo sobre a sua identidade; de que os resultados da pesquisa seriam usados para fins acadêmico-científicos; que a participação na pesquisa não implicaria em qualquer custo e que, se os procedimentos de pesquisa gerassem algum desconforto para os participantes, os mesmos seriam minimizados pela pesquisadora, através da interrupção dos procedimentos e retomada posterior.

O material produzido no campo será guardado pela pesquisadora por cinco anos e, após, será deletado.

## 6.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E VALIDEZ INTERPRETATIVA

Pesquisar não é colonizar, nos dizem Denzin e Lincoln (2006). Interpretar o que o campo nos apresenta em relação ao problema de pesquisa, quando se trata de pesquisa qualitativa, não se trata de enquadrar, hierarquizar, disseminar conceitos ou comprovar hipóteses. Se a pesquisa qualitativa, segundo esses autores, “é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar” (p.21), o processo analítico é bastante delicado e repleto de sutilezas, o que exige o aguçamento dos sentidos e uma atitude de desconfiança constante por parte do pesquisador.

Interpretar as informações que o campo de pesquisa nos oferece não é algo que se possa fazer de modo aligeirado, precipitado ou leviano. O processo analítico, segundo Günther (2006) e Wittizorecki (2009), leva o pesquisador a contar uma história sobre o campo e a construção dessa narrativa exige seriedade, cuidado, minúcia, rigor, comprometimento científico e atitude ética durante todo trabalho de campo. Rigor não é rigidez ou sisudez, mas cautela, profundidade, movimento, reflexão e crítica.

Isabel Marques (2004, p.157) diz que criticar é ser capaz de ver as coisas que nos rodeiam com “amplitude e profundidade”, é “ultrapassar o senso comum, cruzar as fronteiras do óbvio”, sendo capaz de “distanciar-se, de não estar cegamente envolvido e tomado por nossos

juízos de valor, gostos, afetos pessoais e sensações desconectadas”. Nesse sentido, assumir uma postura crítica no processo analítico da pesquisa é fazer “mais do que transformar o outro no objeto do olhar das ciências sociais”, deslocando-se do “pessoal para o político, do local para o histórico e cultural” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

A construção de interpretações consistentes depende da atitude do pesquisador no campo de pesquisa, da relação que estabelece com os participantes e com a sua capacidade de perceber os sentidos que estão sendo por eles expressados, comunicados. Interpretações consistentes resultam do ato de pesquisar com o outro e não sobre o outro, resultam de encontros que produzem interlocuções. A validação de uma pesquisa, propõe Sanchotene (2007), é construída ao longo do próprio processo de pesquisar.

Günther (2006), Wittizorecki (2009) e Sanchotene (2007) apresentam alguns procedimentos que contribuem para a validade dessas interpretações: 1) a representatividade tipológica; 2) o tempo de permanência no campo; 3) a utilização de diversificadas fontes de informação; 4) o cuidado nos registros de campo - o uso de descrições rigorosas e detalhadas que incluam, nas notas de campo, as sutilezas percebidas; 5) a devolução das entrevistas transcritas aos participantes para apreciação, possíveis alterações e autorização do seu uso na pesquisa; 6) os processos de devolução dos resultados e interlocução com os participantes da pesquisa; 7) o intercâmbio de opiniões com outros pesquisadores e 8) a triangulação das informações.

Esses procedimentos oferecem oportunidades de sensibilização do pesquisador ao campo, de percepção de elementos e tensionamentos que o constituem e lhe dão vida, de defrontar-se e movimentar-se diante de “um mundo histórico inconstante, novas posturas intelectuais e suas próprias condições institucionais e acadêmicas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.22). Os procedimentos contribuem para a visibilização das unidades de significado, que vão se apresentando de forma inesperada, imprevisível, desordenada, não sequencial, mas simultânea (DENZIN; LINCOLN, 2006).

As unidades de significado que são evidenciadas no campo de pesquisa constituem-se nos fios que são oferecidos ao pesquisador para tecer as suas interpretações. Perceber possíveis movimentos de aproximação e distanciamento entre essas unidades, seus desdobramentos e possíveis arranjos é fundamental diante do desafio de “evitar ou minimizar enquadramentos mecânicos” (GÜNTHER, 2006, p.191).

A triangulação das informações, portanto, não é um processo linear e exige do pesquisador um novo olhar sobre o campo, ou seja, olhar de uma forma ainda não olhada por outros pesquisadores. Além disso, exige um diálogo constante entre teoria e as informações obtidas.

A triangulação, conforme Denzin e Lincoln (2006),

É a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas. (p.20)

O termo *triangulação* é contestado por Richardson (1997), segundo Denzin e Lincoln (2006, p.19), quando a autora declara que, “para a investigação qualitativa, a imagem central é a do cristal, e não a do triângulo”. A imagem do cristal me parece realmente bastante interessante pela sua irregularidade, suas nuances e inconstâncias. Denzin e Lincoln (2006) seguem apresentando as observações de Richardson, que propõe que os cristais combinam

Simetria e substância com uma infinita variedade de formatos, de substâncias, de transmutações (...) Os cristais crescem, mudam, alteram-se (...) Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições que se lançam em diferentes direções. (p.19)

Coloco, pois, a imagem do cristal, suas nuances e inconstâncias, como inspiração para o processo de triangulação, durante o qual procurei estar atenta às múltiplas fontes do campo, às fontes teóricas,

às pesquisas já realizadas sobre o tema deste estudo e às minhas próprias reflexões. O processo de análise levou à construção de três categorias: 1) Um importante e necessário exercício de docência: o que pensam os estudantes sobre os estágios; 2) Saberes e práticas no exercício da docência e 3) Estágio curricular e formação docente, as quais passarei a apresentar.

## **7 UM IMPORTANTE E NECESSÁRIO EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE OS ESTÁGIOS**

O estágio no EM foi uma experiência “maravilhosa” para Igor, uma experiência “muito boa” para Ana, Alexandre, Júlio e Lucas; uma experiência muito “gratificante” para Bia e Guilherme e uma experiência muito “difícil” para Clara e Antônio. Cada participante da pesquisa viveu o estágio de maneira muito particular, teve suas próprias motivações, sensações e percepções, fez suas reflexões, realizou suas escolhas didáticas, construiu suas estratégias de ensino, estabeleceu seus vínculos e se posicionou como professor. Os desafios e os contextos pedagógicos foram múltiplos e distintos, mas todos os estudantes foram unânimes em dizer que as experiências vividas no estágio foram muito importantes, desafiadoras, inquietantes, necessárias e contribuíram para que aprendessem muito sobre a docência e a EF escolar.

Todos os estudantes reconhecem a relevância dos estágios na formação, assim como os estudantes pesquisados por Sousa (2012), Zancan (2012), Benites (2012) e Bezerra (2012), e colocam-nos numa posição de centralidade, respondendo afirmativamente à pergunta que Iza e Souza Neto (2015, p.112) fazem em seu texto: “o estágio curricular ocupa o coração da formação?”. Para os estudantes participantes da pesquisa, sim, os estágios são centrais na formação. Os estágios produzem novos sentidos para os demais elementos da formação docente. Nos estágios há cheiros, imagens, sons e gostos reais da escola. No estágio há sons de sinetas, cadernos de chamada, bolas furadas, aparelhos de som com defeito, CDs que não rodam, 40° de temperatura na aula das 13h30min e há sorrisos, abraços, trocas de ideias, parcerias, olhares surpresos diante de cambalhotas que foram realizadas pela primeira vez, bolas que entraram na cesta de basquete

de “chuá”<sup>33</sup>, movimentos de dança que finalmente foram executados dentro do ritmo musical... No estágio a vida acontece ao vivo.

Quando Ana coloca em sua entrevista que “os estágios foram a melhor coisa” (ENTREVISTA ANA, 01/04/15) no seu processo de formação, sua afirmação não reflete um olhar ingênuo ou romantizado do estágio ou do trabalho docente, mas é a fala de uma estudante que teve de dar aulas de EF em uma escola sem quadra, com poucos materiais à sua disposição, que teve de enfrentar resistências dos alunos em função da ruptura da tradição das aulas de EF da escola em que realizou o estágio, mas que soube encontrar saídas para as limitações materiais, que foi capaz de estabelecer vínculos e realizar negociações com os alunos, que assumiu, apesar dos seus medos, fragilidades e inseguranças, a posição de professora, que nem sempre acertou, mas que encontrou no diálogo com os outros professores e a equipe diretiva da escola uma expressão do seu pertencimento àquele lugar.

Segundo Álvarez, Cámara e Navarro (2010), o estágio é um tempo especial da formação, que difere notavelmente dos demais elementos, no qual estudantes, professores supervisores e professores que recebem os estudantes nas escolas depositam grandes expectativas. Durante os estágios, os estudantes em formação experimentam a imersão no campo de trabalho, entrando em contato com alunos e professores “reais”. Experimentam emoções bastante intensas, diante da responsabilidade com a aprendizagem do outro, da organização do tempo e do espaço escolar, do exercício da avaliação e do estabelecimento de relações com a comunidade escolar. Ocupar o lugar de professor e ser aceito pelos alunos se configura em um grande desafio para estudantes em formação que se veem rodeados de problemáticas educativas. Nesse sentido, Ana coloca que “[...] os estágios são a principal parte do curso [...]” (ENTREVISTA ANA, 01/04/15) e Bia diz que, no seu entendimento,

---

<sup>33</sup> “Chuá” é a cesta realizada no jogo de basquete sem que a bola toque no aro ou tabela.

“[...] o curso de EF inteiro poderia ser só estágio. Tu aprendendo na realidade” (ENTREVISTA BIA, 17/11/15).

No estágio, os estudantes saem do seu papel, muitas vezes relativamente cômodo, e assumem papéis inéditos na escola (ÁLVAREZ; CÂMARA; NAVARRO, 2010). A compreensão do estágio como tempo de muitas aprendizagens foi algo bastante recorrente nas falas dos estudantes, tenham sido suas experiências na escola mais “tranquilas”, “agradáveis” ou “difíceis”. Lucas e Clara colocam que as dificuldades ensinaram muito, os desacertos fizeram refletir. Clara referiu várias vezes durante sua entrevista que a experiência com as turmas do EM não foi boa, foi frustrante, mas que ter realizado o estágio foi muito importante e necessário na sua formação como professora. Nas palavras da entrevistada, “não tem como tu te formar professor e não passar por estágio” (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15) e, nas palavras de Lucas, “[...] tu tens que estar lá dentro [na escola], tu tens que fazer o estágio” (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15).

Ao narrar seus sentimentos sobre o estágio III, no EM, Clara coloca que as coisas poderiam ter sido diferentes, que faltou a ela e à sua parceira de estágio iniciativa para mudar os rumos das aulas quando isso se fez necessário. Coloca, ainda, que a experiência ruim fez com que, por ora, não queira voltar a ensinar para o EM:

*O estágio do EM é importante, foi importante, mas... eu não sei, eu penso que talvez se a gente<sup>34</sup> tivesse parado na metade do caminho e... sei lá... tivesse trazido uma outra coisa ou tivesse ido para outra escola, vivenciar outra realidade, alguma coisa que... que mudasse um pouco o estágio do EM, porque foi muito frustrante, muito frustrante. Se a gente pudesse ter parado na metade, né? E ter dito "não é, não vai dar, não sei o que a gente faz", eu acho que seria interessante, seria mais interessante. Mas o estágio é importantíssimo. Importantíssimo, não teria como eu falar do EM sem passar pelo estágio. E eu não tenho como dizer com propriedade "[...] o EM é assim", porque eu trabalhei só em uma escola e eu falo da minha experiência como estudante, então, como eu disse, talvez com a experiência, com a maturidade eu vá mudar essa*

---

<sup>34</sup> Clara realizou o estágio com a colega Teresa.

*ideia que eu tenho de EM, mas por enquanto é isso.*  
(ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)

As dificuldades vivenciadas por Clara e sua parceira serão apresentadas e discutidas ao longo da análise do material empírico, mas cabe aqui reforçar que os obstáculos não fizeram com que Clara reduzisse o valor do estágio na sua formação e na definição do futuro campo de atuação profissional. Ela coloca que o estágio, "para quem nunca trabalhou antes na escola, vai definir se a pessoa quer sair ou quer ficar, se a pessoa quer ser professor, ou não" (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15).

As primeiras experiências dos professores em formação na escola, em geral, vêm acompanhadas de um choque cultural, proveniente, segundo Rocha, Bossle e Molina Neto (2016, p.111) "das situações de tensão e conflito vividas cotidianamente na escola". Esse choque com o real, segundo os autores, pode deixar o professor em início de carreira "em dúvida sobre a sua capacidade de exercer seu trabalho e em meio ao dilema de permanecer ou abandonar a docência" (p.111-112). No estágio, ainda que este possa ser considerado um tempo e espaço de atuação "pré-profissional" (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016, p.70), os estudantes enfrentam situações e experimentam sentimentos muito semelhantes aos professores iniciantes.

A ambientação do professor à cultura da escola é longa, propõem Conceição e Molina Neto (2016), no entanto, a complexidade da carreira docente não é apresentada a ele em conta-gotas, mas "se coloca já de início em suas diferentes dimensões (epistemológica, política, entre outras) [...], sem que ele tenha tempo de um processo de empoderamento a esta nova etapa da vida" (REZER; MADELA; DAL-CIN; 2016, p.65-66). O apoio material e humano é fundamental nesse processo de ambientação, afirmam Conceição e Molina Neto (2016). Conforme os autores, a escola e os professores mais experientes têm papel fundamental na socialização das experiências, no reconhecimento da cultura escolar, no suporte às dificuldades. Ainda,



A habilidade em desenvolver a prática depende da análise e do entendimento do contexto em que se está inserido. À medida que os professores se reconhecem e são reconhecidos como membros do grupo e assumem funções de liderança, incrementam suas oportunidades de renegociar dentro do grupo e influenciar a cultura da comunidade (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2016, p.41)

O estágio supervisionado pode contribuir muito para que esse início de carreira não seja tão impactante e assustador, à medida que os estudantes forem preparados para o ingresso na carreira docente já na formação, sugerem Rezer, Madela e Dal-Cin (2016). O estágio, propõem os autores, é um cenário privilegiado para o estudante aprender a ser professor, “espaço e tempo privilegiado para o empoderamento dos estudantes frente aos desafios do início da docência” (p.70) e para o “enfrentamento e a reflexão crítica acerca dos fenômenos e situações conflituosas presentes na EF escolar” (p.76). O estágio, concorda Zotovici et al. (2013), é uma experiência potencial para o aprendizado crítico.

À medida que Clara respondia à entrevista, suas suposições acerca do que não havia dado certo, do que poderia ter sido feito, do que a tinha feito desistir, talvez temporariamente, de ensinar no EM evidenciam o quanto a experiência do estágio, assim como o início da docência, pode ser definidora do percurso profissional a ser seguido.

Alexandre e Ana acompanham o pensamento de Clara, ao colocarem que

*O estágio é a primeira experiência, certo? Para quem nunca trabalhou na área, é a primeira experiência. [...] é no estágio que tu vais saber o que tu queres. Se tu queres ensinar na escola, ou se tu queres partir para o bacharel. Acho que ali é um divisor de águas. Meu caso é um exemplo. Comecei a licenciatura e queria fazer o bacharel e daí quando eu comecei no estágio eu já queria fazer licenciatura de novo, já mudei, já quero ficar. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

*[...] como eu tive as duas realidades, do bacharel e da licenciatura, eu pude ver que eu me identifico muito mais com a escola, que eu consigo fazer coisas diferentes, e na academia, não. Não vou dizer que no bacharel é só academia, tem grupo de dança, grupo daquilo, clubes, tem*

*outras áreas para trabalhar. Mas a escola é um campo mais fértil para as experiências corporais. Porque o bacharel, [...] o aluno que tem que te procurar, [...], no clube, se tu quiseres, tu vais na academia, se tu quiseres, tu vais num grupo de dança, [...] e na escola não. Os alunos estão ali, e é ali que eles vão aprender o que é o corpo, as sensações... e na maioria das vezes eles não aprendem a importância, né? Academia é muito aquela mesma coisinha sempre, não muda nunca. E na escola tu tens a oportunidade de mudar muita coisa. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

No estágio “a gente aprende, né? Aprende como lidar, como dar uma atividade, né?”, me disse Lucas (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15). “Só na prática tu vês, na prática que tu vais aprender mesmo a lidar com os alunos. Mesmo tu tendo lido quinhentos livros, eu acho que na prática...”, coloca Ana (ENTREVISTA ANA, 01/04/15). Ensinar adolescentes “na prática” configurou-se em grande desafio para os estagiários. Realizar o estágio supervisionado III significava enfrentar algumas representações de adolescência que comumente circulam socialmente: adolescentes são difíceis de lidar e não se relacionam muito bem com adultos. Como seria ocupar um lugar de autoridade diante de estudantes com idades muito aproximadas às dos próprios estagiários?

Nos primeiros encontros de orientação de estágio, as manifestações acerca do receio de não ser aceito, de ter de enfrentar resistências, de não ser capaz de conduzir uma aula para estudantes da faixa etária dos alunos do EM se faziam bastante presentes. O desinteresse dos alunos pelas aulas de EF, enfrentado por estagiários de semestres anteriores, era algo conhecido e gerava ansiedade. À medida que o trabalho na escola foi se dando, no entanto, as preocupações em relação à idade dos alunos foram se dissipando, bons vínculos e boas relações foram se estabelecendo e ensinar adolescentes já não era mais algo tão assustador, como podemos perceber nas falas de Alexandre e Igor:

*No princípio, eu tinha muito medo. Medo de eles não aceitarem, até porque eu tenho 21 e eles têm 18. [...] eu*

*recém saí da escola, né? [...] Eu sou solteiro, eu saio de noite, tem muitos que eu vejo na festa e aí eu achava "bah, será que eles vão aceitar? Me ver na festa, me ver em alguns lugares públicos assim?" Isso que eu tinha muito medo. [...] Aí quando eu cheguei lá, comecei a falar e a gente começou a se relacionar legal, eu vi que era diferente. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

*Eu não sei se é uma questão cultural, daqui da nossa universidade, [...] os alunos, na maioria, [...] que eu tive contato falavam que tinham medo de trabalhar, dar aula no EM, por causa dos alunos serem adolescentes e tal, que a coisa ia ser mais complicada, trabalhar com os alunos. E eu, particularmente, não senti essa dificuldade. [...] eu trabalhei com o EJA que é ensino de alunos já como idade mais avançada, que não se enquadram no ensino regular e eu não tive dificuldade, ao contrário, tive muitas experiências boas e nosso trabalho [...] com esses alunos foi maravilhoso. (FALA DE IGOR NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Para Clara, no entanto, a experiência reforçou uma predisposição negativa em relação a ensinar adolescentes. Tomando como base as experiências relatadas pelos colegas, a estagiária concluiu seu estágio entendendo que teve “azar de cair numa escola que não foi legal”. Complementa: “eu vejo o EM como um lugar onde eu não gostaria de trabalhar. Eu já trouxe isso da minha formação, quando estudante. E agora com o estágio no EM eu fiquei mais receosa ainda, foi uma experiência um pouco negativa” (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15). Clara segue:

*Foi complicado, [...], as aulas eram curtas, eram muitos períodos, as turmas todas eram muito grandes. Havia muitos alunos. Os alunos estão numa fase complicada da vida deles, né?, Porque eu acho que adolescência, a pior parte... Eles não têm muita vontade de fazer as aulas, por mais que tu tragas coisas legais, diferentes, eles não têm, não têm motivação, vontade. Ou não têm interesse, porque motivação acho que não, porque nós tentamos motivar eles a todo o momento, até que chegou um ponto em que... cansou. Então acho que não é falta de motivação, mas, sim, falta de interesse deles de praticar atividade física, por participar da EF. Eles veem a EF como algo desnecessário, como algo que não tem importância, e eu acho que a escola, nessa escola que a gente fez estágio, também pensava da mesma forma, então não era uma*

*coisa só dos alunos, era da escola, né? (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

É possível que Clara tenha tido pouco tempo para despertar o interesse dos alunos, para posicionar-se diante deles, estreitar os laços de confiança com os mesmos e com a escola, movimentar-se dentro da estrutura escolar que lhe foi apresentada, agir com mais tranquilidade e confiança no seu trabalho e nas suas intenções pedagógicas. É possível que Clara não tenha conseguido, como gostaria, despertar em seus alunos o valor da EF na escola. O estágio é muito curto, disseram Alexandre, Lucas, Bia, Clara e Júlio, “é pouco tempo, [...], passa muito rápido”, colocou Bia (ENTREVISTA BIA, 17/11/15), “eu até acho que tem que ser mais horas. Até pela questão de conhecer melhor o ambiente, os alunos...”, propõe Alexandre, que segue dizendo: “[...] são dois meses e duas semanas, dez aulas, acho que teria que ter um período maior, sei lá, uns seis meses, quem sabe, para ver o que se passa” (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15). Júlio acredita que as 40h em sala de aula exigidas no estágio III, bem como a realização dos estágios a partir da segunda metade do curso, conforme propõe a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL 2002a), são insuficientes e tardios para a complexidade do que enfrentarão na futura profissão, ainda que ao longo do curso sejam realizadas algumas inserções em escolas, mas não de modo sistemático e/ou contínuo.

*Outra coisa que eu vejo é que o estágio para nós foi no final do curso. Eu acho que a gente tinha que ter alguma vivência antes dentro da escola. Às vezes só por contratos é difícil, mas tem que ter uma vivência antes para tu conseguires depois que tu estás novamente buscando conhecimento, tendo conhecimento durante as aulas fazer um estágio na escola e ter esse conhecimento maior, para conseguir ver o que tu fizeste antes e aplicar depois, também antes de sair da escola. Eu vejo nessas 40h são ... é pouco tempo para ter definido o que tu fazes depois. Acho que é pouco tempo dentro da escola para depois tu chegares e ter que dar... ficar um ano inteiro numa sala, ficar ... tua profissão inteira dentro de uma sala de aula. Eu acho pouco, eu acho curto esse tempo de estágio. Podia ter alguma disciplina do próprio currículo, ter alguma coisa antes que vai te levar a entrar na escola. Eu sei que é*

*difícil, eu sei que às vezes é maçante, mas tinha que ter alguma coisa para tu entrares na escola antes. Eu estou no final do curso, minha última cadeira foi de estágio, então eu saio daqui e já vou ter que trabalhar numa escola. Para mim, às vezes, fica meio assustador, mesmo que tenha sido um estágio bom, que eu aproveitei bastante, mas às vezes fica assustador. Não sabes as turmas que tu vais pegar. Tu pegaste umas turmas e tu vais pegar provavelmente uma realidade totalmente diferente. (FALA DE JÚLIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Enquanto avaliavam que o tempo de estágio fora muito curto, iam, também, propondo mudanças na organização dos estágios do curso, sugerindo a inserção mais sistemática dos estudantes nas escolas desde o início do curso e o acompanhamento de professores em escolas parceiras, proposições que vão ao encontro da Resolução CNE/CP 2/2002, que prevê 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; além da ampliação do número de estágios, da diversificação de turmas e/ou atividades. (BRASIL, 20002b).

A questão da inserção mais sistemática dos estudantes nas escolas, desde o início do curso, mencionada por Júlio no grupo de discussão, tem se mostrado uma necessidade quase que inquestionável. Nesse sentido, os estudantes experimentariam uma inserção gradual no ambiente escolar, “indo da familiarização à regência” e teriam a oportunidade de conhecer e acompanhar mais de perto, e longitudinalmente, as múltiplas dimensões do trabalho docente e da realidade educacional. (IZA; SOUZA NETO, 2015, p.114). Dessa forma, a escola se constituiria em lugar central na formação.

Pimenta e Lima (2010) afirmam que, no entanto, há um distanciamento entre universidade e escola. Esse distanciamento tem limitado o conhecimento dos estudantes em relação às rotinas, hábitos, regramentos, comportamentos, práticas, enfim, à cultura escolar. A carência de um trabalho conjunto entre universidade e escolas básicas, segundo Tardif (2012), tem gerado um desconhecimento da realidade a ser experienciada pelo estudante em formação. Conhecer a escola por

dentro, ter oportunidades para compreender sua estrutura, seus procedimentos administrativos e pedagógicos, as pessoas e ambientes da escola ainda é algo que acontece quase que exclusivamente durante os estágios.

A presença dos estagiários na escola foi fazendo-os perceber que há um universo a ser conhecido e compreendido, agora na posição de professor. Os estagiários, em função disso, muitas vezes criam a expectativa e/ou fantasia de que um aumento na quantidade e diversidade de experiências docentes, oferecidas pela universidade, os deixará preparados para ensinar EF nessa multiplicidade de contextos educativos. Lucas sugere que se “[...] poderia acompanhar a professora titular o ano inteiro, talvez ser um auxiliar dela, ministrar aulas também, auxiliá-la na avaliação. Ter escolas parceiras, [...] avaliadas também pela instituição (faculdade), talvez” (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15). Alexandre e Ana também dão suas contribuições:

*Eu acho que teria que ter experiências diversificadas dentro da área de ensino, digamos, no EM, aula para o terceiro ano diurno, aí podia dar aula para o terceiro ano noturno e prolongando podia dar aula para o EM da EJA. Três experiências numa só. Aumente ali, faz 60 horas, e aí divide: 20 EM diurno, 20 EM noturno e 20 horas na EJA. Aí eu acho que seria experiência completa, acho que mais completa que isso impossível. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

*O curso joga bastante com a escola. Várias disciplinas falaram para a gente fazer as atividades na escola, para a gente sentir a realidade. E isso é uma coisa boa. Para ver na realidade e os estágios é a principal parte do curso. [...] o bom seria se fossem quatro estágios. Um na Educação Infantil, um nos Anos Iniciais, Anos Finais e EM. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

As falas de Lucas, Alexandre e Ana evidenciam seu reconhecimento em relação à escola como espaço de formação profissional, o que muitas vezes não acontece, pois, segundo Souza Neto et al. (2016), muitos estagiários “não se identificam com os professores em suas práticas, valores e saberes. Muitos deles frequentam o estágio como um mero prolongamento de suas atividades

universitárias” (p.315). As falas dos entrevistados carregam em si o desejo de aprender na escola, com a escola, com os professores da escola. Há uma implicação com os estágios e os estudantes participantes da pesquisa deixaram evidente seu desejo de fazer bem, pelos alunos, pela escola, pelo ensino e pela aprendizagem; demonstraram, também, sua preocupação em contribuir com a qualificação da formação dos estudantes que os seguirão no curso, à medida que propõem mudanças na estruturação curricular do curso.

É perceptível a crença dos participantes de que nos estágios se adquire experiência docente, bem como o valor que os mesmos atribuem às vivências com acompanhamento e suporte de profissionais experientes. Assim, reconhecem que os estágios são elementos da formação que devem receber bastante atenção e reflexão.

*E eu penso que são poucos estágios, teria que ter mais, por isso que eu comentei antes, desde o segundo semestre, porque a gente vai criando um pouco mais de experiência. Às vezes, com três estágios, dois no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, e um no EM, é pouquíssimo. Pouquíssimo! Só com isso, se é uma pessoa que nunca trabalhou em uma escola, só com os estágios, acredito que não estará preparada. [...] É o que eu falo, que deveria se ter mais tempo para o estágio, nem que fosse estágios mais curtos, mas que tivessem mais estágios, que a gente pudesse pensar mais em aulas e aplicá-las na realidade, não aplicar para os colegas do curso. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

*Porque é pouco tempo, [...], passa muito rápido. Que nem a gente teve que dar... eram quatro blocos, cada bloco se tu vais dividir pelas horas que a gente tem para dar aula, é pouco contato que a gente tem com os alunos, é pouca experiência. Tu não consegues te basear por aquilo ali, na vida real depois. Depois tu vais para a escola, tu não vais dar aula só para aquelas turmas que tu deste no estágio, não vai ser só por aquele tempo, tu vais ter um ano inteiro para resolver as disciplinas e tudo mais. Então não sei se o estágio não deveria ser um pouco mais comprido, ou se deveria existir um outro estágio, ou um estágio que tu só acompanhes, [...] não sei, mas eu acho pouco, porque foi ali que eu aprendi a maioria das coisas. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

Clara e Alexandre relataram, inclusive, que antes de realizarem os estágios achavam a carga horária demasiada, opinião que se modificou após a realização dos mesmos. Alexandre coloca em sua entrevista: “eu achava que o estágio tinha que ser menos horas. São 40 horas. Eu pensava: bah, podia ser umas 20, só, mas depois, com o decorrer das aulas, a gente vai vendo que a visão é totalmente diferente, podia ser mais horas” (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15). Durante a entrevista com Clara, comento que houve um tempo em que era bastante frequente os estudantes do curso considerarem excessiva a carga horária de estágio e que vários participantes da pesquisa, contrariando essa ideia, disseram que seriam necessárias mais horas. Clara responde ao meu comentário:

*É que a gente se dá conta. A gente chega na escola com um pensamento, aí tu começa a trabalhar e as coisas precisam ser mudadas. Cada turma, cada aluno vai ser diferente, então quando tu mudas, quando tu te adaptas àquilo, quando os alunos se adaptam ao teu trabalho, quando a coisa está fluindo, tu tens que sair. Então, por isso, eu acho que todo mundo pensa que o tempo é curto. Porque... quando tu vais ver o resultado... porque no momento em que tu estás saindo tu não viste o resultado ainda. Então tu deixas a coisa meio que andando, e aí, quando tu querias ver o resultado, tu tens que sair. Eu acho que é isso a questão do tempo. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Pergunto, então, a Clara qual teria sido sua escolha caso pudesse optar pela realização ou não de estágio em seu curso de formação. Imediatamente ela responde:

*Não! Eu ia dizer que não! Não quero! Que coisa chata! Meu Deus, eu não quero fazer! E agora eu penso que eu teria que ter feito mais. Eu quero mais estágio, eu preciso. Eu preciso de um professor me ajudando, vendo se eu estou errada, se eu estou certa. Porque depois a gente sabe que... somos só, cada professor sozinho, né? No estágio tu tens um orientador para te ajudar, para te sugerir coisas e para olhar para aquilo de forma diferenciada, tu tens um suporte. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*



“Tu tens suporte”, coloca Bia. O estagiário está inserido em contextos reais, com alunos reais, condições materiais reais, corpo docente real, equipe gestora real, funcionários reais, problemáticas reais... e com suporte da instituição formadora e da escola que o está recebendo. É no estágio, pois, que se aprende mesmo, é no estágio que se precisa resolver na incerteza, é sendo professor que se aprende a ser professor, disseram os participantes. Ana, que não se cansava de repetir ao longo de sua entrevista o quanto o estágio foi importante para suas aprendizagens sobre ser professor, e Bia, que concluiu o estágio muito satisfeita com os resultados da sua experiência docente, ilustram essa crença em suas falas:

*Foi uma das melhores coisas, porque ali [nos estágios] foi que eu fui ver como é que era ser professora [...] porque [...] tu aprendes a ser professor, tu aprendes as coisas a passar para os alunos, mas, assim, ser professora, está ali na prática, tu aprendes na prática, sendo professor. Porque no curso vai ter sustentação para ti depois dar aula. Tu aprendes na prática e o estágio é a melhor coisa que tem. Daí tu vais ter que estar na frente do aluno, vais ter que falar, vais ter que te expressar, mostrar as atividades. Eu acho que é ali que tu aprendes mesmo. No estágio. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

*[...] só pegando nas coisas para saber como é que se faz mesmo, né? Porque na teoria é uma coisa, mas quando chega na prática acontecem várias situações que tu nem imaginas e tu tens que saber contornar. Então ali eu acho que tu aprendes realmente. Claro que existem disciplinas que a gente tem essas relações, mas são muito poucas. Os professores não têm esse costume de trabalhar essa relação com os [...] acadêmicos, né? Daí tu tens que na hora, na marra, de uma ação para outra resolver. [...] E durante a graduação não. Às vezes tu tens três semanas para resolver um trabalho, né? E tem mais pessoas que estão com o mesmo propósito que tu, para ir atrás de algum material, então é mais fácil tu consegues. Na escola normalmente é tu que estás sozinha, então tu tens que dar um jeito, tu tens que bater mais a cabeça. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

E oito dos nove participantes da pesquisa avaliaram positivamente o desafio de ensinar EF no EM e entendem que ter gosto e compromisso com a profissão é fundamental para o exercício da

docência. Até mesmo Clara, que diz ter tido uma experiência ruim no estágio III concorda que “o que é importante é, primeiro, o professor gostar do que está fazendo e ser comprometido” (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15). A estudante, que se percebe um tanto tímida e se considera, talvez, calada demais para uma professora, segue dizendo:

*O que me faz continuar é a vontade e o desejo mesmo de estar na escola e trabalhar com uma coisa que eu sempre gostei, que eu amo, que é o esporte. Isso me motiva e o desafio me motiva um pouco também. Eu me sinto desafiada, pelos motivos que mencionei antes, na questão de ser introspectiva. Então acho que é isso, que me faz querer ir para escola porque eu sei que algumas coisas não são legais, que estão acontecendo e que a tendência é sempre piorar. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Clara havia mencionado a questão da timidez em uma fala anterior:

*Eu sou um pouco mais introspectiva, daí eu achei que isso fosse um empecilho, que fosse me impedir de dar uma boa aula. No final acabou que eu gosto muito, por mais que eu não tenha essa qualidade de ser para cima, de me relacionar com todo mundo, eu vejo que eu posso ser uma boa professora, sim, que eu consigo olhar para todos os alunos dentro de uma turma. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Pergunto a ela, então, se consegue se ver como professora e ela imediatamente responde:

*Consigo, sim! Consigo e gosto muito da ideia! (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Desenvolver o gosto por ensinar, compreender melhor a complexidade dos elementos que constituem os processos de ensino e aprendizagem, conhecer mais de perto as condições reais vividas por professores e estudantes nesses processos também fez parte das experiências do estágio, de forma distinta para cada estudante. Me pergunto qual a dimensão da fala de Ana, que me disse que sempre gostou de ensinar. Qual a dimensão do “sempre”? Ana completa: “[...] quando eu tinha doze, treze anos a gente tinha que ensinar a compor coreografia para apresentar na cidade. E eu sempre gostei disso, de

coordenar. Eu acho que foi isso que chamou mais a minha atenção para a área da EF” (ENTREVISTA ANA, 01/04/15). Qual a compreensão de Ana sobre ensinar quando associa a coordenar?

O ofício de ensinar, segundo Gauthier et al. (2013), é um ofício muito antigo, exercido em todas as partes do mundo, o qual exige um repertório de conhecimentos próprios a ele, os saberes da ação pedagógica. Ainda que hoje tenhamos um “repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor” (GAUTHIER et al., 2013, p.14), algumas questões propostas pelos autores sobre o ensino ainda carecem de bastante debate: “o que acontece quando o professor ensina? [...] o que é preciso saber para ensinar?” (p.17), “quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica?” (p.18). Gauthier et al. (2013) apresentam, também, uma questão que precisa ser enfrentada pelo campo da educação, o fato de as ciências da educação produzirem, muitas vezes, saberes que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério. Para ensinar, colocam os autores, não basta conhecer a matéria. Ainda que esse conhecimento seja fundamental, o saber do professor não se resume ao conhecimento da matéria. Ensinar pressupõe “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p.28): saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica, os quais serão apresentados de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

Ensinar, pois, é atuar na complexidade, é mobilizar conceitos, experiências, tradição, repertórios já estudados, refletidos, sistematizados dotando-os de significados particulares, diante de tempos e espaços específicos. Ensinar pressupõe o cuidado de dar movimento e dinamicidade a esses saberes criando modos de oferecer situações de aprendizagem em contextos de relações humanas. Ensinar “[...] *é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*”, propõem Tardif e Lessard (2012, p.31, grifos dos autores). A

docência é um modo muito particular de trabalho, dizem os autores, pois é trabalho sobre o humano, sobre outros seres humanos, fundamentado nas interações humanas. O trabalho docente transforma quem ensina e quem aprende, num processo contínuo de tensionamentos, concordâncias, discordâncias, formulações e reformulações do pensamento, das ações e das relações. Assim,

[...] *todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalho pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar a própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro.* (TARDIF; LESSARD, 2012, p.30, grifos dos autores).

Ser capaz de constituir relações humanas que favorecessem as experiências de ensino e as aprendizagens dos alunos mostrou-se uma preocupação para todos os participantes da pesquisa. O reconhecimento dessa particularidade do trabalho docente – o trabalho com o humano, sobre o humano e para o humano – apresentado por Tardif e Lessard (2012) ficou bastante evidente nas falas dos estagiários. O estágio era compreendido como experiência de construção de relações humanas que contribuíssem para o ensino e a aprendizagem. E essa experiência se mostrou uma grande porta para ensinar EF de modo “sério”, “comprometido”, “aprofundado”, “divertido”, “planejado”, “organizado”, pois, sendo tratada dessa forma, a EF poderia contribuir muito para as aprendizagens e o respeito da mesma como componente curricular.

A preocupação com os objetivos, o planejamento e a organização do ensino esteve bem presente nas falas de Lucas, tanto na entrevista como no grupo de discussão. Lucas, assim como Clara, entende que os professores devem ter um sério compromisso ético com o que dizem, fazem, escolhem, ensinam e com as aprendizagens de seus alunos. “Ensinar exige comprometimento” (p.108) e “responsabilidade ética no

exercício de nossa tarefa docente” (p.16), nos diz Paulo Freire, já que o “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito” (FREIRE, 2000, p.109, grifo do autor). Os professores precisam ensinar e os alunos precisam aprender. Mudanças nas pessoas devem acontecer no processo pedagógico, expressam Lucas e Clara em suas falas:

*Tem que saber, o aluno vai chegar no final do mês, ele vai estar aprendendo tal coisa, já aprendeu tal coisa, que ele não sabia antes. Então o teu objetivo está sendo cumprido, porque senão, por que tu estás lá? Se é só para... então, acho é uma das principais coisas que tu tens que saber, tem que ter o planejamento, eu volto a bater no planejamento. O objetivo tem que ser cumprido senão, não adianta estar lá na escola. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

*Eu acho que é essencial para o professor [...] ter um planejamento, ser organizado, ter objetivos. Eu acho que isso é ser um professor entende? Trazer um conhecimento para o aluno e fazer com que o aluno se desenvolva a partir daquilo. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

O professor tem o dever de ensinar. E para ensinar bem, precisa preparar-se, conhecer seus alunos, fazer escolhas didático-pedagógicas. Qual a melhor forma de ensinar, de coordenar, como disse Ana, de orientar, de despertar o interesse, a curiosidade dos alunos nesse processo relacional da docência? Falar, escutar, explicar e mostrar foram ações apresentadas como muito importantes para o ensino. Ao colocar suas aprendizagens do estágio sobre ensino, Bia diz que aprendeu “que não é só falar, que às vezes tu tens que fazer, tens que acompanhar, dar o suporte”. Alexandre, Lucas e Igor concordam que a demonstração é um recurso pedagógico para o ensino de movimentos.

*[...] lá no slackline, a gente tem que fazer. Para algumas turmas, algumas outras turmas eles estavam tão emocionados que nem quiseram saber, a gente falava como tinha que ser feito e eles faziam. Como era para ser ou aquela maneira, jeitinho de pisar na fita, essas coisas, só falando já estava bom. Só que tem gente que gosta que tu faças, que tu não precisas ter medo de fazer, porque o professor fez. Então tu tens que ter esse conhecimento da tua relação corporal para poder realizar quando for preciso*

também. [...] e daí essa relação de tu mostrares, de tu dares confiança para o aluno, de tu mostrares que aquilo não é nada impossível, também que é divertido de fazer. A relação de tu conseguires... claro, tudo difere de turma de turma, as relações do aluno te escutar, do aluno querer te escutar também. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)

Tu mostras o movimento, mostras o gesto, eles fixam mais. Além da tua explicação, a parte verbal, tem a parte da demonstração, então já são dois elementos para aprender. Claro que tu podes botar vídeo, se tu não sabes fazer vais buscar alternativas. Só que daí tu vais prender o aluno dentro da sala, [...] lá na quadra tu consegues demonstrar, o aluno já vai aprendendo isso, fazendo certo o movimento. Então já ajuda bastante, tu já sabes isso, entendeu? (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)

Olha, eu acho que o que eu mais precisava saber para poder ensinar era praticar. Como eu falei, teve outras aulas com a profe, aqui na faculdade, se tu não fizeres aquela prática, tu não aprendes a praticar. Vais chegar lá, dificilmente tu vais fazer aquela aula, entendeu? Então é o que eu mais acho que a gente tem que saber fazer para depois ensinar. Então, principalmente a parte prática, como a teórica também. A gente tem que saber, vamos dizer, para dar uma aula de futsal, pelo menos saber executar um passe, saber chutar, ensinar, demonstrar [...] eu sinto aqui um pouco de falta da parte prática, em algumas disciplinas, sabe? Então, a parte de ginástica eu tive mínima coisa. O que eu aprendi foi bastante olhando vídeos para tentar ensinar, porque a gente aplicou ginástica. Então eu acho que a gente tem que sair daqui sabendo também. Claro que a gente tem que buscar. Daí a tua formação ali fora, vai buscar... eu quero dar uma aula de lutas, então eu vou fazer luta em algum lugar para aprender. Eu acho que é bastante difícil e o professor não vai planejar se ele não souber fazer aquilo. Então, por isso, talvez, que nem o Antônio falou, que geralmente o professor, na aula dele, é aquilo que ele mais sabe. Então essa prática foi o que eu tive bastante suporte para poder dar aula lá. (FALA DE LUCAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)

Eu acho que, quando a gente demonstra, quando a gente participa, o professor, no caso, participa, acho que vai funcionar. Na hora que o aluno vê o professor, "pô até o professor fazendo e eu não? Eu vou ter que fazer, vou ter que fazer". A gente ia lá, eles não sabiam fazer, para aí, então, é assim que faz. Daí iam lá, olhavam até acertar. E quando eles acertavam a primeira, aprendiam, só ia, só ia. Coisa muito simples. Acho que é a gente pegar, se posicionar e botar a cabeça no lugar, pensar e tocar a aula para a frente. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)

*Eu também [suporte], essa questão da prática. Relacionado à dança, então, a gente trabalhou danças gauchescas numa aula. Muitos alunos não sabem os passos de uma dança, então nós, professores, a gente tem o papel de ensinar o aluno. A gente ensina os passos 1-1, 2-2, então isso passa confiança para o aluno, a gente teve uma experiência. Tinha uma aluna que não sabia dançar, então o Júlio foi lá e demonstrou para ela o 2-2. Daqui a pouco tinha outro aluno: professor, eu não sei dançar! Tu podias me ensinar? Então a gente foi lá, ensinou. Daqui a pouco ela já estava dançando com um menino, e daqui a pouco eles estavam dançando. A gente foi lá: está legal, vocês estão fazendo certinho, parabéns! Motivar eles também, se eles estão conseguindo, então dar parabéns, estão conseguindo, que legal! E temos que fazer essa interação, interagir com os alunos. (FALA DE IGOR NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Dar confiança, mostrar que não é impossível, mostrar para não prender o aluno diante de um vídeo na sala de aula, olhar até acertar... Explicações dos estagiários, um tanto baseadas na tradição da EF – coragem, aula ao ar livre, o movimento do outro como referência - que, no seu entendimento, atribuem valor à demonstração de movimentos. Figueiredo (2004), ao apresentar os resultados de pesquisa realizada com acadêmicos de um curso de EF, coloca que, para vários estudantes, “saber executar determinadas práticas corporais é imprescindível no processo de formação” (p.104). Outra questão colocada pela autora, que merece atenção dos cursos de formação de professores de EF, é o fato de que esses estudantes, por terem, em sua grande maioria, uma forte relação anterior à entrada no curso com diferentes práticas corporais, “construíram um tipo de relação epistêmica com o aprender, pautada apenas no domínio de uma prática corporal, que significa a execução correta da atividade” (p.104). Figueiredo (2004, p.106) coloca, ainda, que muitos alunos

[...] chegam ao final do curso, sem perceber que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina Educação Física mobilizados na formação profissional. Nessa ação, os conhecimentos pedagógicos são considerados secundários porque, para os alunos, não há diferença entre o saber fazer e saber ensinar.

As experiências sociais funcionam como filtros durante a formação, defende Figueiredo (2008). A autora questiona o modo como os currículos de formação têm contribuído para que essas experiências corporais, que também são experiências sociais e por isso denominadas pela autora como “experiências sociocorporais” (FIGUEIREDO, 2004, p.96), sejam ressignificadas na formação profissional, e para que o curso não seja uma mera “transposição de algumas noções construídas anteriormente” (p.103) ou prolongamento das trajetórias individuais dos estudantes, “transformadas em ações dentro do curso de Educação Física” (p.103). É relevante que os estudantes se percebam em formação profissional, o que implica superar a dissociação entre as dimensões prática e teórica da formação e valorizar os “saberes didático-pedagógicos, históricos e sociais, dentre outros, que vão além do domínio corporal de técnicas que resultem em uma execução” (FIGUEIREDO, 2004, p.99).

Como professora do curso pesquisado, desde o seu segundo ano de funcionamento, tenho acompanhado as discussões e mudanças curriculares que o mesmo vem sofrendo. Em todo esse processo, sempre foi uma grande preocupação do seu corpo docente a formação para a docência como elemento central. A preocupação com questões didático-metodológicas e com o exercício da escuta, da atenção e do cuidado nas relações humanas têm sido muito enfatizados nas experiências acadêmicas dos estudantes. Os contrapontos entre o movimento humano enquanto experiência histórica, sociocultural e criativa e o movimento enquanto produto motor e funcional do esforço humano fazem parte do debate cotidiano. Ainda que estas questões vivam em constante tensionamento, que as experiências sociocorporais estejam marcadas nos corpos dos estagiários pesquisados e sejam, como coloca Figueiredo (2008), um filtro na formação, mantendo presente a crença de que saber executar e, conseqüentemente, poder demonstrar aos alunos a execução correta de gestos motores, outros elementos são considerados pelos estudantes pesquisados tão ou mais relevantes para o ensino. Os estudantes pesquisados parecem



compreender que estão em formação profissional e que o curso não pode ser o prolongamento de suas trajetórias individuais no esporte. É preciso bem mais para ensinar.

A preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a realização de um trabalho sério levou os estagiários à experimentação de diferentes metodologias de ensino, pensadas em função de princípios como o acolhimento das diferenças, a mediação e a orientação por parte do professor, o conhecimento dos temas a serem tratados nas aulas, a participação de todos os alunos nas aulas – a responsabilidade ética de que nos fala Freire (2000).

Nos encontros com os estagiários, várias vezes Lucas fez referência ao fato de que o modo como se ensina algo é bastante importante. É muito bom ensinar os alunos “por partes”, defende Lucas. Quando apresenta suas ideias de forma mais detalhada, é possível perceber que Lucas está falando mais especificamente sobre o ensino dos gestos motores. As disciplinas do currículo de formação e o modo como os professores das disciplinas trabalham servem como referência metodológica para ensinar.

*Na parte metodológica eu sempre busco ensinar por partes. [...] os alunos vinham de vários locais, então é um pouco diferente, até tu fazeres uma linha, assim, todo mundo já saber a mesma coisa para, a partir daí, começar a agir de outra forma. Então eu tento começar do mais básico, como manejo de bola, por exemplo, outros movimentos mais básicos e vai aumentando, para mais complexo. Então, sempre passando aluno por aluno, chamando, mostrando o movimento, falando como é, então sempre agindo em cima daquele certo aluno e não tentando tipo, no geral, explicar. Eu gosto de mostrar, fazer como é e depois.... não está legal, está ótimo, está bom, não está bom... Tipo, dando feedback o tempo inteiro para o aluno, entendeu? Então é um meio que eu trabalho, que a gente trabalha, que eu fiz todo os estágios em dupla. E acredito que seria ótimo se tivesse sempre dois professores, né? Seria bom. Quanto tu estás chamando um aqui, o outro está acalmado lá. Dentre os tipos de metodologias, pode ser que a gente vai seguir um pensador, trabalhar desse jeito, desenvolvimentista ou construtivista. Essa parte a gente não segue, a gente segue mais ou menos a maneira que a gente aprende na faculdade, no começo, né? Então, como os professores são*

*ali, vamos dizer, vocês, profe Susana, Pedro, Samuel. A gente pega um apanhado geral de todos. Eu estou falando por mim. Eu pego um apanhado geral e tento fazer o melhor possível lá na prática. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

As aulas da graduação, as metodologias usadas pelos professores são referências bastante evidentes para os estagiários acerca de possibilidades didático-metodológicas de ensino. Ainda que várias disciplinas do currículo teorizem sobre metodologias, as experiências vividas em sala de aula nos jogos, nas danças, na corrida, na piscina, no tatame... – as experiências sociocorporais das quais nos fala Figueiredo (2004) – são as principais referências no planejamento e execução das aulas dos estagiários, na escolha dos conteúdos, dos modos de organizar as atividades, dos espaços físicos e dos recursos a serem utilizados. E a diversificação dos temas da cultura corporal de movimento, tanto enfatizada no projeto do curso e presente nas disciplinas, parece ter sido assumida pelos estagiários como seu objeto de estudo e ensino, como seu compromisso com uma EF inovadora. A diversificação dos temas no planejamento é uma exigência do estágio III, e acabou se apresentando para os estagiários como possibilidade de tornar a EF mais interessante para os estudantes de EM.

As experiências do estágio e o debate coletivo sobre elas parecem ter produzido nos estudantes o desejo de serem bons professores, de serem professores diferentes, de ensinar aos alunos o que é EF ou o que os alunos ainda não sabem sobre EF e de defender a EF como componente curricular. Os estagiários parecem ter criado uma aliança mais forte com a EF e desejam muito que ela seja “levada a sério”. O estágio parece ter sido uma experiência que despertou a crença na potência pedagógica dos estagiários e a alegria por ensinar. Bia, Clara e Alexandre falam sobre essas questões:

*A única coisa que eu agora penso é que tem muito mais coisas que eu quero ensinar, muito mais coisas que a gente pode fazer, que a gente pode fazer, que eu nunca imaginei. Acho que essa é a questão mais importante do estágio. Que eu nunca imaginei que teria tanta coisa*

*diferente que a gente pudesse realizar com os alunos, ou que eu poderia ter vivenciado. [...] e que agora eu sei que eu vou poder participar e dar isso para os alunos. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

*Eu acho que um outro ponto positivo é a questão de quebrar um pouquinho essa coisa que o aluno acha que "ai, aula é só futebol e vôlei". [...] eles faziam muito isso no estágio III e a gente trouxe algumas aulas diferenciadas e que foram legais, e que foram produtivas e que alguns alunos vieram nos dizer "ai, eu fui lá, em tal lugar, e eles estavam praticando isso", ou então "final de semana eu pratiquei, profe, e foi muito legal!". Isso é interessante, isso é importante. Assim a gente vê que tu, nem que for pouquinho, nem que for um mínimo, mas que tu incentivaste ele a olhar para outras coisas e a gostar de outras coisas, e enxergar outras coisas também. [...]. É importante a gente trabalhar com atividades diferenciadas, mesmo que tu não atinjas todo mundo, mesmo que tu atinjas de cinquenta, dez, é importante, porque aqueles outros que não se motivaram e não gostaram, pelo menos vão conhecer aquilo e vão tentar entender aquilo. Se não gostarem... mas no futuro eles vão poder dizer "não, eu já fiz isso ou já fiz aquilo", que eu acho importante. Não precisa gostar necessariamente, mas pelo menos ter vivenciado né. Acho importante a vivência. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

*Mas aí eu fiz o estágio do EM, foi o meu primeiro estágio. E aí eu vi que trabalhar com o EM pode sim aplicar alguma coisa de fisiologia. Eu, na minha EF no EM, eu nunca tive, era jogo, jogo. E aí eu apliquei numa aula, eu apliquei o estudo do corpo humano, bem simples, sistema esquelético e muscular. Eles adoraram, gostaram, perguntaram, queriam de novo. E outras práticas também, o slackline, a gente passou, brincadeiras de quando a gente era criança, o taco, tênis de mesa, tem estrutura para tênis de mesa lá na escola. O tênis, inventa alguma coisa, dá para fazer também. Tudo é possível, tudo é possível, se a gente quer, tudo é possível. [...] Olha, eu achava que era possível e o estágio só me confirmou isso, só me confirmou, né? A gente sempre, no curso aqui, na graduação, a gente sempre aprende que é possível fazer tudo, tudo. E eu achava que era possível e no estágio eu confirmei que é possível, confirmei porque tem estrutura para isso. Nas aulas a gente já vai pensando "bah, mas eu vou fazer assim, dá para fazer isso aqui, esse espaço é legal para fazer isso", isso que vai mudando. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

Ainda que algumas expectativas iniciais dos estudantes não tenham sido atendidas, o estágio permitiu acreditar que boas relações

humanas podem ser construídas na escola, instituição na qual ainda vale a pena investir e onde ainda há muito a ser feito pela EF. Alexandre, durante sua entrevista, me falou sobre como seria importante haver continuidade e aprofundamento na proposta curricular das escolas para a EF, do Ensino Fundamental ao Médio. Bastante entusiasmado, apresenta um exemplo de como isso poderia se dar no ensino de questões relativas ao sistema locomotor:

*Quando entra no quinto ano, já tem que começar a falar de osso, falar de articulação, deixa o músculo, deixa o músculo. Cada ano que passa, vai aumentando a dificuldade, vai aumentando a dificuldade, até chegar no estudo completo do movimento, que é o que a gente aprende em cinesio. Não é difícil, não é difícil, se história pode passar, digamos, Revolução Francesa, porque não podemos passar algum estudo dos movimentos, se é tão simples, é muito mais simples do que aprender Revolução Francesa, decorar todas as datas, nomes... (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

Pergunto a Alexandre se acredita que dessa forma os alunos teriam uma noção dos conhecimentos que a EF tem a oferecer. Ele responde:

*Eu penso que sim. Daí eles vão ver que EF não é só o jogar bola, tem que aprender fundamento. [...] os professores têm que começar a fazer aulas diferentes. Quem aprendeu o 'quarteto fantástico'<sup>35</sup>, nada contra, deixe que ensine o correto, corretamente. O passe do basquete, o passe quicado, né? O passe por cima, recepção, não é domínio, é recepção, tem que ensinar certo, falar certo, para a pessoa ver que aquilo ali é sério. Falando corretamente, o aluno vai entender que aquilo que tu queres passar é uma coisa séria, uma coisa que tem valor, né? Não é o simples passar, "ah aprender por aprender EF, é uma aula de recreação para se quebrar a rotina". Não, tem que aprender. Por isso que eu comentei antes do conhecimento do corpo, o aluno tem que aprender que a aula de EF não é só quebra de rotina, é uma disciplina como todas as outras, tem conhecimento para passar e o aluno tem que absorver. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

---

<sup>35</sup> Expressão utilizada para referir-se ao conjunto dos quatro esportes mais comumente trabalhados na escola: futebol, vôlei, handebol e basquetebol

Lucas, por sua vez, que na entrevista e no grupo de discussão falou repetidas vezes sobre o valor do planejamento e da organização da EF na escola, reforça que mudanças nesse componente curricular são possíveis, desde que haja vontade política e pedagógica e desejo por parte dos profissionais da educação. Lucas acredita, também, que ele pode ser, sim, um dos agentes dessas mudanças. Coloca, ainda, que a falta de projeto para a EF pode ser uma oportunidade para a criação, entendimento com o qual Clara concorda.

*Pinta uma oportunidade que eu posso planejar, fazer um planejamento, sei lá, organizar a EF naquela escola, sentar com o outro professor, entendeu? Então, em algum lugar tem espaço, tipo, se eles não dão bola para a EF, a gente faz o que quer. Seguinte, se a gente quiser deixar melhor a EF do município, a gente deixa. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

*O professor trabalha muito "ai, meus alunos gostam de fazer isso, eu vou fazer isso com eles porque dá certo", mas não é, a gente sabe que tem um infinito de coisas que podem ser trabalhadas na EF, e uma coisa legal da EF é que não existe um conteúdo. Eu acho legal. Eu, no meu ponto de vista, acho legal que não existe um conteúdo: quarto, quinto, sexto ano eu tenho que trabalhar isso, esse ano tenho que dar conta desse conteúdo. Não, o professor que faz o conteúdo que ele quiser, então eu acho muito legal, porque é muito flexível. Então, tendo essa abertura que tem, por que que vai ficar sempre na mesmice, sempre naquilo que o aluno gosta? E tendo tantas coisas para serem trabalhadas, por que ficar no mesmo sempre, sabe? Isso é uma coisa que eu me pergunto muito. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

“Tem tantas coisas para serem trabalhadas!” (CLARA), “A melhor coisa! A principal parte do curso!” (ANA), “Aprender na realidade” (BIA), “No estágio a gente aprende” (LUCAS) – importante, desafiador, inquietante, trabalhoso, mas muito necessário, disseram os participantes da pesquisa. Componente curricular especial da formação, pois, ao mesmo tempo em que se constitui em espaço e tempo de muitas aprendizagens, faz refletir sobre a própria formação. A fala de Ana evidencia sua compreensão sobre as diferenças entre os estágios curriculares vivenciados durante o curso, bem como o modo

como suas aprendizagens foram lhe dando elementos para chegar ao estágio III e “revolucionar”! Ana expressa os sentidos que os estágios produziram na sua formação e na sua forma de encarar os contextos escolares em que se inseriu para a realização dos mesmos:

*Em cada estágio eu quis uma coisa diferente, né? E no três eu quis fazer sem bola, não consegui. Como tu eras a minha orientadora tu sabes. Tive que fazer uma aula com bola, mas uma aula diferente e eles aceitaram, gostaram da atividade. Mesmo com bola, era diferente. Em cada estágio tu tens um objetivo diferente, tu vais aprendendo. [...] Porque na primeira aprendizagem, além de tu teres vergonha, tu aprendes tudo, tu tens que observar muito no estágio um [...] Aí tu vais escrevendo e vais vendo. Aí no estágio dois já é um pouco diferente, no três praticamente é só prática, né? E aí tu vais aprendendo. No estágio dois, eu queria mostrar os parâmetros, daí eu fiz atividades de acordo com os parâmetros, os blocos de conteúdos. Daí eu fiz praticamente todos os blocos de conteúdos no dois, e no estágio um era mais o que eu achava que os alunos iam gostar, aquela coisa assim "o que será que eu vou fazer?". No estágio um tu pensas "eu nem sei o que eu vou planejar", daí eu vou fazer o que eu acho que eles vão gostar, recreação, futebol, vôlei, esporte, recreação, capoeira. Eu pensei, vou fazer isso. No um tu pensas o que eles vão gostar, para tu não te incomodares, para tu não teres aquilo "meu Deus, meu primeiro estágio". Aí no dois eu já quis um pouco diferente, e no três revolucionei! (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

Ana acredita ter feito sua própria revolução, que é micro, que é localizada espacialmente, mas que é uma ação em favor de uma EF revolucionária. A EF vive um momento de transição, de ruptura com sua tradição, colocam González e Fensterseifer (2009a), e “certamente, estamos tendo dificuldade na gestação de uma nova tradição pedagógica para a EF brasileira”, afirmam Rezer, Madela e Dal-Cin (2016, p.80). Esse momento de transição nos desafia a “reinventar” o espaço da EF na escola, a pensá-la como

[...] componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo

contemporâneo. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009a, p.12)

Ana e seus colegas estagiários mostraram-se interessados em participar desse projeto de reinvenção da EF escolar, ainda que compreendam que “esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009a, p.12). O estágio, enquanto exercício real da docência, ensinou que outras “Educações Físicas” (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016, p.81) são possíveis e podem ser bem interessantes para os alunos. Ensinou, também, que esse é um processo longo, duro e coletivo.

## 8 SABERES E PRÁTICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

*Em cada estágio tu vais aprendendo a ser professora. Tu vais estar ali na frente, e tu vais ter que ser uma autoridade, não autoritarismo, mas tu és uma autoridade, tu vais ter que conversar com eles, tu vais ter que explicar e, às vezes, vais ter que dar limites. Então tu aprendes a se comportar na frente de uma turma. Tu não és mais aquela aluna que vai estar lá conversando. Tu vais ser a professora. E isso tu aprendes nos estágios. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

“Tu vais ser a professora!” Quais os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à docência, ao trabalho do professor? O que significa ser uma autoridade na sala de aula? Como conversar com os alunos? De que limites Ana está falando? Como explicar? Como ensinar EF? O que é preciso saber para ensinar? Não creio que possamos dar uma resposta completa, suficiente ou definitiva a estas perguntas. Mas podemos pensar em algumas pistas que potencializam a docência e o ensino. Gauthier et al. (2013) defendem a ideia de que, assim como nas demais profissões, há um conjunto de saberes a serem aprendidos na formação. Não basta ter talento, bom senso, intuição, experiência, cultura ou conhecer a matéria que é ensinada, pois o trabalho docente é dotado de complexidade e exige “um repertório de conhecimentos próprios ao ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p.35) – os saberes da ação pedagógica.

Quando Ana diz que se aprende a ser professor nos estágios, de alguma forma está se remetendo à ideia de que é vivendo a docência que aprendemos a ser professores, ou, ainda, que os conhecimentos tratados na formação ganham novos sentidos nos estágios, pois os estudantes se colocam diante das “inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica” (GAUTHIER et al., 2013, p.27). Os saberes dos professores são sempre ligados a situações de trabalho com outros, afirma Tardif (2012), sempre situados “num espaço de trabalho” (p.15), não podendo ser dissociados “das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão,



de maneira mais específica” (p.10). Nesse sentido, Gauthier et al. (2013, p.28) propõem que “[...] não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe”.

A multiplicidade de dimensões do trabalho docente vai sendo sentida “na pele” já quando os estagiários realizam as primeiras inserções na escola. Os tempos da escola às vezes são muito rápidos, às vezes muito curtos; os espaços desejados às vezes inexistem ou são reduzidos demais, úmidos demais, frescos de menos; não há pessoas com quem conversar, não há para quem perguntar. Como, então, movimentar-se nesses contextos? Como ensinar basquetebol, salto em altura, ginástica rítmica, samba ou jogos de raquete nesse lugar? Para esses alunos? Nesse tempo? Com esses materiais? Diante dessas expectativas estudantis? Diante dessas cobranças familiares? O que foi aprendido nos diferentes componentes curriculares, ao longo do curso, precisa ser retomado, refletido e transformado, coloca Antônio:

*[...] não vai ter universidade que vai suprir tudo que a gente quer. A gente queria sair prontinho, né? Saber tudo. A gente não vai conseguir isso. Não, isso não existe. [...]. Então eu acho que tu tens que fazer esse diferencial. Não simplesmente pegar o que tu sabes e aplicar ali. Às vezes [...] tu esqueces de passar de uma forma diferente, tentar conhecer a realidade [...] acho que essa construção que falta para nós é... sim, pesquisa... eu acho que é um conjunto de fatores que vão te levar a criar para cada local, para cada escola o que tu tens que passar para eles. E é uma coisa em construção, gente. Não podemos botar na cabeça que nós vamos passar isso ali e tem que ser daquela forma. Nós vamos ter que avaliar, discutir sempre e não achar que aquilo ali é a receita certa. Tem coisas que vão dar certo e tem coisas que vão dar errado. Vamos avaliar de novo, nós, profissionais, e vamos modificar, vamos passar de uma outra forma. Acho que conhecimento é assim: tu nunca vais ter a receita certa. E assim como não vamos ter todas as nossas ansiedades passadas pela universidade para a gente chegar na escola amanhã: agora eu sei tudo. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Antônio parece compreender que, como coloca Tardif (2012), as relações dos professores com os saberes são sempre mediadas pelo trabalho, que há uma relação orgânica entre saber, trabalhador e trabalho, entre aquilo que o professor é e aquilo que o professor faz. Os saberes dos professores carregam as marcas do seu trabalho, analisa o autor, e “não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (p.17). É, portanto, saber do trabalho, e não sobre o trabalho (TARDIF, 2012).

O trabalho docente é muito exigente, são muitas necessidades simultâneas: planejar, explicar, escutar, mediar, refletir, solucionar, agir na urgência, é “muita, muita coisa ao mesmo tempo”, diz Lucas. Ele segue:

*Estás aqui dando aula, de repente um aluno sumiu daqui e está lá no bebedor, está lá encrencando com alguém lá fora... E tu estás explicando aqui, para o aluno, então tem a visão panorâmica, tens que estar o tempo inteiro ativo, porque... no momento tem 28 alunos. Estás aqui explicando para uma dupla, para um quarteto, quando vês, três, quatro alunos já foram embora ou botaram a mochila e pularam o portão. No EM é assim. [...]. Então essas coisas do cotidiano, chamava de canto, que nem eu falei, conversava sozinho com o aluno, ou, quando era geral que deu bagunça, chamava todo mundo junto, em tom alto, e botando respeito. Às vezes aconteceu, teve aulas que aconteceu, tivemos. Estava todo mundo dando risadinha, brincadeirinha, pá... Daí, então, essas coisas batem, vamos dizer assim... muito atento, muita coisa ao mesmo tempo. E aqui [na universidade] a gente não tem essa realidade [...] às vezes aqui, tipo, "ah qual é o aprendizado deles"? Às vezes não vem na cabeça, mas começamos a debater e vem. É um aprendizado que a gente tem, "ah na próxima aula eu vou tomar mais cuidado com essa situação aqui, aconteceu hoje, então na próxima não pode mais acontecer". Então é o tempo inteiro assim, tu estás o tempo inteiro avaliando, te avaliando também. Como tu agiste, "bah como é que eu deixei escapar aquilo, com é que eu falei aquilo ou como é que fiz aquilo"? Então estás sempre, o tempo inteiro se avaliando e avaliando os alunos. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

“A tarefa de professor é uma tarefa difícil, árdua”, afirma Alexandre em sua entrevista, pois, segundo Tardif (2012, p.115), “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da

pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”. E a mudança de papel – de estudante a professor – exige amadurecimento, pois os estudantes passam a assumir o compromisso com a vida dos outros e não mais apenas com as próprias vidas. Os acontecimentos das aulas e o frequente choque com a realidade educacional contribuem para a ruptura com possíveis idealizações de escola, aluno, professor, docência, ensino, educação, EF. Turmas dos sonhos não existem, prescrições muitas vezes não funcionam, os conhecimentos das disciplinas cursadas precisam ser reinterpretados. Conforme Tardif (2012, p.11),

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: os saberes dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (grifo do autor).

Os saberes dos professores são saberes sociais, afirma o autor, porque são compartilhados com outros professores. Sociais porque resultam de negociações entre diversos grupos acerca do que o professor deve saber ensinar, já que este não é um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão social. Sociais porque seus objetos são práticas sociais, tendo em vista que os professores trabalham com seres humanos e o saber se manifesta por meio de “relações complexas entre professor e alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos” (TARDIF, 2012, p.13). Sociais porque o que os professores ensinam e a maneira de ensinar modificam-se com o tempo e as mudanças sociais e

porque os saberes são adquiridos “no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado [...]” (p.14, grifo do autor).

O valor de aprender com os outros, apoiado e estimulado por companheiros de práticas, sejam eles o professor titular da escola, o professor supervisor da universidade, os professores da escola do estágio ou os colegas do curso de formação, é algo que ficou bastante evidente em diferentes momentos da pesquisa. O debate coletivo nos encontros de orientação se mostrava bastante potente, pois fazia refletir sobre planejamento, relações com os sujeitos da escola, estrutura de trabalho, inseguranças e receios pessoais, experiências consideradas de sucesso, metodologias de ensino, processos de avaliação.

O diálogo com os professores e gestores da escola foi muito importante, também, para a integração, interação e sensação de pertencimento dos estudantes à escola. Ana coloca o quanto foi importante estar com os demais professores da escola, refletir com eles, compartilhar suas dificuldades, conhecer melhor a vida da escola, dar suas contribuições e aprender:

*Na escola, o que eu mais gostei é que todos me trataram como professora. Claro que eu era estagiária, mas sempre como professora. Então tu aprendes a realidade, como é a sala dos professores, o que eles conversam, que normalmente é sobre alunos. Mesmo sendo uma hora de lazer, eles conversam muito sobre os alunos e sobre os pais que vieram, e isso é uma coisa bem interessante. Tu achas que "ah, sala dos professores, eles nem fazem nada". A gente não tem aquela noção do que é... vão lá só tomar uma cafezinho. Não eles ficam o tempo todo trabalhando. [...] sempre que eu podia eu ficava ali. Sempre junto, na sala dos professores, conversando. [...] chegava a Selma, a diretora, e aí já ia puxando um assunto e já discutiam um pouco ali. E isso tu aprendes, tu vê bastante a realidade da escola e tu vê que é muito problema também. Porque tem muito aluno malcriado, vamos dizer assim, não sei que palavra usar. Que tem muito problema com aluno na escola e que tu achas que é muito fácil ser diretor, que é muito fácil e não é. [...]. Então eu sempre me envolvi, e sempre conversei muito sobre os alunos com os professores, na sala dos professores. [...]. Isso me ajudava. Porque às vezes a minha dificuldade não era só minha, era dos outros professores também. Aí tu*

*vês que não é porque tu és uma estagiária que tu estás com problema, tu vês que todos os professores estão com problema, isso é bom. Então eu sempre me envolvi bastante e sempre conversando com os professores. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

Outros estagiários, por sua vez, relataram que sentiram falta de trabalho coletivo na escola, de um diálogo mais próximo com a direção, com o corpo docente e, até mesmo, com seu professor titular. Os estagiários entendem que essa ausência fragiliza o trabalho dos professores e os projetos da escola. Alguns estagiários se sentiram, inclusive, um tanto solitários e desamparados diante das exigências que a eles iam se apresentando. Ao avaliar a perspectiva coletiva do trabalho da escola em que estava atuando, Clara coloca:

*Falta trabalho coletivo. Falta. É como eu disse antes, falta todo mundo sentar junto e conversar sobre coisas que são importantes. E trabalhar em conjunto para que essas coisas, que são importantes, sejam realmente efetivadas [...]. Geralmente, a direção e professores acabam numa discussão de coisas que são banais, desnecessárias, discussões que nem cabem naquele momento, que estão discutindo sobre um aluno, ou sobre um pai, [...] e acabam esquecendo que eles precisam trabalhar maneiras para que o ambiente em que o professor está trabalhando fique bom. Para que o ambiente em que o aluno está estudando fique bom. Eu acho que falta um diálogo, falta muito diálogo, porque, da mesma forma que eu vejo que a escola falha com a EF, a gente não sabe se o professor não está falhando com a direção também, se o professor não está... chegou na direção e disse "olha, eu acho que não está legal, não está certo, o que a gente pode mudar"? Então eu acho que falta diálogo. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Esse exercício restrito do diálogo e do compartilhamento também se mostrou no acompanhamento de alguns estudantes por parte da escola. Enquanto Ana se sentiu integrada, acolhida e pertencente ao grupo de professores, Lucas e Bia se sentiram um tanto à parte. Bia expressa, em sua fala, não ter se sentido parte do coletivo docente:

*Eu não aprendi quase nada sobre a escola, porque... tem o estagiário lá, eles se escondem para conversar. A gente às vezes entrava na sala dos professores, os professores tipo, a gente entrava, tinha a sala dos professores e do outro*

*lado tinha uma sala com mesa de reuniões. Normalmente naquela mesa a gente sentava com o professor de EF para conversar sobre as aulas e tudo mais. Quando eles [os professores] estavam lá, nessa sala de reuniões, quando a gente chegava, eles saíam e iam para outra sala e fechavam a porta. [...] e o diretor também, o próprio diretor fazia isso. Ou às vezes eles pediam para a gente se retirar. Para nós eles passavam como se tudo fosse lindo, maravilhoso, só que a gente sentia que, por trás disso, tem outras coisas. Não sei se é porque eu peguei também a fase de sair o diretor e entrar uma outra pessoa, mudar diretor e foi uma dificuldade para eles... não sei. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

Lucas, por sua vez, relata sua falta de acompanhamento pelos diferentes sujeitos da escola, problema bastante comum em estágios, já denunciado por autores como Pimenta e Lima (2010), Moletta et al. (2013), Zotovici et al. (2013) e Silva, Souza e Checa (2010):

*[...] eles nunca vieram pedir, o professor, o diretor, outra professora - bah como tu estás te saindo, [...] o que vocês estão dando de aula? Não vem, não vieram, em momento algum, nos avaliar. O que seria uma coisa óbvia de um gestor, de qualquer empresa, ou um gestor da escola, saber o que os estagiários estão fazendo com os meus alunos. Não aconteceu isso. Nem nas outras escolas, na outra escola também. [...] A parte de acompanhamento do estágio não foi muito boa. Nunca chegou e deu uma opinião "oh... os alunos estão trabalhando de um jeito aqui, acho melhor fazer de outra maneira", entendeu? Depois que a gente assumiu, a professora meio que largou sabe? Não está cobrando de nós ou vindo interferir alguma coisinha na aula. Talvez ajudaria, porque a gente é estagiário, ela que é a professora titular. Então ela que deveria estar acompanhando o tempo inteiro isso. [...] na parte de acompanhamento faltou. Faltou bastante. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

O acompanhamento por parte dos professores titulares, ou professores-colaboradores, como nomeia Benites (2012), é de grande valor para os estagiários, que neles reconhecem uma importante fonte de apoio e segurança, à medida que colocam suas observações, conhecimento e experiência em favor da formação dos estagiários. O estudo de Benites (2012), já apresentado no capítulo 4, atenta para o fato de que, muitas vezes, os professores titulares oferecem sua sala de

aula aos estagiários e esperam que estes possam conduzir o trabalho sozinhos, até porque muitos professores titulares, já que não têm uma formação específica para essa função, têm muitas dúvidas em relação aos limites da sua intervenção e ao seu papel enquanto formadores. Nesse sentido, o professor titular torna-se formador no âmbito do estágio, não assumindo, muitas vezes, sua responsabilidade e esse papel de mediador e formador, restringindo sua colaboração a uma boa recepção e a uma relação de amizade com os estagiários. É necessário, defende Benites (2012), que a escola e os professores titulares reconheçam-se como formadores e assumam a responsabilidade de acompanhar os estagiários de perto, dando suas contribuições em termos de planejamento, condução da aula ou construção das relações afetivas. Para isso, propõe a autora, é necessário que criemos espaços de formação para esses professores.

Retomando a ideia de Tardif (2012), de que os saberes docentes são saberes sociais, que se constroem na relação com os outros sujeitos da escola, à medida que os profissionais da escola em que são realizados os estágios não acompanham e compartilham suas experiências e não oferecem suporte aos estagiários, há uma fragilização na construção desses saberes na formação dos estagiários. Se, como dizem Tardif e Lessard (2012), a escola é lugar de organização do trabalho docente e espaço privilegiado para as aprendizagens acerca da mesma, à medida que os estudantes não são integrados ao coletivo da escola, suas aprendizagens são restringidas, já que não compartilham uma série de experiências, não participam de importantes negociações cotidianas e perdem oportunidades de compreender as mudanças vividas nos processos educativos. Nesse sentido, uma das dimensões da coletividade do trabalho docente fica um tanto invisível na formação.

Os saberes docentes, enquanto saberes sociais, conforme Tardif (2012, p.19), estão “[...] na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”. Nesse sentido, o autor afirma que os saberes dos

professores são plurais e temporais e que os saberes da formação profissional incluem “saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (p.33). Os saberes são plurais porque construídos a partir de saberes pessoais, saberes da formação escolar e profissional, saberes provenientes de programas educativos e saberes provenientes da própria experiência na profissão. São também temporais porque “ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p.20).

Para Tardif (2012), os saberes são, “de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.” (p.34-35). Para Gauthier et al. (2013), são esses “estoques” que possibilitam que o professor responda às exigências de seu contexto de trabalho. Para Tardif (2012), ainda, os novos saberes surgem de antigos saberes, que são atualizados em processos de aprendizagem. Esses autores descrevem, nessas obras, os saberes necessários à docência. No quadro abaixo, faço um exercício de reunir elementos relativos a esses saberes, apresentados nessas duas obras:



### Quadro 9 - Saberes docentes

SABERES	DESCRIÇÃO
Disciplinares	<p>Saberes sociais definidos pela instituição universitária. Correspondem aos diferentes campos de conhecimento, aos saberes construídos historicamente e integrados à universidade na forma de disciplinas. (TARDIF, 2012)</p> <p>Saberes construídos por pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, a respeito das questões do mundo e das diversas áreas de conhecimento. (GAUTHIER et al., 2013)</p>
Curriculares	<p>Discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2012)</p> <p>Saberes organizados na forma de programas escolares, que servem de guia para o planejamento do professor e avaliação. (GAUTHIER et al., 2013)</p>
Saberes da formação profissional – das ciências da educação	<p>Conhecimentos profissionais que, embora não ajudem diretamente o professor a ensinar, subsidiam-no a respeito das facetas do seu trabalho e da educação de um modo geral. Saberes relativos à escola comumente desconhecidos por aqueles que não são professores. Saberes que não estão diretamente relacionados à ação pedagógica, mas servem como pano de fundo para o trabalho e para a existência como categoria profissional. (GAUTHIER et al., 2013)</p>
Saberes da formação profissional – da tradição pedagógica	<p>Doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, as quais orientam a atividade educativa. Arcabouço ideológica da profissão, bem como formas de saber-fazer a algumas técnicas. (TARDIF, 2012)</p> <p>Ensino simultâneo de todos os alunos ao mesmo tempo. Saberes adaptados e modificados pelos saberes experienciais e da ação pedagógica. (GAUTHIER et al., 2013)</p>
Saberes experienciais	<p>Saberes específicos, desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão. Saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Nascem da experiência e são por ela validados. Relacionam-se a saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2012)</p> <p>Saberes que não são baseados ou analisados por meio de métodos científicos. Experiências que muitas vezes ficam confinadas ao ambiente da sala de aula. Maneiras de fazer que muitas vezes permanecem em segredo. (GAUTHIER et al., 2013)</p>
Da ação pedagógica	<p>Saber descrito apenas por Gauthier et al. (2013). Saber experiencial dos professores a partir do momento em que o torna público e é analisado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. A experiência do professor é socializada, avaliada e aprendida por outros professores. Repertório de conhecimentos próprio ao ensino.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013)

Esses saberes definidos pelos autores estiveram presentes nas falas dos participantes da pesquisa. Há um reconhecimento em relação à relevância dos mesmos no exercício da docência. Os conteúdos da EF, as estratégias didático-metodológicas, os marcos legais e os documentos orientadores da escola foram analisados pelos estagiários como conhecimentos fundamentais ao ensino, mas que só ganham um real sentido na experiência de ensinar, no encontro com os alunos, no trânsito pela escola. Saber expressar-se; saber comunicar-se; saber escutar; saber estabelecer vínculos; saber colocar-se na posição de professor; saber ensinar os conteúdos da EF; saber planejar; compreender a vida da escola e a vida na escola; saber conduzir as aulas e saber mediar as discussões e os conflitos foram saberes evidenciados pelos estagiários.

#### 8.1 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: SABER ESCUTAR, DIALOGAR E EXERCER AUTORIDADE

A vinculação aos alunos e a criação de boas relações têm sido preocupações muito presentes nas turmas do curso pesquisado que iniciam o estágio no EM, as quais tenho podido observar nesse tempo em que tenho orientado estágios. No capítulo anterior, apresentei algumas das preocupações dos participantes da pesquisa, especialmente em relação à não aceitação dos alunos à sua presença e ação docente. Vários elementos foram apontados por eles como fundamentais para o estabelecimento da confiança, da troca e dos bons vínculos na relação pedagógica: saber escutar os alunos; ser capaz de perceber seus desejos, suas intenções, suas necessidades; compreender suas ideias e posicionamentos; saber dialogar, comunicar-se e expressar-se. A fala de Júlio expressa sua compreensão acerca de algumas destas questões:

*Eu vejo também sobre as interações com os alunos. Muitas vezes a gente vai na aula e não sabe como interagir com eles, porque eles são adolescentes. [...] até tinha*

*expressões deles que a gente usava para conseguir nos comunicar com eles, para eles virem com a gente, porque às vezes é muito difícil tu trazeres o aluno quando tu queres ser muito autoritário, quando tu queres que eles façam o que tu mandas. Às vezes tu não precisas mandar, às vezes é só o jeito de tu tratares eles, o relacionamento que tu tens com eles, acaba trazendo eles para fazer a aula. E isso foi muito importante para nós. Às vezes, saber como lidar com o aluno, com a idade em que ele está, para que ele possa fazer a atividade com gosto e confiança no professor. (FALA DE JÚLIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

A construção das relações pedagógicas ou, como diz Júlio, “saber interagir com eles”, é um grande desafio para estudantes que se colocam na posição de professores e se sentem responsáveis pelas bases dessas relações. Júlio questiona as relações autoritárias, propondo que relações mais amistosas, mais comunicativas aproximam professores e alunos e ampliam o envolvimento dos alunos nas propostas feitas pelos professores. Disponibilizar-se ao diálogo aparece como um importante princípio pedagógico para Júlio. Freire (2000, p. 153), ao discutir a disponibilidade do professor ao diálogo, propõe que

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

O autor coloca a disponibilidade ao diálogo como um posicionamento ético na relação pedagógica, de quem dá visibilidade ao outro, de quem percebe seu inacabamento e se abre à existência do outro, reconhecendo-o como sujeito de conhecimento. Freire (2000) propõe, ainda, que é necessário que o professor se abra à realidade dos

alunos com quem compartilha a atividade pedagógica, tornando-se próximo a eles, acolhendo seus projetos e respeitando o seu direito de ser. É preciso ser amoroso, é preciso querer bem, gostar de querer bem e ter coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa, afirma Freire (2000). É preciso não se assustar com a afetividade e não ter medo de expressá-la, segue o autor. O diálogo, nesse sentido, é um ato de reconhecimento do outro e uma expressão desse querer bem.

Dialogar pressupõe dispor-se a escutar o outro, falar com o outro e não falar para o outro (FREIRE, 2000). Antônio fala sobre como criou estratégias para conhecer melhor seus alunos adolescentes, sobre como procurava compreender as respostas aos seus questionamentos:

*Eu fiz no início do estágio um questionário com os alunos, e até surgiu respostas que a gente disse: meu Deus, mas alunos com essa visão! Eu perguntei assim: o que é para ele adolescência, o que é para ele juventude? A gente acha que eles, nessa faixa etária, adolescência, é aquela aborrecência! Que eles estão um pouco perdidos, eles não sabem para onde vão, para onde não vão. Então, sobre esta questão de criação, o Júlio falou uma coisa interessante, tu perceberes a nova realidade, tu conheceres os novos adolescentes, conhecer os novos alunos. A tecnologia está aí, gente! Hoje não existe mais o olho no olho, diálogo, hoje é facebook, é no whatsapp, internet direto, entendeu? Então tu estás na aula, às vezes, com a EF, é difícil eles perderem o vício do telefone. A gente dizia: ah, não pode levar o celular, mas cinco, dez alunos estavam lá dentro com o celular escondido no bolso e quando tu vias eles estavam ali, entendeu? Então, são novos tempos. Essa questão de como construir... O que nos falta hoje é esse crescimento muito rápido, a gente se localizar onde a gente está para poder desenvolver esse novo conhecimento. O que eles querem? O Júlio disse também. Eu acho que também interagir mais, hoje, com os alunos, também para perceber o que tu vais... o que eles querem, qual é a ansiedade deles hoje, qual é o anseio deles. De construir novas práticas com eles. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Saber o que os alunos querem, saber o que eles pensam, saber o que lhes passa, construir com eles... Antônio mostrava-se disposto a escutar seus alunos e reivindicava a ampliação da escuta nas práticas

escolares. A escuta a que se propôs Antônio não se tratava de qualquer escuta, mas de uma escuta pedagógica, intencional, sensível, interessada, respeitosa em relação à diferença e ao diferente. Dialogar com o diferente, entendem Molina Neto e Molina (2002, p.60), só é possível “com a atenção vigilante gerada na capacidade de escutar os outros”. Saber escutar, afirma Freire (2000), é um saber necessário à prática educativa. Escutando aprendemos a falar com os outros, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com* ele” (FREIRE, 2000, p.127, grifo do autor). Quando falamos com o outro, lhe falamos como “sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (FREIRE, 2000, p.128). Escutar, conforme Freire (2000), não diminui o exercício do direito de discordar, de se posicionar, mas, ao contrário, oferece recursos para um melhor posicionamento em relação às próprias ideias.

A capacidade de escutar, colocam Molina Neto e Molina (2002), “é uma atitude pessoal e docente. É muito mais do que ouvir. É, sobretudo, compreender os fenômenos na perspectiva e na lógica de seus protagonistas”, acolhendo-as nas “decisões sobre o que ensinar e como ensinar” (p.61). A expressão dos diferentes significados atribuídos às experiências vividas nas aulas de EF, pelos diferentes atores sociais, quando há escuta atenta e interessada, defendem os autores, contribui para o enfrentamento das exigências sociais do nosso tempo.

Alexandre e Lucas reconhecem a importância do diálogo e da escuta como princípios educativos necessários para que possam conhecer melhor seus alunos e, conseqüentemente, ampliar esse diálogo. Saber dialogar é colocado como um importante saber:

*O principal de tudo é conhecer a turma, conhecer o perfil da turma. Saber com que tipo de pessoa tu estás lidando, qual a dificuldade de cada um, o que eles fazem, digamos, fora do período escolar, conhecer a vida deles, eu acho muito importante. Até para a gente ter um diálogo mais próximo. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

*Teve no estágio uma situação que me chocou muito, uma professora [...] xingando um aluno pequeno, um aluno de sete, oito anos, xingando muito! E daí eu penso: "pô,*

*aquele aluno vai ficar pior ainda, daquela maneira que ela está xingando", entendeu? Então me dói isso. Senta e conversa com o aluno, vê o contexto do aluno, o que está acontecendo com ele. Quando era pequeno, tive problema de separação de pais, tive várias coisas. A gente leva isso para dentro da escola, imagina no lugar no aluno. Bah, o aluno é cheio de problemas, tem problemas em casa, com a família e tudo, então não adianta tu chegares e explodir com o aluno, xingar ele um monte, que ele não está aprendendo. Se tu não sabes o dia-a-dia dele mesmo. Então essa parte, na teoria teve, claro que teve, momentos que a gente conversou sobre isso [na formação], então tenta levar para dentro da escola essa parte emocional, de estudar como que é aquele aluno. Por isso tem que ter mais tempo, não pode chegar "bah, tu avaliaste mal o aluno, não aprende, não participa da aula, está sempre lá fora". Alguma coisa aquele aluno tem, não é simplesmente preguiça. Às vezes eu puxava um de canto: "ah, porque tu não praticas?", "Oh, qual é o problema? Queres fazer atividades diferentes?". Chegava e reunia o grupo inteiro. Teve uma aula que eu reuni o grupo inteiro e disse: "Pô, vocês não querem nada com nada, o que está acontecendo?". Daí às vezes diziam: "Ah, a gente não gosta, não gosta de suar, não quer suar", por causa da parte... juventude, né? Quer aparecer, um menino para menina, menina para o menino. Então tentava conversar, sempre na parte do diálogo, e às vezes ia tentando pescar um aluno ou outro, pedindo, pois se pedisse para a turma ninguém ia falar. Mas ia pedindo para um aluno: "ah, por que vocês não praticam? Por que vocês não gostam de certo esporte?". Chegava um por um de canto, daí ia mais ou menos vendo porque a turma não gostava. Tinha uns alunos: "ah não gosto de praticar", tinha alunos que nunca praticavam. Chegou num certo ponto que começou a praticar, porque não gostava de futebol e vôlei, agora então a ginástica, slackline, as outras coisas, eu gosto, então, tenta fazer uma aula, um pouco para cada, então, se não quer participar. Então tudo se resolve com conversa. Com diálogos. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

Relações autoritárias não contribuem para o ensino e a aprendizagem, analisou Júlio na sua fala apresentada anteriormente. “O professor autoritário, que se recusa a *escutar* os alunos”, coloca Freire (2000, p.141), se fecha à aventura criadora, “nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento” (grifo do autor). Compreender os sentidos, os desejos, as necessidades, as condições em que se dão as aprendizagens de diferentes sujeitos e grupos, em distintos contextos

educativos e culturais, acolhendo a diferença e a diversidade nas decisões didático-pedagógicas, distancia o professor da prescrição e aproxima-o de uma docência mais criativa e afetuosa (MOLINA NETO; MOLINA, 2002).

Diferente de uma posição autoritária, posicionar-se como professor, ocupar o lugar de autoridade na sala de aula foi, possivelmente, um dos maiores desafios enfrentados pelos estagiários. Conforme Aquino (2000, p.69), “[...] a relação professor-aluno poderia ser descrita como uma faca de dois gumes: um fio de cooperação, colaboração e reciprocidade; outro fio de conflito, duelo e afrontamento”. Nesse sentido, a relação professor-aluno é dotada de pequenos enfrentamentos cotidianos, o que gera movimentos ininterruptos de pressão e resistência (AQUINO, 2000).

Sendo a relação professor-aluno uma relação institucionalizada, porque vivenciada na instituição escolar, ela carece de algumas condições para que não seja colocada em risco. Aquino (2000, p.63) coloca que, se em outros tempos o exercício da autoridade era garantido pela tradição,

[...] hoje ela precisa ser sustentada continuamente por meio de práticas sociais contratualizadas, que a reinauguram sem cessar. [...] o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever “natural” da clientela: ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato.

As palavras do autor reforçam o caráter oscilante, transitório e em constante reatualização das relações de autoridade. Ele defende que a autoridade estará mais assegurada quando houver clareza nos propósitos da relação e na configuração das atribuições de cada um dos envolvidos nessa relação; hábitos e pautas de convivência conhecidos e respeitados por todos; “resultados concretos que validem seu processamento cotidiano” e “um norte de liberdade e felicidade, enfim, impregnando o fazer diário” (AQUINO, 2000, p.74).

O delineamento das rotinas de trabalho e dos acordos de convivência, propõe Aquino (2000), deve ser claramente explicitado e

acordado, no caso da escola, entre professores e alunos, através do contrato pedagógico. As regras desse contrato, sugere o autor, não devem ser “demasiado rigorosas” (p.78), pois isso seria contraproducente e poderia facilmente levar os alunos a burlá-las. A negociação, as revisões e os ajustes do contrato pedagógico são sempre muito bem-vindos.

Inserir-se na escola e construir elementos para um contrato pedagógico com seus alunos desafiou Bia a definir regras e sanções. No intuito de posicionar-se como professora e obter o respeito dos alunos, contando com sua quase inexperiência com estudantes de EM e os saberes de seu repertório, conduziu a formalização de alguns elementos do contrato a partir daquilo que entendia ser um bom caminho para o lugar de autoridade na sala de aula:

*Quando eu cheguei [na escola] eu vi muita... como tenho idade próxima à deles, querendo ou não, eu tenho 22 anos, então eu cheguei e para mim foi complicado, porque as meninas, principalmente, me olhavam com aquele olhar tipo "tu não sabes de nada, tu recém saíste do EM". Esse enfrentamento para mim foi difícil. Então até que eu consegui convencê-las, que eu sabia, que o que eu estava fazendo ali era para valer, que eu realmente aprendi alguma coisa e que eu estava sabendo o que eu estava fazendo, foi mais rápido que no Estágio I, porque ali acho que deu duas semanas. Foram duas, acho que na terceira aula as meninas já conversavam comigo, já se portavam como aluno e professor. E elas já me respeitavam e não ficavam mais me questionando tudo o que eu fazia. Elas me questionavam o que eu não falava, mas no começo elas me questionavam tudo, tudo, tudo, até eu agir de uma forma diferente com elas. Sobre o cabelo, eu cheguei na primeira aula, então eu disse que "hoje elas estariam perdoadas com o cabelo, mas na próxima aula quem não estivesse com o cabelo amarrado, amarraria com ligueta que eu iria trazer e que isso era um aviso". Bem tranquilo, eu não mostrei meus dentes também e foi assim que foi o recado. Dei a aula normal. Na segunda aula tinha algumas meninas com o cabelo solto, eu só fui, entreguei a borrachinha, não falei nada. Daí elas ficaram paradas me olhando, tipo "tu não vais fazer a gente amarrar o cabelo com isso"! Elas estavam desconfiando que eu ia mandar nelas, que eu ia me impor a elas, daí eu logo na hora disse: "não, eu avisei vocês na aula passada, é assim que eu quero e é assim que vai ser até o final do estágio, não sei como era com a outra professora de vocês, mas comigo*



*vai ser assim. É assim que eu quero, é assim vai acontecer. Se vocês não querem dessa forma, vocês trazem um rabinó na próxima aula, se vocês não querem quebrar o cabelo de vocês". Então ali elas entraram numa rixa comigo, querendo ou não, só que na outra aula estava todo mundo de cabelo amarrado, e elas já começaram a me ver com outros olhos, elas começaram a me respeitar também. Com os meninos eu já não tive problemas, mas com elas, eu não sei se é por causa dessa proximidade de idade, ou o que, mas essa foi a maior dificuldade, porque depois que isso ali se resolveu, que eu consegui chegar mais perto delas, que eu consegui ser uma amiga também para elas, que elas podiam vir me contar sobre alguma coisa, que elas não podiam fazer, ah, sei lá, não sei agora na cabeça, assim, mas... elas tinham essa liberdade de falar comigo, conversar, eu falava com elas, eu devolvia o meu conhecimento para elas, elas começaram a me respeitar como professora, não como estagiária. E para mim, então, esse foi o maior desafio e consegui cumprir rapidamente. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

Bia fez uma tentativa de solução do problema que, no seu entendimento, funcionou: levou as alunas ao cumprimento de uma regra estabelecida por ela. No seguimento da entrevista, disse que talvez tenha sido muito controladora, e que essa talvez tenha sido sua postura durante o estágio, mas que se preocupava em tratar a todos os alunos com as mesmas condições, sem dar “vantagem” a ninguém. Disse, também, estar orgulhosa dos resultados do estágio e das relações construídas com os alunos, pois, se por um lado havia sido controladora, também havia sido “amiga” dos alunos. Sentia-se orgulhosa dela mesma, das aulas que dera, de ter realizado “alguma coisa bem-feita”. Completa sua fala dizendo que “aquela Bia que estava dentro da escola dando aula, ela não se encontra em mais nenhum lugar, só lá dentro” (ENTREVISTA BIA, 17/11/15).

Essa sensação de Bia, de ter sido autoridade na relação com seus alunos, não foi experimentada por Clara. A estagiária, como já foi apresentado anteriormente, teve muitas dificuldades para desenvolver seu trabalho, especialmente no que diz respeito às atitudes de seus alunos e à necessidade de cumprir regras institucionais que eram por ela questionadas. Clara terminou o estágio com a sensação de não ter feito o que gostaria, de não ter sido quem gostaria de ser como

professora, de não ter conseguido posicionar-se enquanto autoridade na relação com seus alunos, de que “deu errado, não deu certo”.

*No começo, nas primeiras aulas, eu era idealista, vamos dizer assim. Eu queria ir lá, eu queria fazer, eu queria mudar, eu queria trazer novos conhecimentos, eu queria ser uma boa profe, eu queria deixar uma coisa de legal para eles. Mas depois, ao passar dos dias, eu acho que eu fui quase que figurante. Nas últimas aulas eu acho que fui quase que uma figurante. Eu contava os minutos para que terminasse o estágio três, porque a experiência não foi boa, para mim não foi boa. Então não sei, eu acho que eu não fui uma boa profe, não consegui ser. Por isso, talvez, eu contei os minutos para que terminasse. No começo, eu acho que eu fui, porque no começo eu trouxe e tentei trazer várias coisas que eu achei interessantes e que não deram muito certo. Não vou dizer todas, mas algumas foram legais, mas a maioria não deu muito certo. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Enquanto conversávamos, Clara procurava analisar por que a experiência havia sido ruim, quais tinham sido seus equívocos e da colega com quem estagiou, o que poderia ter feito diferente. Reflete:

*Com o passar dos dias a gente se encolheu muito. Porque, não sei, talvez, eu talvez quisesse muito que tivesse dado certo. Nas primeiras aulas, eu me desgastei, me cansei muito, tentando chamar os alunos para aula, tentando entender por que eles não participavam e, na medida em que não notamos resultados, a gente foi cansando e foi se encolhendo e daí acabou que, no final, os alunos tomaram conta da aula, no final a coisa ficou do jeito que eles queriam e isso não pode acontecer, porque, na medida que eu vou me encolhendo, o aluno vai vendo que ele pode fazer o que ele quer, e isso não é legal. A gente não deve se encolher perante as divergências, eu acho que o professor precisa pensar muito nas aulas que realizará, em regras para o bom andamento da aula, acho que é importantíssimo ter regras, ainda mais no EM. E acho que outra coisa que a gente não fez e que deveria ter sido feito era combinar as regras com eles, porque, como eles estão nessa fase, que eles acham que podem criar suas regras, então eu acho que seria importante. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Clara denuncia em sua fala a dificuldade de dialogar com os alunos, de ser escutada, de ver suas solicitações atendidas. O contrato pedagógico parece não ter sido firmado, o vínculo das estagiárias com

os alunos se mostrou bastante frágil. Os dilemas disciplinares, um dos principais obstáculos do trabalho docente na atualidade, segundo Aquino (2000), foram grandes demais. A falta de organização, de condições de colocar o planejamento em prática criou um desassossego em Clara, difícil de superar. E ela, sentindo-se impotente, sem autoridade, recolheu-se. Faltou diálogo, me disse em outro momento da entrevista, faltou tempo para conversar, e as aulas “afundaram” (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15).

Vivemos um tempo de crise da autoridade, sugere Aquino (2000), na qual a hierarquia institucional escolar se fragiliza em função de transformações na autoridade. Nesse sentido, a posição de superioridade ocupada pelo professor é bastante fugidia. O reconhecimento do professor como autoridade se encontra numa relação bastante direta com a sua capacidade de exercer bem a sua função, o que se expressa na aliança entre conhecimento e experiência na condução das atividades docentes. Conforme Aquino (2000), o que difere professores e alunos é o “tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento e, conseqüentemente, o grau de complexidade discursiva acerca desse campo” (p.64). Há uma relação assimétrica entre os mesmos, sendo que

[...] o professor deve ‘saber mais’ a respeito daquilo a que se propõe ensinar do que seus alunos; isso porque a confiança destes é diretamente proporcional à segurança daquele, isto é, ao seu *domínio teórico* em determinado campo de conhecimento. Se o oposto acontecer, a relação corre o risco de se esgarçar; os lugares e os papéis invertem-se e a autoridade derroca, posto que ela é um desdobramento prioritário do lugar do agente. (AQUINO, 2000, p.65, grifos do autor).

Essa expectativa, de que o professor saiba mais do que os alunos, de que ele seja capaz de dar as respostas ficou evidente nas falas de Alexandre e Ana. A ideia de que os alunos sabem menos deu a eles uma certa tranquilidade para aventurar-se na sala de aula.

*Diante dos alunos é diferente, porque tu sabes que, querendo ou não, ele sabe menos que tu, a gente tem medo*

*dos que sabem mais que a gente. Esse é o nosso maior medo, pelo menos o meu. Quando a pessoa sabe mais que a gente, tu ficas meio assim: "meu Deus do céu, o que vai falar, o que vai perguntar?", daí tu ficas assim, mas diante dos alunos, não. Eles sabem, vamos dizer, eles sabem menos que a gente. Tu aprendes muito com eles, mas eles sabem menos que tu, que está passando ali. É que tem toda uma formação. Então diante aos alunos, é tranquilo. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

*Eu acho que eu passei uma segurança para eles. O que eu estava passando, eu realmente sabia. Acho que isso que eles tiraram de mim, o que eu explicava, eu acho que eles pensavam: "bah, ele está falando, ele sabe". O que eu penso é que o aluno está vendo na figura do professor uma pessoa que sabe tudo sobre o assunto que está sendo falado. E aí, quando surge uma questão que a gente não sabe, até a gente fica com vergonha, fica com vergonha pô, como eu vou ser a figura que está querendo transmitir o assunto e eu não sei o assunto? É constrangedor, mas é, no mínimo, vergonhoso. Dá para ficar com as bochechas vermelhas. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

Saber dialogar, escutar, interagir, comunicar, negociar, mediar, acordar: saberes experienciais dos estagiários, adquiridos na família, na escola básica, nos ambientes da vida, no ambiente acadêmico, que vão se integrando ao trabalho docente pela história de vida e pela socialização, propõe Tardif (2012). Saberes experienciais que vão sendo construídos e reconstruídos a partir da integração de saberes da didática, da sociologia da educação, da filosofia e da tradição pedagógica, que é constantemente colocada em questionamento. Saberes dos estagiários participantes da pesquisa.

## 8.2 É PRECISO CONHECER O QUE SE ENSINA E DAR ATENÇÃO AO PLANEJAMENTO

Os saberes disciplinares, descritos por Tardif (2012) e Gauthier et al. (2013), são considerados pelos participantes da pesquisa de grande relevância na realização do trabalho docente. É preciso conhecer os conteúdos da EF e sua trajetória histórica para poder ensiná-la.

Pergunto a Lucas, Bia e Clara o que lhes parece importante saber para dar aulas de EF no EM. Eles respondem:

*Olha, tem que conhecer tudo, de tudo um pouco. Sobre os esportes, por exemplo. Tens que te aprofundar em um a um, porque o aluno vai te perguntar sobre os esportes, vai te perguntar sobre a Olimpíada, o que é aquele esporte, como é que funciona, regras, tudo, então, tu tens que estar sempre atualizado, sempre, saber um pouco de tudo, fisiologia, anatomia, a parte teórica, a parte de regras, tudo, tudo, tem que saber. Claro que a gente não sai pronto da faculdade. Sabendo disso, então, também é complicado, porque tu sais, por exemplo, na parte profissional, no bacharel. Tu sais daqui, tu vais te especializar em alguma coisa, na escola não existe isso. Tu te especializares, tu podes, só que lá [na escola] tu vais ter que dar aula de tudo. Por exemplo, rugby. Pode. É uma coisa diferente, mas tem que ir, como a gente está sempre atucanado, cheio de coisas, tu tens que ir atrás, tu tens que pesquisar, tens que entender aquilo, então isso leva tempo. E dependendo do dia-a-dia de cada professor, não consegue conciliar isso, então eu acho que o planejamento é o principal numa escola, para melhorar essa parte. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

*Todo o conteúdo da EF e todo mais, mas a própria graduação não te deixa... eu não vejo que a graduação deixa a pessoa pronta para ir dar aula, então eu acho que tem que sempre ir mais além, tu tens que depois pesquisar, tu tens que, durante a graduação, ir atrás do que tu queres também. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

*Eu acredito que, primeiro, é fundamental o professor ter conhecimentos, pelo menos básicos, do que ele vai trabalhar, seja de um esporte, seja de uma dança, seja do que for, precisa pelo menos ter um conhecimento básico. Agora, em relação a outros conhecimentos, eu acho que o professor é muitas vezes... e eu sei que é uma coisa que eu não estou muito preparada para isso, mas acho que o professor sempre tem que ter uma boa resposta. Eu acho que o professor tem que estar sempre preparado com alguma boa resposta, porque vão surgir perguntas que às vezes tu não sabes como vai responder ou até mesmo como agir. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Esportes, dança, eventos esportivos, fisiologia, anatomia são compreendidos pelos estudantes como temas do campo da EF. Os saberes disciplinares são reconhecidos como necessários à docência se a desejamos realizada de forma qualificada e comprometida. A fala de

Clara propõe que os saberes disciplinares podem ser estudados durante o curso e mobilizados durante o estágio, já os saberes necessários à intervenção docente no processo de mediação das aulas, os saberes da ordem experiencial, ainda que sejam integrados ao trabalho docente ao longo da história de vida do professor, parecem ser possíveis de serem compreendidos ou validados somente no contato direto com os alunos. Nesse sentido, são saberes que não podem ser antecipados, não podem ser pensados fora de um contexto escolar específico.

Os conhecimentos produzidos pela EF ao longo de sua história são estudados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo de formação dos estagiários, apresentado no capítulo 5. É importante retomar, que as escolhas do currículo de formação oferecem mensagens acerca do que o curso considera relevante de ser conhecido e ensinado na escola. Conhecimentos da área biodinâmica e dos temas da cultura corporal, nas suas múltiplas dimensões, parecem ser os conhecimentos a que se referem os estudantes quando dizem que é necessário conhecer o que se quer ensinar. O debate sobre a cultura corporal de movimento tem sido bastante presente no currículo do curso pesquisado, o que, possivelmente, se reflete no discurso dos alunos, além da histórica valorização de disciplinas da área biomédica.

A busca por respostas para a pergunta que nos coloca Rezer (2014, p.63) - “[...] que ‘mundo’ é este, chamado historicamente de EF?” - tarefa sempre arriscada e problemática, é antiga e está em constante disputa no interior desta área de conhecimento, no interior de diferentes projetos históricos que buscam “[...] definir o que é e o que não é EF, mas que parecem apresentar dificuldades em ‘conversar’ entre si” (p.65) [grifos do autor]. Vários paradigmas com pretensões de validade coabitam no interior da EF, sugere o autor, o que torna praticamente impossível uma unidade epistemológica em uma área multidisciplinar. Nesse sentido,

[...] é importante considerar que o campo da EF é constituído por representações construídas a partir da significação dos sujeitos que operam tangencialmente ou diretamente no seu cotidiano, sob diferentes relações de

poder, bem como diferentes opções teóricas e políticas, perspectivando diferentes projetos ao longo da história. (REZER, 2014, p.64)

Assim, é possível falarmos em múltiplas “Educações Físicas”, sugere Rezer (2014, p.68), as quais “se movimentam em disputa por hegemonia (poder) e legitimidade, em um processo contínuo de construção e desconstrução de sentidos”. Não há, portanto, a “verdadeira EF” (p.70). Ela é um campo sempre aberto. Os currículos de formação de professores, por sua vez, estão atravessados por essa disputa e abertura e os professores e estudantes são sujeitos desse processo de constante reinvenção do campo de conhecimento no qual estão operando, já que a “ação pedagógica depende do aporte de um conjunto de saberes e práticas oriundas de disciplinas científicas muito diferentes” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 58). E a universidade, defende Rezer (2014), tem a tarefa de ampliar o imaginário social acerca da EF na contemporaneidade. Os estágios, por sua vez, constituem-se em experiências da formação muito propícias à problematização, experimentação, ratificação, questionamento e/ou transformação dos discursos sobre a EF.

Os diferentes discursos produzidos pela EF na sua trajetória histórica - higienista, militarista, pedagógista, esportivizado, da cultura corporal, entre outros - têm deixado seus resquícios nos diferentes espaços e tempos em que se faz EF e, conseqüentemente, seguem presentes no cotidiano das escolas brasileiras. Antônio fala sobre esses diferentes discursos na sua formação:

*[...] eu tive experiências, pelo tempo que eu estou na faculdade, por tudo que eu já tive de experiências, eu vivenciei vários momentos da EF, peguei a EF militar, onde ela era preparatória, mais militar. Depois peguei ela esportivista, onde era voltada para rendimento. Hoje ela é uma EF de inclusão, de integração, de trabalhar outras áreas. Então a minha formação me permitiu analisar tudo isso. E quando a profe fala ali de como nós construímos a nossa proposta? Claro, tu vê primeiro em cima do aspecto físico, do que tu podes fazer, tanto que eu não propus a parte esportiva porque eu não tinha onde os alunos praticarem. Tu vê a questão de materiais esportivos, se*

*tem ou não tem, também não tinha nada de material. Então, assim, nessa construção é importante também tu veres a realidade do local. O Lucas levantou uma questão interessante: nós não temos base onde pesquisar, nós temos nortes, questões que norteiam o que a gente tem que fazer, o resto é nós que temos que procurar, nós que temos que criar, nós temos que pesquisar, conforme a realidade em que tu estás, ou que a escola está inserida. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Antônio reforça no grupo de discussão que a EF tem se modificado ao longo do tempo e que, como estudantes e futuros professores, devem criar modos de acompanhar as mudanças que estão constantemente sendo gestadas. É possível dizer que os estagiários compreendem os movimentos que questionam os saberes disciplinares da tradição da EF. Há uma compreensão por parte deles de que ainda há muito a ser compreendido, inventado, legitimado nesta área multidisciplinar que é a EF e que o trabalho com estudantes da EB, na contemporaneidade, exige reflexão acerca do que ensinar na escola. Guilherme fala sobre isso:

*Isso também vem muito da cultura onde a gente cresceu. A gente cresceu numa cultura de aulas de EF que eram muito limitadas. Agora a gente vê, como a gente comentou antes da reunião, lá para nós no estágio, quando a gente trabalhava com alguma coisa mais tradicional, vamos dizer assim, tinha adesão dos alunos, mas não era da mesma forma, com a mesma intensidade de quando a gente trabalhou com alguma coisa diferente, como slackline ou alguma coisa desse tipo. (FALA DE GUILHERME NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

A limitação de conhecimentos a serem ensinados foi apresentada como algo indesejável para os estagiários. Não conhecer o que ensina também é considerado um problema. Bia fala sobre como ela e Alexandre, seu parceiro de estágio, procuravam solucionar a falta de conhecimento sobre alguma questão da aula:

*[...] às vezes eles perguntavam um músculo para a gente: espera aí, deixa eu me localizar. Daí eu olhava para o Alexandre e o Alexandre: não, Bia, fica lá. Certo, então, beleza. Querendo ou não, a gente não sabe tudo na ponta da língua. Não tem como a gente saber. Então a gente*



*tinha que parar para pensar e os alunos ficavam olhando assim para a gente, daí a gente ficava brincando: vocês acham que a gente tem que saber tudo de cor também? A gente também tem as nossas colas. A gente dá risada e brinca. Eles acabam entendendo. Em nenhum momento eles enfrentaram a gente, de a gente não saber alguma coisa. Mas tudo foi contornado. Mas existem esses momentos: espera aí, e tal regra, de tal esporte, eles perguntam para a gente. Espera aí, vamos cuidar para não confundir com tal regra de outro esporte. Só que a sorte era que o estágio já era em dupla e a gente conseguia tirar dúvidas, um com o outro, e discutia entre a gente sobre isso. Alexandre, tu lembra disso, como era mesmo? Daí a gente teve sorte que a gente passou por muitas disciplinas juntos, também. Lembra que o professor falou que nessa situação era alguma coisa, lembra? O que era? (risos) Então a gente acabava... porque isso não tem como a gente saber tudo na ponta da língua. Eu me sinto despreparada nesse ponto. (FALA DE BIA NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

A preocupação em conhecer bem os conteúdos que ensina, por outro lado, levou alguns estudantes a restringirem suas aulas àquilo que já conheciam. Júlio, assim como Bia, explica as escolhas que ele e seu colega Igor fizeram:

*[...] os conteúdos, a gente aplicou o que a gente sabia. Como foi falado antes, o que a gente sabia mais, o que a gente aprendeu mais aqui [na universidade]. Quando a gente pegou, buscou o que tinha aprendido nas disciplinas, tanto esportivas quanto teóricas, o que a gente tinha de conhecimento, acabou aplicando. Porque, como as Lições do Rio Grande, que tu falaste, os próprios PCNs<sup>36</sup>, eles dão os conteúdos que a gente tem que... mas é bastante, são muitos conteúdos e às vezes são vagos para a gente ter o real significado de cada um. Então a gente foi para praticar, para desenvolver as aulas, a gente procurou os nossos conhecimentos, do que a gente aprendeu na faculdade. A gente teve que buscar os conhecimentos que a gente já tinha acontecido nas aulas, que a gente teve antes e com isso que a gente conseguiu levar e fazer, e programar nossas aulas. Mais ou menos isso. (FALA DE JÚLIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

*Tu olhas lá e... tenho tal espaço, eu sei dar melhor tais coisas, eu tenho conhecimento mais próprio disso, disso, eu tive maior vivência disso ou daquilo, disso, disso, daquilo e... eu tenho esse espaço, eu tenho esses*

---

<sup>36</sup> Os documentos orientadores da EF são estudados na disciplina Educação Física – Ensino Médio.

*conhecimentos, eu tenho essas vivências, então o que eu vou botar para a aula ser melhor, para eles aproveitarem mais, ou para que tu possas explicar um pouco mais para os alunos, porque teve situações que os alunos me perguntavam as coisas e eu ficava olhando, e olhava para o Alexandre, teve situações assim. Porque eles perguntam tudo e daí pensa se tu vais pegar uma turma... ou... teve situações que a gente não estava bem preparado para dar aula, a gente teve que rebolar, mas eu me senti mais apropriada daquilo que eu tinha conhecimento, das maiores vivências que eu tive. (FALA DE BIA NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Os saberes disciplinares, quando se trata de EF, para os participantes da pesquisa, se estendem a saberes da ordem do movimentar-se. No capítulo anterior, já apresentei o valor atribuído pelos estagiários à capacidade de executar os movimentos a serem ensinados. É possível propor, pois, que uma das dimensões dos saberes disciplinares da EF são os saberes corporais, o saber executar diferentes movimentos. E os estagiários referem com grande ênfase o valor desses saberes. Saber executar é conhecimento. Pergunto aos estudantes, durante o grupo de discussão, em que se difere o ensino quando o professor é capaz de executar os movimentos que estão sendo ensinados e aprendidos na aula, o que muda o fato de o professor ter passado por aquelas experiências de movimento na sua formação, acadêmica ou não. Lucas responde:

*Eu, quando trabalho, vamos dizer, na escola, eu gosto de mostrar o movimento, mostrar como funciona e isso prende o aluno. No estágio três deu para ver, tipo, na parte da ginástica, que eu conseguia fazer os gestos e eles diziam assim "bah professor, faz mais, faz outro, faz isso, faz aquilo". Então prendia o aluno, porque o professor sabe o que ele está passando. Desse modo, o aluno tem interesse em aprender, sabendo que o professor conhece o assunto, então, isso, no meu entendimento, é bom. Portanto, devemos aprender o máximo possível das coisas que o curso te coloca, porque lá na escola vais precisar, tenho certeza que vais. Vais ter que passar por um momento, vais ter que dizer para o aluno "bah, não sei, vou ter que...", entendeu? Então vais ter que pesquisar, então eu acho que o quanto mais aqui na faculdade a gente absorver dessas coisas mais vai ajudar lá. (FALA DE LUCAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Há uma compreensão, por parte de Lucas, de que saber executar os movimentos gera um reconhecimento em relação aos saberes do professor. Saber fazer cambalhotas, dançar samba, dar um saque por cima da rede de vôlei, atravessar a piscina usando a técnica do nado de costas, gingar em uma roda de capoeira são consideradas por Lucas demonstrações de conhecimento dos professores de EF. Lucas acredita que os alunos poderão aprender mais se visualizarem os movimentos executados pelo professor.

É também perceptível o desejo dos estagiários de, através de um bom ensino da EF, através da ampliação de seus conteúdos na escola, contribuir, de alguma forma, para seu reconhecimento enquanto componente curricular de grande valor educativo. É perceptível o desejo de fazer bem. E fazer bem é fazer com organização, comprometimento, preparo e planejamento, entendem os estagiários.

A ausência de planejamento na EF da escola em que realizaram o estágio, foi apontada por vários estudantes e foi motivo de desconforto e, até mesmo, de inconformidade e uma certa indignação, como podemos ver nas falas de Lucas e Guilherme:

*Na nossa experiência a gente percebeu que não tem um planejamento na EF, não tem planejamento, 1º, 2º, 3º, aquele, o macroplanejamento que se fala. O que é 1º, 2º, 3º ano, já que é o mesmo professor lá, eles teriam que ter um planejamento. No primeiro ano entra e vai fazer isso, o segundo faz outro, entendeu? Então teria que ter esse planejamento e não tem. [...] A gente percebe que o professor é muito autônomo, não vem o diretor ou a coordenação, talvez, cobrar do professor o que está sendo feito. Até nas reuniões que a gente foi eles não comentam sobre isso, o diretor se posiciona: olha, Lucas ou Guilherme, o que vocês estão fazendo, qual é o planejamento de vocês, qual a finalidade disso? Ah, é só o futsal e vôlei? Para que isso aí? Vocês estão seguindo um planejamento? Não, não tem. Não tem. (FALA DE LUCAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

*Eu até ia comentar que o professor [titular], ele dar essa liberdade para o estagiário, para ele fazer o que ele pretende durante as aulas, porque, da mesma forma que nós, ele sabe que a gente tem tantos conteúdos para abranger durante a nossa passagem na escola, mas, mesmo dando essa liberdade, eu acho que, se ele tivesse*

*um cronograma, um planejamento ele passaria para nós: olha, tu tens liberdade para fazer isso, isso, isso, mas o meu planejamento é esse e daqui a pouco tu podes englobar uma coisa que está aqui, mas, se ele não passa, eu acredito que não tem. No nosso caso, não tinha. E até uma coisa que eu não, não digo que eu não entendo, mas que eu acho engraçado, porque, que nem no nosso caso, nossa escola é uma escola que tem uma megaestrutura para EF. Tem uma quadra fechada, um ginásio fechado, tem uma quadra aberta, muito material, algumas bolas de alguns esportes que, assim, é um pouco reduzido, mas que dá para trabalhar tranquilamente com turmas grandes e a escola não tem o PPP, uma parte voltada para EF, não tem planejamento de aula, não tem uma organização de 1º, 2º e 3º ano do EM. Ensino Fundamental não sei, que é outra professora, mas pelo menos para o EM não possui. Então é uma escola que investe muito, que ela tem muito gosto pela EF escolar, mas que não têm uma orientação da escola para isso, entende? Espaço físico e material está ali, para tu dares aula, mas, em compensação, embasamento, uma ordem para tu sequires, isso não existe na escola. Isso não tem, isso eu achei engraçado, achei estranho. O professor está muito autônomo. Ele age pelo que ele acha para o dia: hoje está chovendo, eu vou fazer uma coisa em sala de aula, ah, não está chovendo, eu vou para a rua caminhar. Às vezes surge na hora, não tem uma sequência, não tem um desenvolvimento de tal atividade, de tal experiência, de tal conhecimento. É tudo meio levado às coxas! (FALA DE GUILHERME NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Conforme Bossle (2002, p.37), há um certo “vício” por parte dos professores de EF no que diz respeito ao planejamento de ensino. O autor coloca que, muitas vezes, o professor entende que sua experiência docente substitui o planejamento, e que este é uma necessidade apenas para professores iniciantes. Coloca, ainda, que a experiência é relevante “para qualquer ação humana” (p.37), pois oferece elementos para enfrentarmos situações com as quais já estamos familiarizados. É necessário, no entanto, termos a clareza de que novos elementos terão de ser acrescentados para enfrentarmos novas situações, tendo em vista o inacabamento da EF e da experiência docente (BOSSLE, 2002).

A falta de planejamento e a constante improvisação das aulas soavam para os estagiários como certo descaso em relação ao papel educativo da EF, à aprendizagem dos alunos, ao seu direito de acessar os múltiplos conhecimentos da EF e aprendê-los e ao compromisso

assumido pelos professores enquanto licenciados em EF. Bia e Igor expressaram essa sensação de descaso em suas falas:

*No nosso estágio, a professora deixou bem claro para nós que nós podíamos fazer o que a gente quisesse, o que a gente tivesse em mente, o que a gente gostaria de aplicar de experiências para os alunos. Ela pediu que fossem bastantes coisas diferentes, porque deu a entender que ela não faria. Então pediu para a gente proporcionar essa vivência para o aluno, mas ela deixou super claro para nós que a gente podia escolher o que a gente quisesse, que não teria problema, porque ela não tinha um suporte também. Então, para ela, tanto fazia. Dava essa impressão. Porque se ela tivesse, ela teria dito: olha, eu gostaria que vocês fizessem alguma coisa relacionada a isso, porque eu estou trabalhando com eles ou sobre aquilo, que eu vou começar a trabalhar com eles, ou até o próprio conhecimento do aluno, de ela saber os alunos que ela tem: olha, eu queria que vocês trabalhassem mais com isso, porque nisso falta aos alunos, nisso peca em relação deles. Alguma coisa assim. Mas nem isso! (FALA DE BIA NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

*Quando a gente chega numa escola para estagiar e o professor titular fala: olha, vocês têm total liberdade de trabalhar o que vocês quiserem, eu acho que ali já começa um pouco do professor não ter um planejamento. Ele trabalha o conteúdo que ele bem entender: uma semana trabalha uma atividade, na outra semana já troca, ele não tem um cronograma, ele não segue um cronograma. (FALA DE IGOR NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

É preciso planejar, defenderam unânime e veementemente os estagiários. Planejar ajuda a organizar o tempo, a definir objetivos, a integrar as contribuições e os tempos dos alunos, a evitar ensino e aprendizagens rasas, entendem eles. Planejar orienta, organiza, direciona a prática docente, propõe Bossle (2002). O planejamento não é uma mera formalidade ou tarefa burocrática. O planejamento expressa intenções do professor em relação ao contexto escolar, suas escolhas, decisões e ações, que estão sempre em processo de avaliação, construção e reconstrução (BOSSLE, 2002). O planejamento, pois, é um ato político, que se dá em diferentes esferas da escola. Clara nos fala sobre os efeitos do planejamento, ou de sua ausência, na esfera da sala de aula:

*O professor tem que ter um planejamento, tem que ir para a aula com as aulas dele já organizadas. Ele tem que ter em mãos tudo que ele vai fazer com aqueles alunos durante o ano, qual é o objetivo dele. Eu acho que isso é o comprometimento do professor, ter as aulas organizadas e ter um porque daquilo, porque ele está fazendo aquela aula, ter um objetivo. O estágio me fez pensar nisso [...]. Como é que tu vais dar uma aula sem ter te programado, sem ter te planejado. Eu acho que algumas coisas que a gente erra ainda e que alguns professores, mesmo formados, também erram é o objetivo. A gente às vezes coloca o objetivo de maneira errada, então, com o estágio a gente pode aprender um pouco mais sobre os objetivos [...]. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Lucas, por sua vez, expressa sua preocupação com a ausência de planejamento, de uma proposta coletiva na esfera da escola. Diz sentir a necessidade de um planejamento mais a longo prazo, que preveja uma organização do ensino da EF em cada um dos anos escolares. Propõe, também, que os professores que ingressam na escola, assim como os estudantes de cursos de licenciatura que lá realizam seu estágio, devem acompanhar a proposta da escola como um todo, definindo seu planejamento não a partir dos próprios interesses ou decisões centralizadas em si mesmos, mas a partir do projeto coletivo da escola.

*Planejar, sentar nas reuniões. Tem professor de EF que, na hora da reunião, escapa. Então no momento do projeto político pedagógico, que a gente aprende durante a faculdade, todo professor de EF tem que discutir junto com a comunidade escolar tudo sobre planejamento, sobre como vai ser feita a EF na escola. Então isso não acontece, eu sei que não acontece, porque a gente percebe nas escolas onde a gente vai, o PPP, a maioria de nós não conseguiu ele. Então, não é só nós, não vamos culpar só a EF, as outras disciplinas também são assim. É uma cultura que está impregnada dentro da escola [...] nós que somos jovens vamos ter que tentar mudar essa situação se a gente quiser trabalhar na escola. Não adianta só falar, tem que... [...] daí do 1º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Então isso é legal, lá na escola ter esse planejamento e todo professor que entra, não importa o professor que entrar, ele vai chegar e vai pegar no começo: olha, isso aqui foi definido pela escola, então agora tu não vais poder chegar aqui e... se nós estamos trabalhando com lutas agora, nesse momento, tu vais chegar aqui e trabalhar com handebol, não! Tem o planejamento da escola. Então eu acho que isso aí seria muito importante, porque eu percebo que nas*

*outras disciplinas, português... não que eu fui investigar agora, mas quando eu estudava, tem um planejamento até do governo, que vem os livros com aquele conteúdo. Mas tipo os livros que vêm, didáticos, vem com aquilo: agora vocês vão estudar isso, isso, aquilo. Nós não temos isso. (FALA DE LUCAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

O exercício de planejar as aulas foi compreendido por Ana e Alexandre como uma importante experiência do estágio. Organizar o tempo, selecionar os espaços físicos, preparar os recursos materiais, estudar para ser capaz de dar aos alunos as explicações necessárias, buscar o auxílio de outros professores foram elementos com os quais os estagiários se preocuparam, com o intuito de evitar que suas aulas acontecessem de forma improvisada, ainda que tivessem clareza de que imprevistos acontecem frequentemente.

*E aí tu vais aprendendo como tu vais elaborar uma aula, e tu vais ter que pensar "o que eu vou fazer semana que vem?", e aí tu vais aprendendo no planejamento. Muito bom, porque a gente aprende muita coisa. Claro que eu sempre pego muita coisa do curso, que eu aprendi no curso, mas tu sempre vais ter alguma coisa que tu vais ter que procurar, sempre vais ter uma atividade diferente, e tu vais lá e procura num livro de atividades, sei lá... Tu sempre vais procurar, tu aprendes bastante a procurar materiais para teres sustentação naquilo que tu queres. (ENTREVISTA ANA, 01/04/15)*

*Na verdade, eu e a Bia combinamos assim: todas as aulas que a gente fez no cronograma, alguém sabia alguma coisa. Futsal eu sabia, handebol nós dois sabíamos, conhecimento do corpo eu sei bastante, gosto bastante, slackline eu me preparei, a partir de uma aula preparatória<sup>37</sup> para o EM que a gente fez e teve aquele lance circense. Isso, a partir daquela aula, eu me preparei, eu fui atrás, busquei alguns conceitos, a origem, o objetivo antigamente, objetivo de hoje, os estilos. A gente mostrou vídeos para eles dos estilos, o freestyle. A gente se preparava antes, todo domingo a gente se reunia, a gente se encontrava na casa dela, sempre, e preparava a aula e já via alguma coisa na internet. A gente nunca ia cru, nunca ia cru, alguma coisa a gente sempre passava. Digamos assim, objetiva, alguma coisa concreta do que a gente queria demonstrar naquela aula. Eu aprendi a me preparar para o que eu quero dar. Se eu quero dar uma aula de fisiculturismo, eu vou me preparar, eu vou buscar*

---

<sup>37</sup> Alexandre se refere a uma aula da disciplina Educação Física – Ensino Médio.

*ícones. Se eu não sei dar aula, eu vou tentar parceria com alguém. A gente até estava pensando em dar aula de capoeira, daí eu falei: "tu sabes, tu sabes lutar capoeira?" Daí ela falou que não. Eu falei: "eu também não sei. E se a gente chamar o colega Rafael, se a gente chamar o Rafael para dar uma mão para nós?" Daí ela pensou: "ah, mas não vai ficar legal, porque, na verdade, a gente está chamando ele para fazer o nosso trabalho, que não é o certo, não é o correto". Mas eu acho que quanto ao estágio, eu também concordei com ela, não é o certo, mas enquanto a gente está na função de professor, eu acho que é válido, se cada um se preparar como pode, da maneira que sabe. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

Os participantes da pesquisa compreendem que aulas planejadas e professores preparados para conduzi-las e mediá-las são um caminho para a valorização da EF escolar. A falta de planejamento dá a sensação de que não há nada de importante a ensinar. Nesse sentido, o que justificaria a inclusão da EF como componente curricular na escola? Quando pergunto a Lucas como vê a profissão de professor de EF, ele responde:

*Eu vejo que tem futuro, tem futuro se o professor tiver vontade de mudar, de fazer mudança por onde passa, porque hoje ela em si está bem complicada, bem desvalorizada, nas escolas. Pelas escolas em que eu passei, o diretor não cobra sobre aquela disciplina, é mais uma coisa para cumprir currículo, pelo que eu percebo. Pretendo, quando entrar na escola, fazer um planejamento da EF, modificar isso: professor que chegar não vai dar aula que quer, fazer como quer, entendeu? A visão que eu tenho hoje é essa, que está bem desvalorizada dentro da escola [a EF]. [...] na escola está bem desvalorizada, que eu vi nesses três estágios que eu fiz. Fora disso eu não posso também falar, mas pelo que eu vejo é isso. Então planejamento ajuda bastante na escola. Se tu planejares tal turma, tal ano, sexto ano vai ser assim, sétimo vai ser isso, oitavo vai ser aquilo, talvez a gente consiga redirecionar os professores para aquela, para aquele ano, entendeu? Tentar especializar um pouco os professores para que ano, que nem tem nas outras disciplinas, tu especializas o professor. Ele está melhor no EM, ele consegue aprofundar melhor o assunto, ele vai para o EM. Eu acho que na EF falta um pouco isso, porque o professor "ah, larga a bola", às vezes larga porque ele não sabe, entendeu? (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*



Lucas e seus colegas acreditam que um bom planejamento e uma boa integração da EF à proposta pedagógica, ao currículo da escola podem atribuir uma maior legitimidade e respeito por este componente curricular. Os estagiários acreditam, ainda que sejam muitas as dificuldades a serem enfrentadas, que há um “futuro” para a EF e a profissão docente, mas é necessário que os professores e as escolas se comprometam com esse futuro.

### 8.3 VIVER A ESCOLA: AMPLIANDO OS SABERES EXPERIENCIAIS

Estagiar é viver a vida *da* escola, viver a vida *na* escola, viver a vida *com* a escola. Estagiar é, então, enfrentar rotinas, regras, prescrições, sanções, exigências, turbulências, contradições, conflitos. O trabalho é árduo. “Vivemos num país fraturado social e economicamente”, colocam Sayão e Aquino (2004, p.108), e a escola é diretamente afetada por essa condição do país. A cada início de ano, colocam os autores, muitas escolas têm de enfrentar a “dança das cadeiras” (p.120), em função de trocas de professores. A escola, muitas vezes, tem se tornado um espaço “incômodo”, “um espaço de muito sofrimento, desprazer, mal-estar” (SAYÃO; AQUINO, 2004, p.105). A experiência de Clara no estágio, colocou-a face a face com alguns desses incômodos vivenciados por tantas escolas e professores:

*Na escola que a gente atuou, tinha um período para as aulas de EF. Para cada turma, 47 minutos, se eu não me engano, e isso era uma coisa que me incomodava. Eram cinco turmas. E como um professor vai dar conta de cinco turmas, 47 minutos cada turma, em uma manhã? É maçante. É cansativo. O local das aulas era longe. Quando estava chovendo era complicado, então não se pensou nessa logística. Acho que, quando faltava professores, os alunos iam todos para a aula de EF. Isso me incomodava, porque não é bagunça, não é recreio, é aula. E porque, se é aula, os que estão tendo aula tem que ser atrapalhados por aqueles que não estão tendo, que o professor faltou, sei lá por que. No começo não foi tanto, mas depois passou a ser frequente, e, por relato do professor, aquele período que a gente passou na escola, não tinha tanto, então era pior ainda. E o professor ele estava, a gente via, que ele*

*estava muito cansado disso, ele estava esgotado de ter que estar fazendo aquilo, porque a gente sabe que ele é um ótimo professor, e ele não estava sendo, por conta da má organização da escola, que jogava tudo nas costas do coitado do professor de EF. Então tudo era para ele resolver. Isso é uma coisa que me incomoda e eu acho que é má organização do pessoal que faz essa administração, que coordena isso. Então eu penso que às vezes a escola não olha com bons olhos para a EF. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Incômodos como os vivenciados por Clara têm provocado uma certa dor e imobilidade em muitos professores. Esse sofrimento, segundo Sayão e Aquino (2004, p.105), tem sido “inútil”, não tem promovido o crescimento das escolas. Estas têm tido dificuldades de implantar projetos, realizar mudanças curriculares ou criar espaços alternativos para as aulas, entre outras ações. As escolas não têm correspondido a antigas idealizações acerca da disciplina, das produções dos alunos, das condições materiais para o trabalho docente... e isso tem sido considerado um problema. Sayão e Aquino (2004, p.93) colocam, no entanto, que:

*Nossa vida não é resultado daquilo que planejamos, mas do que acontece todo dia, bem diante de nossos olhos. [...] tudo aquilo que os educadores tomam como erro, como desvio ou malogro da rota escolar, penso que se trata da expressão mais genuína e legítima da vida nas escolas. E quando digo legítima, não estou afirmando que seja algo bom ou ruim. O que acontece no cotidiano escolar tem de ser tomado como objeto de instigação do pensamento.*

As condições reais das escolas devem ser pauta de reflexão e não motivo de paralisação do pensamento e da ação. Clara rendeu-se aos incômodos da escola e aos problemas na relação com os alunos, como já apresentei anteriormente, não conseguindo encontrar no seu contexto de estágio e na sua relação com esse contexto a vida que nele pulsa. “Onde a vida se refugiou nas escolas?”, questionam Sayão e Aquino (2004, p.98).

No exercício de compreender esse mundo da escola, tomando suas experiências pessoais como referência, Clara analisa que a relação

entre gestores e professores, e entre os próprios professores, pode ser um elemento de entrave ou de potencialização do trabalho na mesma e, até mesmo, de produção de alegria e bem-estar daqueles que dão vida à instituição. O valor do trabalho coletivo, do diálogo, da escuta, do acolhimento ao outro, propostos por Freire (2000) como saberes necessários à docência, ficam evidentes na fala de Clara:

*Eu vejo que cada escola é diferente, então eu falar numa coisa geral é meio complicado, porque cada escola é diferente. Tem escolas que a direção, que a coordenação, que os professores eles são receptivos, eles são agradáveis, e eles têm uma organização assim, que é de tirar o chapéu. E tem outras escolas que é um caos, que os professores estão estressados, que os professores muitas vezes não olham para o lado, não olham qual é o outro professor que está chegando que está vindo ou qual é o outro professor que está sentado do teu lado. Organização estrutural, a escola não pensa na estrutura, se a estrutura da escola está legal para o professor. Talvez o professor também não mostre que ele está insatisfeito com a estrutura, com o ginásio, que é lá no meio da rua, ou se está faltando material ou não. Parece que não se tem uma conversa, não se tem um diálogo entre professor e escola. Parece que, em algumas escolas, me parece que é uma briga que se tem entre direção e professores. [...] é muito de cada um. Tem pessoas que, a todo momento, professores que, a todo o momento, vão querer bater de frente com a direção, e a direção se põe muito como autoritária, e aí, simplesmente cria as regras e joga para os professores, e tem escolas que não. Tem escolas que sentam com todo mundo, sentam juntos e tu não diz quem é quem ali. E não interessa saber quem é quem, se tu és um diretor, um coordenador, um professor ou se tu és um supervisor, não interessa, o que interessa é discutir a organização, como vai ser, como serão as coisas e se está legal para todo mundo. Isso eu vejo que falta. Que a maioria das escolas é uma briga. Entre direção e professores, não se chega a um consenso. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

O que interessa é construir um bom ambiente de trabalho, é construir parcerias pedagógicas, relações amorosas (FREIRE, 2000) e produzir a alegria de viver a escola, na escola e com a escola. Essa alegria e amorosidade, diz Freire (2000), não se tratam de experiências da ordem do “adocicado” (p.160), mas tratam do viver o pensamento, a sensibilidade, a ética, o comprometimento, o querer bem. A atividade

docente, na relação direta com a atividade discente, “é uma experiência alegre por natureza”, defende Freire (2000). “A sala de aula é um dos espaços de mais-vida. Poucos momentos da vida são tão potentes, do ponto de vista humano, quanto o encontro entre professor e aluno, quando ele acontece de fato [...]”, sugerem Sayão e Aquino (2004, p.41).

O trabalho docente é complexo, sim, como nos propõem Conceição e Molina Neto (2016). O processo de empoderamento do professor diante das múltiplas exigências cotidianas do trabalho é longo, sim, como propõem Rezer, Madela e Dal-Cin (2016). No entanto, isso não significa que a escola se tornou uma instituição inviável na contemporaneidade. A escola tem, é necessário reconhecer, vários problemas, relatados pelos participantes da pesquisa. O material é escasso, “a gente queria fazer slackline e não tinha slackline, então a gente pegou uma fita de caminhão e fez. Mas uma escola daquele tamanho tem condições de ter um slackline, por que ela não tem?”, questiona Bia. Há “quadras ruins, de piso queimado, onde o aluno cai, se machuca bastante e só uma encoberta e, aí, uma escola com mil e trezentos alunos, divide uma quadra coberta”, problematiza Alexandre; “quando chovia, ficava inviável usar as duas quadras”, relata Clara, “porque na quadra do fundo da escola chovia para dentro, a quadra não tinha parede e para ir ao ginásio tinha que sair da escola e tomar banho de chuva”. Há uma troca constante de horários e professores, e o ensino é repetitivo, “vamos seguindo a mesma coisa, o mesmo planejamento, às vezes os mesmos materiais, o mesmo livro didático... não tem muita mudança, sabe?”, comenta Lucas. “A indisciplina é a pior coisa que o professor enfrenta”, “falta um pouco de regras e acho que se tivesse, se os professores tivessem mais poder, acredito que ia fluir melhor”, desabafa Clara.

E é em meio a esses problemas, apesar dessas dificuldades que a educação, o ensino e a aprendizagem devem acontecer. É nesses contextos multifacetados que a alegria e amorosidade precisam ser gestadas. Da crença na educação e na escola é possível brotar a “fé pedagógica” (SAYÃO; AQUINO, 2004, p.96), que é laica, que nada tem a

ver com adesão a dogmas, mas que tem a ver com ética, com “apreço à condição humana” (p.79), com solidariedade intelectual. Bons professores, acreditam Sayão e Aquino (2004), são portadores “de capacidade encantatória, isto é, de forjar um precário mas admirável mundo novo” (p.97).

“Ensinar é um investimento a fundo perdido”, colocam os autores (p.53). A docência exige “paciência e perseverança” (p.42), é um “futuro a longo prazo” (p.42). O resultado do trabalho não é imediato, uma vez que ele muitas vezes aparece duas décadas depois, já que muitas vezes os alunos percebem a importância da escola em sua vida quando já não estão mais nela. “O professor oferta, oferta, oferta e não deve esperar o troco. Não podemos contar com o fruto do seu investimento” (p.53). Muitas vezes, como professores,

Esperamos atitudes de crianças de 7, 11 ou 15 anos que elas não podem ter ainda. Daí que, muitas vezes, acabamos resistindo a oferecer a elas o que lhes é de direito. Direito do qual elas ainda não se dão conta e que, às vezes, é recusado por elas. Mas a recusa delas não é justificativa, em nenhuma hipótese, para nossa resistência. Ou seja, trata-se de uma relação assimétrica por natureza, que dispensa revanchismos. [...] A transgressão é um privilégio dos mais novos. Eles estão vivendo os fatos da vida pela primeira vez. [...]. Não é nossa tarefa rivalizar com eles. (SAYÃO; AQUINO, 2004, p.43)

Não podemos acalentar a crença de que é impossível educar nos novos tempos. A docência exige “generosidade em relação aos mais novos” e “apreço incondicional pelo conhecimento”, defendem Sayão e Aquino (2004, p.82). A docência exige que não nos recusemos ao diálogo, mas, ao contrário, que forjemos “um diálogo inédito com as novas gerações. Um diálogo franco e transparente [...]. Um diálogo que provoque algum pasmo, algum encantamento por esse mundo e suas estranhas formas [...]” (p.73). É o professor quem deve ensinar que “a escola é um lugar de convivência, com regras para intermediar as relações” (p.39). Não podemos nos furtar ao compromisso ético, social e pedagógico que temos com essas novas gerações.

Muitas são as expectativas em relação à escola na contemporaneidade, muito se espera dela e de seus professores, atentam Sayão e Aquino (2004). E essas expectativas se dão justamente em um tempo em que as relações pedagógicas se encontram bastante fragilizadas, como podemos ver ao longo deste capítulo. Tempo em que os vínculos entre professores e alunos se encontram em estado de “esgarçamento” (p.59), em que “o relacionamento entre professor e aluno, que pode ser tão potente, está debilitado” (p.39). A sensação de que o professor inicia reincidentemente “do zero” (p.59) a cada vez que pisa em sua sala de aula, é desanimadora para muitos.

Mas... uma aula pode mudar muitas vidas!!! Um professor “muda vidas, altera rotas existenciais. Ele é um fantasma delicioso que guardamos pela vida afora”, defendem Sayão e Aquino (2004, p.74). O que acontece na sala de aula, brindam os autores, é “espetacular” quando o professor se dispõe “a viver cada aula como enigma, nunca como repetição” (p.29). Há potência, há fochos de luz, há encontros e a escola, apesar de seus percalços, é um encantador lugar no mundo para se estar. Os professores

[...] lidam com o material mais caro, mais sutil e mais bonito que existe: o vigor da infância e da juventude. [...] bons professores demoram para envelhecer, já que sorvem a energia dos alunos. O contato com a infância e a juventude oferece essa oportunidade belíssima de amadurecer devagar, de amadurecer com viço. É uma troca [...] razoavelmente justa: eles entram com a seiva da vida e nós entramos com a matéria-prima do mundo. Eles oferecem a força, e nós, o conhecimento. (SAYÃO; AQUINO, 2004, p.43)

Saber ensinar, mediar, resistir, criar, reinventar, amar, emprestar ao outro, escutar e fazer dessa escuta um dispositivo de cuidado, mudança, transformação. Conhecer os percalços da escola, da docência e da EF e, ainda assim, desejá-las, alegrar-se com elas, comprometer-se com elas. Assumir o compromisso com as novas gerações, relevar sua inexperiência, sua impaciência, sua urgência, embarcando na aventura de novos acordos, novos contratos, novas regras. Ser capaz de

encantar-se, de alegrar-se, de render-se ao outro e escutá-lo, apreciá-lo. Apreciar as pessoas, suas nuances, suas esquisitices, sua luz e sua sombra, sua energia e sua preguiça, sua cor e sua palidez. Nada simples, nada natural, nada automático, nada previsível, mas humano, acima de tudo. Volto a Tardif e Lessard (2012, p.31, grifos dos autores): “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*”. Eis a nossa humanidade, nossa generosidade, nosso desprendimento... é por isso que muitos não ficam, muitos não querem, muitos não entendem...

E os estagiários que emprestaram suas impressões, percepções, compreensões acerca da escola e do ensino da EF para a pesquisa parecem ter compreendido a complexidade dos diferentes contextos, atores, normas sociais, culturais e educativas que circulam e produzem modos de educar. Alguns encontraram falta de planejamento, escassez de material, escassez de diálogo, ausência de coletividade, já outros encontraram alegria, compartilhamento, alunos interessados, docentes acolhedores, decisões compartilhadas... e foram capazes de se sentir parte daquilo. E foram capazes de estreitar seus laços com a EF, saindo do estágio com o desejo renovado de abraçar a profissão docente.

## 9 ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE

*A todo o momento, a gente sempre se sente desafiada, [...]. A gente sempre tem que dar a volta por cima na hora, mas depois que a gente dá aula a gente pensa "Meu Deus, o que aconteceu, consegui fazer!". Eu descobri uma outra pessoa dentro de mim, uma outra pessoa. Uma pessoa com mais cabeça, com mais conhecimento, uma pessoa que tem postura agora. Uma pessoa que sabe que ela não precisa ter medo de dar aula, que ela sabe os desafios, alguns desafios que vão se enquadrar, sabe que vai ter muito mais, mas ela agora não tem medo de entrar e dar uma aula. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

Ter experimentado a posição de professora produziu em Bia a sensação de que ela é capaz de ensinar, de enfrentar os desafios que a docência vier a lhe apresentar. Bia sabe que desafios novos, diferentes, ainda não vivenciados virão, mas ela se sente autorizada a enfrentá-los. O estágio exigiu que ela construísse relações com seus alunos, com os professores, os gestores e os funcionários da escola; que se posicionasse e se comprometesse com suas tarefas e com as pessoas; que planejasse e executasse aulas de EF e que avaliasse seu trabalho e as aprendizagens de seus alunos. E Bia, na sua própria medida, conseguiu. Ao final da experiência, acredita nela mesma como professora, acredita que amadureceu, que aprendeu, que saberá ocupar o espaço que a docência vier a lhe oferecer futuramente.

Bia entende que o que sabe hoje não é um conhecimento acabado, “que vai ter muito mais” pela frente, pois, como colocam Sayão e Aquino (2004, p.30), “[...] nunca se é professor por completo. Há um espaço em aberto e em constante mutação no ofício docente, um espaço instituinte da própria profissionalidade”. O inacabamento, defende Freire (2000), “é próprio da experiência vital” (p.55) humana, que é incerta e passível de equívocos e revogações. Nossa passagem pelo mundo, sugere o autor, “não é predeterminada, preestabelecida” (p.58). A invenção de nossa existência se dá na relação com os outros, tendo como suporte a linguagem, a cultura e a comunicação, num tempo de “possibilidades e não de determinismos” (p.58-59).



As contribuições do estágio para a formação de Ana, Clara, Bia, Lucas, Alexandre, Júlio, Guilherme, Igor e Antônio, ainda que de diferentes ordens, parecem ser inquestionáveis. Ao analisarem os elementos da formação que contribuíram para sua experiência de estágio, os estudantes apontam as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas do curso; as experiências em estágios não curriculares; as experiências profissionais e as atividades realizadas em escolas básicas (observações, entrevistas, oficinas...).

Construir uma proposta curricular de formação docente é sempre um grande desafio às instituições formadoras, tendo em vista a complexidade do trabalho ao qual se dedicarão seus formados, como já foi discutido anteriormente. Formar professores exige um olhar muito atento à educação, enquanto campo maior de atuação profissional, e à escola, enquanto instituição social e espaço real de atuação.

A formação de professores é uma antiga preocupação do campo da educação, conforme Campos e Souza Júnior (2011), e uma forma de materializar diferentes concepções de educação e as exigências da organização do trabalho. Todo debate, pesquisa e reformas educacionais colocam, também, em discussão a formação de professores. Em relação à formação de professores de EF, Caparroz e Bracht (2007) escrevem que a história nos mostra que o debate acerca do que deve receber atenção na formação vem sofrendo modificações a partir dos diferentes discursos que ocupam o lugar central no campo da EF. O currículo, propõe Moreira (1998), legitima determinadas práticas discursivas, ainda que, na construção de um currículo de formação, como já apresentei no capítulo 5, haja sempre tensionamentos, “disputas e divergências em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas” (p.10).

O curso investigado, ao estabelecer no seu PPC princípios norteadores, finalidades e objetivos que atentam para aspectos como 1) contextos sociais, cultura, história e diversidade; 2) complexidade humana, diferença, escuta e acolhimento; 3) curiosidade, problematização, reflexão e pesquisa como princípio educativo; 4)

articulação teoria e prática; 5) autonomia, autoria e autoridade docente e 6) trabalho, cidadania, ética, crítica e coletividade, expressa sua compreensão e suas escolhas acerca de temas como educação, escola, docência e EF (ICES-P, 2014a). Há uma preocupação com a formação humana, ética, estética, técnica, pedagógica e política de seus estudantes e, conseqüentemente, com a capacidade de “intervenção” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.26) pedagógica dos mesmos nos contextos educativos em que vierem a atuar.

O exercício da docência, afirmam Caparroz e Bracht (2007, p.31), “demanda do processo de formação (inicial e continuado) dos professores que este garanta a apropriação e (re) construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade”. É necessário considerar que as vivências no curso de formação se refletem na prática docente dos futuros professores. A formação pretendida pelo curso investigado carece da construção de uma base teórica para que o trabalho dos professores não seja compreendido como “meramente técnico”, “limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros” (MOREIRA, 1998, p.12), mas contribua para que os futuros professores, se construam como sujeitos “autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social” (p.11).

Nesse sentido, cabe aos professores formadores, segundo Moreira (1998), educar na perspectiva de “prática docente enquanto contexto produtor e não apenas consumidor de conhecimento” (p.18), constituindo espaços de reflexão, discussão, investigação e socialização de questões relativas às práticas pedagógicas. Molina Neto e Molina (2002) entendem que os cursos de formação de professores devem oferecer “[...]situações de ensino que estimulem os estudantes à compreensão ao invés da prescrição” (p.63). Os autores atentam para o fato de que a formação para a prescrição, para a aplicação, para o consumo do conhecimento segue a perspectiva do “[...] colonialismo acadêmico que valoriza pouco o conhecimento que circula e é produzido

pelos professores na sua prática docente diária” (p.63). Defendem, ainda,

[...] a necessidade de se estudar em profundidade os processos de formação desses professores que trabalham em novos modelos de organização escolar, permitindo-lhes incorporar ao currículo da formação inicial o conhecimento que produzem na ação docente. (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p.63)

Para que essas experiências de formação se efetivem, são necessárias, afirma Moreira (1998), articulações entre “ensino e pesquisa, teoria e prática, cotidiano e vida acadêmica, competência pedagógica e compromisso social, universidade e escola, conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos” (p.19). Importa conhecer o que se passa nas salas de aula, importa dar visibilidade às práticas cotidianas de professores que criam e se reinventam na busca por uma educação democrática, curiosa, esperançosa, ética, alegre e comprometida com o ensino, a aprendizagem e as experiências de escolarização em que impere a autoria.

Cabe aos cursos de formação de professores, dar visibilidade ao caráter político e cultural da escola, reconhecendo que, nela, múltiplas experiências e subjetividades são ativamente produzidas (MOREIRA, 1998). A sala de aula é um território um tanto (muitas vezes bastante) caótico e imprevisível, no qual disputas, contestações e acordos constituem-se no cenário em que se produzem o conhecimento e as relações sociais. É necessário que a formação docente contribua para que os futuros professores compreendam as salas de aula

[...] como espaços envolvidos em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos efetivos na difusão e aceitação de formas particulares de vida social. (MOREIRA, 1998, p.13)

O estágio apresenta-se como experiência privilegiada para essa compreensão acerca da vida na sala de aula. Antônio realizou o estágio

do EM em uma escola em que os espaços físicos e os materiais disponíveis para as aulas de EF eram bastante precários. Havia um certo desinteresse da escola e dos alunos em relação a essas aulas. Durante o período em que esteve na escola, Antônio teve de criar alternativas a partir das condições da escola. Teve de escutar, negociar, adaptar, lidar com as resistências e correr alguns riscos, como ele mesmo reconhece:

*O espaço físico, nós tínhamos exatamente um pátio de chão batido com brita, enfim, o que eu tinha disponível eram dois postes de espiribol, que eles praticavam, e uma rede de mini vôlei, que a gente fazia, onde se podia fazer alguma atividade com eles. Na verdade, em função de não ter os elementos para exercer as atividades esportivas, eu optei por fazer uma outra proposta no meu estágio. Aí trabalhei com atividades rítmicas e expressivas, trabalhei um pouco com dança com eles, que foi uma experiência bem interessante. No início, não foi muito aceito por eles, porque, se fala dança, principalmente os meninos, ainda têm essa questão da cultura, de achar que tem que dançar e, na verdade, a gente trabalhou com criação de elementos, de criar movimentos do cotidiano deles, das atividades deles, de esportes, enfim, tu não precisas dizer, ter uma música para dar uma aula de dança, podes criar elementos em cima... e nessa forma eles estão praticando alguma atividade, sem eles perceberem. E foi interessante, pois, depois que eu apliquei essa aula, eles gostaram, fizemos uma avaliação, todos eles acharam muito interessante, porque, quando tu propões uma coisa diferente para eles, parece que no início eles são um pouco... não estão a fim de praticar, mas depois, quando a aula se desenvolve, eles gostam da atividade. Então eu acho muito importante isso, assim, a gente arriscar e oferecer para eles a prática diferente assim. Claro, com qualidade e depois explicar o porquê dessa aula diferente, mas a gente tem esse papel, a gente tem essa função, vamos dizer, nós, os novos profissionais, de oferecer novas atividades para eles [...]. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Antônio teve de atribuir certa autoria ao seu planejamento e ao modo como construiria as relações com os alunos. Não era possível aplicar os exercícios e jogos aprendidos na disciplina de Voleibol, na graduação; os textos sobre relações de gênero, lidos e debatidos na disciplina de Formação Pessoal, não apresentavam as soluções

necessárias para que os meninos aderissem às aulas de dança; o leque de temas da cultura corporal de movimento, tão instigante aos nossos olhos de professor, não eliminava o mau hábito de vários alunos de “praticar” apenas o que “gostavam”. Era necessário que Antônio construísse sua prática docente a partir das referências que a escola lhe oferecia, não era possível aplicar aquilo que fora elaborado por outros professores ou estudiosos da EF (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Caparroz e Bracht (2007), assim como Freire (2000) e Molina Neto e Molina (2002), insistem no valor da autoria docente, defendendo que a mesma, muitas vezes, só pode ser constituída se o professor, diante de condições objetivas de trabalho, muitas vezes adversas àquelas que ele gostaria de encontrar, tiver o apoio pedagógico da instituição em que desenvolve seu trabalho. Ao citar Nunes (2000, p.99), Caparroz e Bracht (2007) reforçam que

A relação pedagógica é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências sutis, frustrações e sustos. Jamais qualquer manual escolar conseguirá decifrá-lo na sua flutuação e imprevisibilidade. Parece ser ponto pacífico que a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.33)

Os estágios eram apenas o ponto de partida para a maioria dos estudantes que participavam da pesquisa. As experiências da graduação, disseram eles, eram um importante subsídio para o estágio e, possivelmente, para a futura docência. Ana, Alexandre, Lucas e Bia indicam, em suas falas, o modo como as disciplinas e os recursos didáticos, referenciais teóricos, metodologias de ensino e práticas corporais utilizadas nas mesmas davam suporte às tarefas e exigências do estágio. Quando pergunto a eles onde, com quem, como buscavam suporte para o estágio, Ana diz: “para o estágio três, eu pegava mais coisas das minhas anotações do curso”. Alexandre, por sua vez, diz que

foi a partir das experiências que teve no curso, dando ênfase às “práticas”.

*Digamos o taco, eu nunca tinha jogado. Na aula de EM<sup>38</sup>, que o Marcelo e o Carlos passaram<sup>39</sup>, eu aprendi a jogar, aí eu já passei lá na escola também. Tudo, tudo a gente tinha uma convivência, já tinha uma experiência. [...]. Muita prática que eu estou aprendendo aqui, eu consigo transmitir na escola. Eu acho que essa parte prática eu aprendi bastante. A teoria, nem tanto. Eu sou um aluno assim, eu falo, mas teoria para mim, eu não gosto muito. Tudo que eu aprendia lá [na universidade], eu tentava transmitir ali [na escola] de alguma maneira. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

A fala de Alexandre nos instiga a refletir sobre autoria, na medida em que ele conta que “aprendeu a jogar” na disciplina que estava cursando e “já passou” para seus alunos de estágio. O planejamento do estágio, assim, facilmente poderia se configurar em uma aplicação, reprodução do que é ensinado, proposto nas disciplinas da graduação. “Já passou”: para quem, de que modo, com quais objetivos? Estará Alexandre simplesmente transferindo jogos, exercícios, práticas corporais, metodologias aprendidas com seus professores, sem questionar o valor pedagógico para seu contexto de estágio? Como contribuir para que, à medida que Alexandre avance na profissão docente, ele seja capaz de criar suas próprias estratégias de ensino e não se posicione no lugar de consumidor de conhecimentos produzidos pelos outros?

A reprodução das aulas das disciplinas da graduação nas aulas de estágio tem sido uma prática bastante comum entre os estudantes. Com o intuito de fugir de práticas que consideram “tradicionais” ou desinteressantes, acabam por reproduzir aulas planejadas pelos seus professores, as quais atendem a necessidades e contextos da formação, sem que haja, muitas vezes, um questionamento acerca do próprio contexto educativo, acerca das intenções pedagógicas e educativas em relação aos seus alunos da EB. Comumente a aula é “transferida” sem

---

<sup>38</sup> Alexandre está se referindo à disciplina Educação Física – Ensino Médio.

<sup>39</sup> Marcelo e Carlos eram colegas na disciplina referida por Alexandre.

que ocorra uma reinvenção que atenda a realidade escolar do estagiário, pois como disse Alexandre: “tudo que eu aprendia lá [na universidade], eu tentava transmitir ali [na escola] de alguma maneira (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15). Nesse sentido, o planejamento do estágio passa a ser uma aplicação, uma reprodução do conhecimento e prática do outro.

Alexandre e Lucas me contam que guardam o material das disciplinas de forma muito organizada, de modo a preservá-lo e poder acessá-lo com facilidade. O material parece funcionar como uma espécie de manual de atividades e/ou emergência.

*Eu tenho uma pasta no note que eu tenho todas as disciplinas e tudo, tudo que é postado da disciplina eu salvo na pasta da EF. Aí eu fui lá e tinha um livro de regras. Aí eu olhei um pouco, vi o que eu precisava, o básico. Durante o estágio, eu recorri só nas práticas. De repente tinha uma atividade que, para completar, fechar o horário, digamos assim, eu ia lá "recreação", "basquete", eu ia lá e dava uma olhada, dava uma olhada para ver se alguma coisa podia me ajudar. [...] ninguém quer ficar com o “quarteto fantástico”. Todo mundo quer mostrar alguma coisa diferente, todo mundo quer mostrar saber mais. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

*Eu sempre armazenei todos os materiais que os professores...das disciplinas, basicamente tudo que é postado no virtual eu baixo, boto numa pastinha, então ali me ajuda bastante. Meu computador está aqui, tipo tudo separadinho. Como a gente está sempre sobrecarregado eu acabo não lendo, mas tipo parte de slide, parte que o professor passava, essas coisas tudo eu ia refletindo, eu ia buscando para planejar as aulas. Claro, isso vai chegar num ponto que é ultrapassado, é uma coisa que vai passando, livros, internet bastante, youtube. Youtube vendo vídeos, adaptando, criando, alguns instrumentos. Hoje não faltam para tu criares uma aula e até para aprender, né? (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

A transferência de experiências de movimento bem-sucedidas na graduação para a sala de aula do estágio pode constituir-se, no imaginário dos estagiários, numa boa chance de obter boas experiências docentes com seus alunos. O gosto dos estagiários pelas atividades da graduação, por sua vez, pode levar à crença de que a aula também será

apreciada por seus alunos da escola. E dar aulas que gerem o interesse e a participação dos alunos, é uma preocupação de todos os estagiários participantes da pesquisa.

Pequenas mudanças nas aulas da graduação, quando “aplicadas” com as turmas do estágio, foram relatadas por Bia. A estudante explica essas mudanças:

*Eu tive uma aula de slackline, que os nossos colegas fizeram e passaram para nós. Foi discutido na aula, por que tinha sido realizado daquela forma, de que forma a gente podia realizar e quais outras adaptações e foi sobre isso, em cima desse conteúdo, desse assunto e dessa discussão que eu fiz o meu planejamento de aula depois. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

Pergunto, então, a Bia se os procedimentos usados em sua aula foram basicamente os mesmos usados na aula dos colegas. Ela responde:

*Não... não porque na graduação a gente aprende que tu tens que primeiro equilíbrio no chão, tem todo um ensinamento e tudo mais, antes de tu passares para cima da fita. Como ali, o estágio é muito rápido, a gente teria uma aula só para trabalhar com isso, então a gente colocou eles direto em cima da fita, praticamente. Acho que a gente fez uma ou duas atividades de equilíbrio, mas que, com certeza, se eles aprenderam 1% do que era para ser aprendido ou aperfeiçoado, foi muito aquele 1%. Então a gente tem que fazer tudo muito na correria. Então eu acho que quando tu fores dar aula, profissionalmente, tudo mais, daí formado, então tu consigas fazer de uma certa forma que a gente faz na graduação, mas eu não vi necessidade também. Porque eles realizaram tão bem aquela tarefa, que eu fiquei impressionada. Então acho que não sei, varia muito de aluno para aluno. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

Bia, Alexandre e Lucas haviam experimentado a docência da EF no EM pela primeira vez no estágio. Queriam dar boas aulas, queriam que as coisas funcionassem, queriam ser respeitados na sua condição de professores e, para isso, recorriam às disciplinas da graduação, recorrendo, especialmente, aos saberes e práticas relativos à cultura corporal de movimento. A formação para a autoria, talvez ainda não se



apresentasse na questão do planejamento das aulas, mas o desejo de participar de mudanças na educação e na EF escolar se mostrava presente e pode ser um indício de uma autoria que está sendo gestada e que possivelmente vá se fortalecendo com a experiência profissional e a maturidade pedagógica.

Segundo Caparroz e Bracht (2007), à medida que o professor reconhece sua autoridade docente passa a construir sua autoria docente, baseada nas suas reflexões cotidianas acerca de sua prática pedagógica. Ao analisarem as contribuições da didática da EF na formação para a autoria docente, os autores colocam que

O tempo e o lugar de uma didática da educação física, que realmente venham a contribuir com os professores da área, para que se percebam e se constituam como autores de seu trabalho docente, é a vida. Não se deve reduzir a momentos e lugares exclusivos onde um exerce sua docência. Claro que não se está advogando aqui que não há uma diferença entre a vida profissional e a vida pessoal, mas essa é uma linha tênue. Compreender a vida como um processo que forma o professor como educador exige que ele conecte o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto, de modo que se produza uma abertura em sua relação com o mundo para poder investigar e atuar didática e, pedagogicamente, em uma dada realidade social de modo reflexivo, o que implica a unidade da razão e da emoção. Viver um processo formativo em que se quer melhorar como educador passa por ser sensível, fazer com que as perguntas que um faz e o que conhece o comovam. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.32-33)

A formação para a autoria, pois, vincula-se à reflexão, ao questionamento, à escuta, ao diálogo, à curiosidade, ao estranhamento. Estranhar-se, deixar-se envolver pelas perguntas permite que aprendamos, propõe Caparroz e Bracht (2007) ao referirem Ferrer Cerveró (1995), pois “quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura: não viaja” (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 177 apud CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.32). Estranhar, refletir, fazer perguntas, investigar a própria prática dá ao professor importantes elementos para constituir-se como autor de sua prática docente. O professor que pesquisa sua prática, argumenta

Moreira (1998), amplia seus conhecimentos e qualifica seu trabalho, já que “[...] o ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser aprendido na e pela prática” (p.18). As rotinas diárias dos professores revelam conhecimentos muito específicos e particulares. É importante, defende Moreira (1998), aprender a observá-los, descrevê-los, analisá-los, compartilhá-los, pois constituem-se nos saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al, 2013).

### 9.1 TEORIA E PRÁTICA/UNIVERSIDADE E ESCOLA: DIMENSÕES E ESPAÇOS INDISSOCIÁVEIS DA FORMAÇÃO

*Teoria, vamos dizer é história. A história da EF, o que mais... essas didáticas, né? Organização da Educação Brasileira é importante, é importante, mas eu não vou poder transmitir nada de Organização da Educação Brasileira na EF. Acho que esse tipo de coisa a ICES-P peca um pouco, acho que falando do curso, eu acho que não precisava ter tanta cadeira de didática, de 60 horas, Didática Geral, Organização da Educação Brasileira, Temas Contemporâneos, o que mais... essa organização, Processos e Teorias da Aprendizagem. Olha, olha quantas cadeiras são... são seis cadeiras que são importantes, claro, não tirando a importância delas, mas não precisa ser 60 horas. E no lugar dessas 60 horas, põe outras cadeiras de 30 horas com atividades recreativas, tênis, tênis de mesa, prática, prática, para aprender. Acho que é o que a gente vai transmitir na escola, fora as regras do jogo, claro. Conhecimentos em geral. Meu ponto de vista. (ENTREVISTA ALEXANDRE, 28/08/15)*

Eu havia perguntado a Alexandre o que chamava de teoria quando se referia a ela na sua fala. Sua explicação nos permite pensar que o estagiário associa a teoria a ideias, conceitos, proposições formuladas por outras pessoas, sobre diferentes conteúdos, as quais poderiam/deveriam ser aplicadas nas salas de aulas dos professores que atuam nas escolas básicas. Alexandre compreende que as questões mais amplas da educação, tratadas nas disciplinas citadas por ele, não são “transmissíveis” nas suas aulas, pois fogem às questões da prática cotidiana do professor de EF. A compreensão acerca do que seja teoria e

prática expressada por Alexandre é também a compreensão da maioria dos participantes da pesquisa.

Conforme Caparroz e Bracht (2007), a dissociação entre as dimensões teórica e prática do conhecimento, da formação e da prática docente tem sua raiz “[...] na divisão do trabalho, entre os que pensam, elaboram e os que aplicam e executam” (p.27), entre os que “[...] ‘produzem conhecimento’ e aqueles que ‘aplicam conhecimento’ [...]” (REZER, 2007, p. 48), ou, como colocam Moreira (1998) e Molina Neto e Molina (2002), consomem conhecimento. Para Rezer (2007, p.44-45),

[...] há uma equivocada hierarquização social do trabalho docente nos níveis de ensino, entre o docente que atua no ensino superior e aquele que atua no ensino básico, como se o trabalho dos professores universitários fosse mais complexo do que o trabalho dos professores da escola.

Essa divisão e hierarquização do trabalho docente tem levado à compreensão, por parte de muitos professores da EB, de que a teoria é algo descontextualizado, distante e, até mesmo, dispensável no dia-a-dia da sala de aula, já que não nasce da própria experiência e contexto educacional e sua aplicação vem acompanhada, muitas vezes, de uma falta de sentido e adequação. Nessa perspectiva, colocam Caparroz e Bracht (2007), a prática seria uma aplicação de teorias pedagógicas e didáticas, que funcionam como prescrições ao trabalho do professor.

A perspectiva de teoria enquanto prescrição, sugerem os autores, produz

[...] a expectativa de que a teoria decida por nós, como agir – indique o melhor caminho, a melhor técnica ou tecnologia. O raciocínio é mais ou menos o seguinte: se acontece isso, dessa forma, então a teoria me diz que devo agir assim; diante do problema X, a teoria diz que devo agir Y, do problema Y, agir de forma X; se o objetivo é esse, então a melhor forma de atingi-lo é Y. Isso vai ao ponto de entendermos a teoria quase como um manual (ou livro de auto-ajuda tão em moda nos tempos atuais) ou como um roteiro de montagem de uma mesa que compro desmontada na loja e que preciso montar em casa (não esquecer que as teorias científicas nos prometeram guiar por caminhos iluminados e seguros nas trevas da vida, nos dariam a certeza, a segurança de

alcançar nossos objetivos). (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.27)

Clara nos dá um exemplo acerca da sua expectativa de que as disciplinas de seu currículo de formação lhe mostrassem como fazer as coisas, o que ensinar, como ensinar. Ela faz referência à sua frustração em relação à disciplina de Ginástica Geral:

*Eu poderia ter aprendido muito mais e eu não aprendi, e tem coisas que eu sei que vou ter que buscar fora, em outros cursos de formação, para poder estar um pouquinho mais preparada. Por exemplo, Ginástica Geral, eu não aprendi muita coisa, eu não sei o que eu posso trabalhar na escola, o que eu sei é o que eu busquei na internet. Porque a disciplina de Ginástica Geral, ela trabalha muito questões fisiológicas, o corpo, o músculo e os movimentos, e não trabalha a ginástica. E uma coisa que eu pensei assim "poxa, como não trabalha a ginástica, como eu vou trabalhar a ginástica na escola, se eu não trabalhei na universidade?". Então, eu acho que é uma coisa que eu sinto falta e que eu sei que se eu quiser um trabalho melhor, mais qualificado, eu tenho que procurar um cursinho para estar me qualificando. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

E quando os resultados da aplicação da teoria na prática não são positivos, pois, conforme Veiga-Neto (2015), o ajuste entre elas nunca é “perfeito”, “pensa-se logo que *ou* o problema está na teoria que seria incorreta ou pouco desenvolvida, *ou* o problema está no mau ou equivocado uso que estamos fazendo dela”, mantendo-se a ideia de que “existe mesmo um mundo da prática e um mundo das ideias” (p.124) [grifos do autor]. As teorias, sugere Fensterseifer (2016), não são detentoras das soluções para os problemas da prática, elas apenas apresentam possibilidades de abordá-los, já que “o real é sempre mais rico que as teorias que buscam explicá-lo” (p.348).

E nesses mundos distintos, propõe Rezer (2007), ao apresentar sua experiência de formação permanente com professores de EF que atuam em escolas dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, os docentes da EB dificilmente se percebem como possíveis produtores de conhecimento. Esses docentes defendem que os

formuladores de teorias não conhecem a escola, não sabem como é a realidade e que há teorias que não funcionam na prática (REZER, 2007). Manifestações desse tipo, coloca Veiga-Neto (2015), expressam “uma concepção bastante tradicional acerca da prática e, ao mesmo tempo, uma falta de confiança nos (assim chamados) ‘saberes acadêmicos’ e suas formulações teóricas” (p.115). A divisão entre o mundo/conhecimento da academia e o mundo/conhecimento da escola tem contribuído, segundo Fensterseifer (2016), para o desenvolvimento de uma “[...] ‘cultura da resistência’ que suspeita de tudo que ‘cheira teoria’ [...]” e para a “[...] perda de qualquer crença em possíveis ‘soluções teóricas’[...]” (p.342).

As estagiárias Bia e Clara traduziram essa descrença no valor da teoria em suas falas. Clara coloca:

*Assim, eu sempre digo que a teoria, às vezes, está bem distante da prática. Eu penso que a teoria é muito importante, importantíssima, porque às vezes vai dar embasamento para o trabalho na escola, mas penso ser mais importante a prática, frequentar a escola, experimentar um pouquinho de como é ser professor, aplicar aulas. Acredito que depois disso a visão sobre o que é ser professor se torna mais real. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Pergunto a Clara o que está chamando de teoria. Ela responde, demonstrando uma clara desqualificação da teoria; da formação intelectual e das disciplinas compreendidas como teóricas, pedagógicas, não disciplinares, sem aplicabilidade, no que diz respeito ao suporte para sua prática:

*Teoria seria vir aqui na universidade e discutir assuntos relacionados à escola, mas que não me auxiliarão quando docente. Assim, algumas disciplinas, eu acho que, às vezes, trataram muito de conteúdos teóricos, teoria, teoria, teoria, e a gente esquece que quando o professor for lá para a prática tem tantas outras coisas que ele precisa dar conta que a teoria não vai, não vai, se fazer presente naquele momento. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Bia, por sua vez, diz que não gosta muito das disciplinas teóricas, que essas não “contam muito” na sua formação. Ao falarmos sobre a disciplina Pedagogia e Diferenças, a qual é compartilhada por todos os cursos de licenciatura, Bia diz:

*É, essa foi uma das disciplinas teóricas, do semestre todo, que eu consegui captar alguma coisa. Outras disciplinas, que são mais teoria, eu tenho um pouco mais de dificuldade, então, para mim, eu não consigo relacionar tanto. Então essa disciplina teórica ajudou, influenciou sim, em mim, como professora, a pensar nas diferenças dos alunos, nessa questão de entender, de compreender tudo. Mas outras disciplinas, claro, são todas coisas importantes, senão não teria por que fazer também, né? Mas para mim, como eu já não gosto muito, para mim, não conta muito. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*

A dualidade entre teoria e prática, afirma Veiga-Neto (2015), posiciona aquela no mundo do sensível e essa no mundo das ideias, do inteligível. Essa dualidade, defende o autor, é desprovida de sentido, pois é “clara a impossibilidade de uma prática sem uma correspondente teoria que lhe dê sentido como prática” (p.132). Por outro lado, “sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias” (VEIGA-NETO, 2015, p.131). Nesse sentido, Fensterseifer (2016) afirma que é necessários afastarmos “qualquer ilusão com saídas práticas que dispensam a teoria”, pois “não há problemas ‘na prática’, os problemas resultam de determinadas apreensões da prática, as quais se fazem sempre de um ponto de vista teórico” (p.348). Para Veiga-Neto (2015), a teoria amplia nosso olhar sobre o que conhecemos, possibilita que vejamos com o pensamento e ampliemos nossos conhecimentos. “Quando paramos de pensar”, sugere Rezer (2009, p.59), “somos pensados por outros”.

A questão das relações entre teoria e prática, acredita Veiga-Neto (2015), talvez seja um dos aspectos mais problemáticos na formação de professores. O autor propõe que, de um lado, colocam-se os pedagogos que acreditam que uma sólida formação teórica precedente às experiências práticas daria aos futuros professores melhores condições

para compreender e modificar suas práticas. Do outro lado, colocam-se os pedagogos que defendem que as experiências práticas, já no início do curso, contribuiriam para uma melhor compreensão das questões teóricas e que o contrário não passaria de “um estudo livresco” (VEIGA-NETO, 2015, p.116), desconectado da realidade.

Nos currículos dos cursos de formação de professores, conforme Moreira (1998), há, comumente, um “predomínio e uma precedência temporal do ensino dos conhecimentos teóricos em relação aos conhecimentos práticos” (p.16). Essa perspectiva de currículo, “além de apresentar uma visão distorcida da relação entre teoria e prática, [...] falha ao centrar a prática profissional na solução, ao invés de na estruturação de problemas” (p.16), os quais não são solucionáveis a partir da lógica de respostas externas a eles.

A dualidade entre teoria e prática produz efeitos nos desenhos dos currículos de formação de professores. Na tentativa de solucionar essa dualidade, segundo Veiga-Neto (2015), “tem sido comum intercalar a teoria com a prática”, havendo “alternância entre disciplinas ou atividades teóricas e disciplinas ou atividades práticas. Essa solução parece repousar no pressuposto de que, [...] por si mesmos, os alunos e alunas serão capazes de integrar a teoria com a prática” (p.116). Outra solução que tem sido adotada pelos cursos de formação é o uso de “exemplos práticos para ilustrar os conteúdos teóricos, bem como discussões teóricas para questionar o que vai acontecendo na prática” (p.116). Recomenda-se, também, que os professores se insiram em contextos distintos do seu, que “procurem ‘olhar para as práticas que estão à sua volta’ ou tentem ‘buscar nos livros as teorias que explicam as práticas que estão à sua volta’” (VEIGA-NETO, 2015, p.116).

Na tentativa de criar oportunidades para o debate acerca das relações entre teoria e prática, os professores do curso investigado propõem sistematicamente, aos estudantes, atividades de microensino, nas quais são planejadas aulas, ensina-se os colegas e avalia-se coletivamente aspectos didático-metodológicos e relacionais, entre outros. Quando pergunto a Lucas onde aprendeu os elementos que

considera importantes para dar uma boa aula, ele me diz que foi “na faculdade”, fazendo menção às atividades de microensino como espaço de aprendizagens:

*Mais aqui na faculdade, eu acredito. Porque teve muita parte prática, de planejar uma aula. Por exemplo, nas aulas práticas, professor Raul, o Carlos, todas a gente realizava o planejamento da aula e depois a gente avaliada esse plano de aula, avaliava como tinha que ser, como agir, por que a gente trabalhava. Mesmo aqui, a gente sendo adulto, a gente trabalhava, tentava puxar lá para a escola esses exemplos. Então a todo momento os professores ficavam te cobrando: "Oh, não é assim que tu tens que agir, é de outra maneira", entendeu? Então, nessa parte, foi dando subsídios para a gente aprender também a como fazer. Teve muitas práticas que no final, faziam roda de conversa e iam debatendo: "Ah, os alunos ficaram muito tempo parados, não pode. Isso não pode acontecer, mesmo que tem pouco material, vocês têm que planejar uma aula para pouco material que todos vão trabalhar, todos vão se movimentar, todos vão ter o mesmo estímulo". Então, o principal foi na faculdade mesmo que a gente aprendeu. (ENTREVISTA LUCAS, 25/09/15)*

Essa simulação de situações de ensino, no entanto, é compreendida por Bia e Clara como algo bastante distante da realidade vivenciada por elas nas escolas. As estagiárias colocam:

*E não adianta professor querer simular aula na graduação. Para mim não é a mesma coisa, não é. Tanto é que agora, nos últimos semestres, eu fiz um plano de aula e eu fui realizar a aula. Eu tive que fingir que eram alunos de Ensino Fundamental e eu não consegui, porque eu sabia que aqueles alunos estavam avançados naquele conhecimento. Então, para mim, aquilo ali era uma idiotice eu fazer aquilo ali. Por mais que eu deveria fazer. Eu acho importante, sempre achei, porque eu fiz sempre, os outros semestres todos, só que naquele momento que tu passas por isso [o estágio] tu começa a ser mais crítica sobre isso e o professor me questionou: "Bia, tu vais avançar o conteúdo dessa forma com alunos de 8ª série?". Eu disse: "Eu vou avançar conforme meus alunos estão produzindo, se eles aqui estão sabendo, porque eu vou fazer alguma coisa que eles já sabem? Eles não estão gostando, eu estou vendo na cara deles". Então, são reações que tu tens que ter jogo de cintura. E isso, na mentirinha, que a gente faz na graduação, isso não faz mais sentido para mim, é perda de tempo. (ENTREVISTA BIA, 17/11/15)*



*Ah, quando a gente vai fazer um planejamento, aqui na universidade, para colegas acadêmicos, aí o professor pede que a gente faça o planejamento para 4º ano. Chega na hora de aplicar, não é a mesma coisa, porque a gente sabe que são colegas acadêmicos e que a gente não pode considerar como 4º ano. Então é muito diferente. Eles vão agir de maneira diferente, não condiz com a realidade. Eu acho que, assim, os planejamentos deveríamos fazer na universidade e a aplicação dos mesmos deveríamos fazer com alunos na escola. Acredito que traria um aprendizado maior. (ENTREVISTA CLARA, 18/11/15)*

Conforme Rezer (2007), é tarefa da formação inicial constituir espaços de debate e aproximação entre os conhecimentos acadêmico-científicos produzidos pelo campo da EF e as práticas pedagógicas no contexto escolar, entre “[...] o conhecimento produzido pelas universidades e institutos de pesquisa e os trabalhadores do campo” (p.43). Considerando que essas relações são bastante delicadas e atravessadas por muitas resistências daqueles que não se situam no campo acadêmico, o que pode, facilmente, ampliar a distância entre universidade e escola, Rezer (2007) propõe que, no exercício de articulação entre teoria e prática, a formação inicial dê visibilidade para “[...] experiências bem-sucedidas de professores e professoras de EF no contexto escolar” (p. 55).

Nesse sentido, defende Rezer (2007), cujo pensamento se aproxima das proposições de Caparroz e Bracht (2007) e Molina Neto e Molina (2002), “[...] a formação inicial deve priorizar condições que viabilizem a autonomia e a liberdade no exercício da docência e não o sentimento de tutela ou a dependência”, especialmente porque vivemos tempos de “receituários” (REZER, 2007, p.55) pedagógicos. A reivindicação de um maior número de “práticas”, bastante presente nas falas dos participantes da pesquisa, parece seguir essa “onda” dos receituários. Rezer (2007) problematiza aquilo que faz parte da tradição da formação em EF e se mostra tão caro aos estagiários: a prática corporal de jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas nas aulas da graduação.

Conforme Rezer (2007), a tradição de “praticar o jogo” já vem sendo discutida nos cursos de formação inicial de professores, abrindo-se espaço para o debate sobre “como ensinar o jogo”. A problematização apresentada pelo autor, em relação às atividades de formação permanente dos professores de EF, também é pertinente para questionarmos o olhar dos estudantes que participaram do estudo a respeito de sua formação na graduação. Ao questionar a formação, Rezer (2007, p. 54) propõe que:

As exigências para um processo de intervenção passam por questões como conhecimento específico do conteúdo; conhecimento metodológico e conhecimento didático, e não, pela experimentação de jogos, onde os docentes se convertem em “jogadores”, mesmo que isso torne mais “divertido” tais encontros. Talvez seja necessário perceber mais atentamente que dominar conceitos, metodologias e procedimentos didático-pedagógicos, e não somente exemplos de jogos, por exemplo, permite construir uma infinidade de situações de aula, com maior autonomia pedagógica, em qualquer contexto.

O valor do debate teórico, da teorização pedagógica como potencializadora das práticas docentes é defendido por Rezer (2007), Veiga-Neto (2015), Caparroz e Bracht (2007) e Molina Neto e Molina (2002). Esse debate é sempre uma relação entre diferentes atores, os quais são portadores de múltiplos saberes, propõem Caparroz e Bracht (2007), ao tomar emprestado os estudos de Tardif (2000). Veiga-Neto (2015), por sua vez, atenta para o risco de tomarmos a prática “[...] como um valor em si e entender que essa palavra designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras” (p.118). O autor sugere que, acompanhando qualquer prática, “[...] existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas” (p.118).

Nossas referências históricas, sugerem Caparroz e Bracht (2007),

[...] são peças-chave que nos ajudam na reflexão de nossa ação (prática-teoria) pedagógica, de nosso trabalho docente; [...] o trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora (que acaba por “encaixar” a vida em categorias e determinar a priori o que ainda está por se viver) em favor de uma postura na qual os delineamentos são pensados tendo em conta que é da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível e que este possível depende das ferramentas que temos (e das que nos disponhamos ter), tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e aquilo que ela nos apresenta e nos impõe. (p.29)

A teorização pedagógica é capaz de transformar a prática, que, por sua vez, também produz efeitos sobre a teorização, num movimento contínuo e orgânico, sugere Rezer (2007). O professor da escola básica e o estudante de curso de licenciatura que teoriza sobre suas práticas torna-se um estudioso, conhecedor da “arte de dominar conceitos” (REZER, 2009, p.55) e autor do seu próprio trabalho. Conforme Rezer (2007, p.55), “ao dominarmos conceitos, nos afastamos da indústria que pensa por nós e nos tornamos [...] sujeitos autônomos, com maior inteligência de navegação”.

Essa teorização acerca das práticas docentes, reforça a necessidade de tomarmos a escola e o trabalho dos professores e dos estagiários como pauta de debate acerca do conhecimento e intervenção na EF escolar. Se a tradição da EF tem um caráter bastante prescritivo e pouco reflexivo, cabe a cada sujeito contemporâneo que a ela dedica seus estudos e seu trabalho reinventá-la. Cabe à universidade rever seus próprios fazeres didático-metodológicos, suas próprias pautas de pesquisa, seus próprios métodos de interação com a sociedade e com as comunidades escolares que a ela se vinculam. Cabe, também, rever a formação que oferece a seus estudantes, a qual, ainda, muitas vezes,

[...] está pautada por um discurso didático que se constitui sobre modelos idealizados de aluno, de professor e de escola, sabidamente inadequados para enfrentar as situações reais de ensino/aprendizagem que

se constituem em condições sociais complexas, portanto não-lineares. (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p.60)

Cabe à universidade posicionar-se como interlocutora das experiências docentes na EB, considerando que, conforme Molina Neto e Molina (2002, p.59), “os professores costumam agir por idiosincrasias próprias, construídas nos anos de docência”; que seus processos de formação permanente devem ser “compatíveis e convergentes com a complexidade do ambiente escolar e áulico” (p.59) e, ainda, que atualizar os professores com o “dito ‘conhecimento de ponta’ - últimas descobertas da ciência, resultados de pesquisas recém-divulgadas, etc. - sistematizado por especialistas” (p. 59-60) não garante que os mesmos “estarão mais aptos e motivados a ensinar melhor” (p.60).

Cabe aos cursos que formam professores de EF aprofundarem “as reflexões em torno do ensino-aprendizagem em educação física”, defendem Caparroz e Bracht (2007, p.23), compreendendo, que a teoria pode ser uma inspiração oferecida por aqueles que se dedicam a investigar, refletir e escrever sobre os temas que fazem parte da vida da escola e da docência, ainda que investigados em contextos e tempos distintos dos nossos. Nesse sentido, a prática constitui-se na reinvenção crítica e autoral do trabalho docente, tomando as experiências, reflexões e teorias do outro como referência, como dispositivo para pensar e criar a própria prática.

O estágio, propõem Pimenta e Lima (2010), é atividade teórica. É teórica à medida que faz refletir sobre a prática docente, em seu tempo e espaço real de realização; à medida que coloca à disposição do estudante-estagiário um repertório de pesquisas e experiências produzidas pelo campo da EF ao longo de sua trajetória histórica. É também atividade prática, à medida que os estagiários experimentam a intervenção, a criação e as relações com a escola básica. E essa prática, defendem Caparroz e Bracht (2007, p.27), “precisa ser pensante”. Talvez resida nessa expressão – prática pensante – uma boa imagem para compreendermos a indissociabilidade entre teoria e prática.

Em se tratando dos estágios, a parceria entre universidade e escolas básicas é fundamental para o exercício dessas “práticas pensantes”. Quanto mais orgânica, mais colaborativa, menos hierárquica puder ser essa relação, mais potentes serão as experiências de estágio, pois cada pequeno espaço, cada pequena situação cotidiana envolve todos os atores, que têm a liberdade e o compromisso para agir e interagir nas situações pedagógicas vividas pelo estagiário na escola.

As relações entre universidade e escola, no entanto, no que diz respeito ao processo de formação de professores, atentam Pimenta e Lima (2010), não têm sido muito próximas para a maioria das instituições. Os professores dos cursos de formação, conforme Moreira (1998), têm comumente “utilizado a escola para observações, estágios e pesquisas”, no entanto “pouco tem sido, [...], devolvido à escola a partir da análise dessas atividades” (p.14). A formação de professores, complementa o autor, requer a “redefinição da relação da universidade com a escola” e o enfrentamento do que tem sido, em geral, uma “mera integração de atividades” (p.14).

A necessidade de estreitar os laços entre universidade e escola, reorganizando as relações, as funções, as parcerias e os projetos coletivos, ficou evidenciada no estudo de Benites (2012). Assim como Pimenta e Lima (2010), a autora defende que há problemas nas relações universidade-escola, sendo necessária a ampliação dos vínculos. A escola e os professores têm um papel muito importante como formadores, embora muitas vezes não reconheçam e/ou assumam esse papel.

Os cursos que formam professores, por sua vez, segundo Moreira (1998), têm a tarefa de “estabelecer com a escola um diálogo crítico” (p.14). É dever dos cursos de formação contribuir para que a escola se transforme numa instituição cada vez melhor, mais justa, democrática, ética, interessante e acolhedora, valores que devem ser vividos na universidade. As instituições formadoras têm, portanto, o compromisso ético com a qualificação da EB.

A experiência de Antônio no estágio, fê-lo perceber a necessidade de um diálogo mais próximo com professores e gestores da escola, no que diz respeito à construção de sua proposta pedagógica para o estágio, para que a mesma, de fato, dialogasse com a proposta de trabalho da escola. Antônio propõe que

*Todo funcionamento [da escola] faz parte também da construção. A gente tem entrevista com a diretora, a gente tem observação e entrevista com a supervisora, observa como funciona todo sistema da escola e, talvez, ter um pouco mais da interação de construir junto a proposta. A gente constrói a proposta conforme a realidade que a gente tem lá, mas, às vezes, a escola não participa dessa construção. Eu acharia interessante nós não construirmos sozinhos, não sei, talvez com orientação, com supervisão ou com quem faz dentro da escola todo esse processo, [...] de ter algum momento, alguma forma de construir junto, eu acho, essa proposta. Não só pela nossa visão. A gente tem uma visão, e a escola às vezes... tu podes ter uma visão e a escola pode contornar aquilo que tu viste: não, não é bem assim, te ajudar a construir ali também, tentar colocar a escola mais junto nesse processo de construção. Não sozinho. Não sei se eu estou certo ou não, mas eu acho que seria uma possibilidade de a escola interagir mais conosco, os estagiários. E a instituição, a universidade. Uma opinião. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Igor, por sua vez, defende a participação de professores e gestores das escolas em que são realizados os estágios em rodas de conversa realizadas na ICES-P, com o intuito de avaliar e planejar as experiências dos estágios. O estagiário propõe:

*Eu até defenderia, no término do estágio, fazer essa nossa roda de conversa com professores, direção da escola em que a gente estava trabalhando, para eles também terem uma noção, como está sendo a realidade, como nós, estagiários, trabalhamos com os alunos. Até uma experiência que a gente..., uma forma de trabalho que a gente usou com os alunos pode ser uma coisa que eles poderiam adotar na escola, um método, uma coisa. Isso é uma construção em conjunto. Trabalhar tanto com os alunos e também pode ser uma coisa para os professores. Eles poderiam aplicar durante o ano, com outros estagiários. Eles aprendem e nós também aprendemos com eles. Seria uma coisa legal fazer essa integração com*

*os professores do colégio. (FALA DE IGOR NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

A proposta de Igor e Antônio, na qual escola, universidade e estagiários trabalhassem de forma mais próxima, mais articulada, mais compartilhada, vai ao encontro do que propõe Benites (2012), de que o estágio também se constitua em espaço de formação continuada para professores e gestores da escola. “Pode ter mais integração, pode ter mais discussão, aproximar as escolas e o professor, [...] ver mais a realidade, fazer um trabalho diferente”, propõe Antônio. “Essas aproximações eu acho fundamentais”, concorda Igor. “Até porque essas conversas estimulariam eles [os professores]”, sugere Bia. Antônio complementa o debate concordando com os colegas:

*É, porque as escolas, os profissionais, para eles também é um crescimento, teria que ser [o estágio]. Às vezes nós estamos quentinhos, saindo do forno da universidade e eles olham assim: bah, vocês depois vão ver com o tempo, depois vocês vão cair na realidade, vocês vão ver que vocês perdem a empolgação, vocês perdem isso. Às vezes eles jogam um balde de água fria em ti. [...] Da mesma forma que nós estamos estimulados e com todo conhecimento que a gente está tendo, eu acho que o ser humano precisa estar sempre em motivação, motivado. Assim, como as empresas, a indústria investe em palestrantes para dar motivação, motivação, motivação, vendas, por exemplo, tu estás sempre motivado, motivado, motivado. [...]. Eu acho que qualquer profissional é assim. E a gente vive uma crise na educação, então isso reflete em todos. Não só nos professores, em todos os alunos também. Os alunos sentem o que eles podem, o que eles não podem fazer, essa questão: ah, eu não vou rodar, ou reprovar, então é um círculo vicioso, em que as pessoas aproveitam essa situação. Então a gente vive de motivação e eu acho que o professor, ele pode, sim, nos ajudar muito participando, talvez, mais, vivenciando mais. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

As entrevistas, os encontros de orientação e o grupo de discussão evidenciaram que há um desejo, por parte dos estagiários, de contribuir com a qualificação do ensino da EF. Os participantes da pesquisa, durante o semestre em que realizaram o estágio no EM, aderiram sistematicamente aos encontros, aos debates, às trocas e ao

auxílio mútuo, e desejavam que também as escolas em que realizavam o estágio pudessem aprender com eles e oferecer aulas cada vez melhores aos seus alunos. A compreensão de que escola e seus professores e gestores poderiam ser, ainda que para vários deles não fossem, figuras importantes na sua formação se fazia presente em suas falas e, também, nas suas proposições em relação a possíveis modos de aproximação e intensificação das relações entre a ICES-P e as escolas básicas.

A dissociação entre teoria e prática e a desqualificação da teoria e das disciplinas consideradas teóricas, expressas claramente nos discursos dos estagiários, é possível pensar, são frutos de uma formação ainda bastante disciplinar e que tem dificuldade em romper com aspectos da tradição da formação em EF. O desejo de ter mais aulas práticas, a reivindicação por mais e mais disciplinas que tratam da cultura corporal de movimento, possivelmente acompanham um dos objetivos do curso, que estimula a diversificação dos temas da cultura corporal nas aulas de EF e do estágio. Como os estudantes não conheceram/estudaram muitos desses temas nas suas experiências anteriores e externas à graduação, têm a expectativa de que tudo isso possa ser aprendido durante seu curso de licenciatura.

Se, por um lado, os estagiários insistem no valor das aulas práticas, por outro, quando questionados sobre as aprendizagens advindas da formação na graduação, suas falas direcionam-se a aspectos bastante distintos: a capacidade de participar ativamente de um debate, a perda da inibição ou a tranquilidade para conduzir uma conversa com seus alunos. É curioso como parece não reconhecerem essas aprendizagens como saberes tão legítimos como os saberes relativos à prática.

Clara, Bia, Guilherme, Lucas e Antônio falam a respeito dessas aprendizagens. Clara discorre sobre o valor dos debates dos quais participou na formação. Ela, uma aluna bastante tímida, sente-se “outra pessoa” ao final do curso, como podemos ver na sua fala:



*O que em mim mudou, e o que eu achei bom que o curso trabalhou isso e me desenvolveu, é que eu era muito inibida, a questão da escrita também mudei um monte desde o dia que entrei até hoje. Meu Deus, eu sou outra pessoa! Sem falar nos conhecimentos obtidos. Hoje em dia eu penso dez vezes diferente do que eu pensava antigamente. Eu acho que a gente tem bons professores, a gente faz discussões que são legais e que são pertinentes, e que a gente aprende e se desenvolve. Eu acho importantíssimas as discussões, acho muito válido [...]. Acho que isso foi o que mais me marcou, tirando todas as outras coisas, que são importantes, o que mais me marcou foram as discussões realizadas durante todo o curso, que me faziam sair da minha zona de conforto e ficar nervosa e suar, mas que, de certa forma, estão nos preparando para o futuro. Foi e é essencial. (FALA DE CLARA NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Bia e Guilherme expressam a satisfação por terem aprendido a apresentar seus argumentos durante os debates realizados nas aulas. Dizem que, quando iniciaram o curso, não conseguiam discutir, pois suas ideias eram muito limitadas:

*Quando eu comecei o curso, o professor discutia, pedia a discussão e a gente não sabia o que falar, porque era o que a gente tinha vivido até então. E agora, depois do estágio, agora nas minhas últimas cadeiras, eu consigo discutir com o professor, eu consigo opinar, eu consigo ter uma ideia mais clara do que eu passei com a vivência que ele está falando, relacionando a teoria com a prática, então acho que agora a gente consegue dialogar mais com o professor também. (FALA DE BIA NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

*[...] nós éramos muito limitados àquilo ali: nós jogávamos vôlei, futsal, muito mais futsal do que outra coisa, e a gente não abria o leque, a gente não tinha como opinar em outra dinâmica. A gente não teve uma aula discutiva<sup>40</sup>, sobre qual a importância do futsal, do vôlei ou de qualquer outro elemento que engloba a EF na formação escolar. A gente começou a ver isso aqui, depois que nós estávamos aqui dentro. Não digo que é tarde, mas a gente chegou um pouco cru para discutir com o professor. A gente consegue ver isso na experiência de estágio, no final do estágio a gente vê como é que funciona, a gente começa a conseguir se posicionar. (FALA DE GUILHERME NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

---

<sup>40</sup> Expressão usada pelo entrevistado.

Lucas, por sua vez, fala sobre as mudanças de ordem afetiva, no seu jeito de relacionar-se com as pessoas, de expressar seus afetos e solucionar problemas:

*[...] eu mudei bastante depois que eu entrei na faculdade. Eu era muito intuitivo, ia muito na intuição, porque, como aprendi em casa, se for aqui como é em casa ia dar bobagem, porque sempre foi muito, como vou dizer, explosivo, muito de falar na cara o que tinha para falar, então isso a gente vai construindo durante a faculdade. Agora, depois da faculdade, mudei muito né? Consigo conversar, se tem algum problema, sentar e conversar, não simplesmente explodir e xingar todo mundo. Então na faculdade aprendi bastante e aqui eu tento não ser eu mesmo, porque eu sou bastante nervoso e, lá dentro da escola, eu não passo isso para os alunos. Eu percebo que os alunos não notam que eu sou meio explosivo, mas eu tento agir da melhor forma possível, calmo, sempre centrado, chamar atenção não agredindo ou ameaçando. (FALA DE LUCAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

À medida que a conversa do grupo de discussão vai se encaminhando para o seu final, a questão de que a experiência lhes trará mais segurança e tranquilidade para exercer a profissão vai circulando entre os participantes. Antônio, o integrante mais velho do grupo, procura confortar certa ansiedade expressada por Júlio em relação à imprevisibilidade do trabalho na escola e seu preparo para exercer a profissão. Ele coloca:

*Com certeza, Júlio, eu falo um pouco mais de ter mais experiência, de ter vivenciado muito mais coisas, mas essa ansiedade tua, daqui a alguns anos, né profe, tu vais transformar em conhecimento, porque o que nós vivenciamos, o que nós relatamos aqui, de profissionais agindo dessa forma, de direção dessa forma, eu acho que tu vais transformar isso no teu conhecimento, tu vais agir de forma diferente, com certeza. Tu vais chegar lá na escola querendo fazer uma forma diferente. Tu vais ser um professor diferenciado. Tenho certeza disso. [...] tu vais querer ser um profissional, até porque o mercado hoje exige um profissional diferente. Tu tens que fazer a diferença, então eu acredito que nós vamos ser assim. E nós vamos errar, Júlio, tu podes ter certeza que a gente vai errar muito, então não te preocupa em sair acertando tudo. A gente não vai conseguir. (FALA DE ANTÔNIO NO GRUPO DE DISCUSSÃO, 19/12/15)*

Ana, Clara, Bia, Lucas, Alexandre, Júlio, Guilherme, Igor e Antônio: nove estudantes de EF procurando compreender as nuances e desafios da docência, procurando construir bons caminhos para o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Nove estudantes procurando compreender do que é feita a formação e a docência em EF: de teorias, práticas, experimentações, saberes, parcerias, projetos, reivindicações, invenções, desacomodações... Nove estudantes que, pelo menos por ora, estão dispostos a inventar um novo tempo para a EF escolar.

Nove estudantes tornando-se professores lentamente, aprendendo um pouco a cada dia, a partir das experiências vividas na formação. E os estágios são, podemos dizer, experiências de materialização dos saberes docentes e expressão daquilo que produziu sentido no processo de formação. Quanto mais forem estabelecidas aproximações entre escola básica e os diferentes componentes do currículo, de modo a evitar que os saberes se constituam em um fim em si mesmo, mais amplia-se a relação dos estudantes com o mundo da escola e mais sentido vai sendo atribuído a esse mundo.

A integração das experiências dos estágios às discussões de sala de aula, nas diversas disciplinas, é fundamental para que as articulações entre teoria e prática aconteçam de forma mais sistemática e para que os estudantes consigam compreendê-las melhor. Bons estágios têm impacto na vida das pessoas, na vida da escola e o exercício de intervenção neles experimentado faz parte da formação para a mediação, para a problematização, para a sensibilização e a criação.

## **10 DAS SENSações, IMPRESSões E DESEJOS QUE FICAM**

Finalizar a escrita sobre um percurso de vida e de pesquisa é sempre algo delicado, um tanto difícil, pois demanda a retomada cuidadosa de acontecimentos, de experiências, de histórias que vivi e que me foram contadas, de leituras que inspiraram meu pensamento e das minhas ações enquanto professora e pesquisadora. Ao finalizar uma tese, espera-se que apresentemos uma síntese da trajetória investigativa, das evidências que o campo de pesquisa nos ofereceu e das articulações teóricas produzidas, e, ainda, que ofereçamos ao mundo acadêmico e social novas possibilidades para pensar e viver as questões que foram tema da pesquisa, e que pode ser traduzido na seguinte questão:

***Como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio?***

Pergunta que foi gestada nas minhas experiências como estudante-estagiária e professora formadora de professores. Pergunta com a qual tenho uma relação muito orgânica, muito visceral. Pergunta que afeta cada conversa que tive com meus estagiários, cada questionamento que fiz a eles, cada sugestão que lhes dei, cada encontro que tivemos na escola em que ministravam suas aulas. Minha preocupação maior não era responder essa pergunta enquanto pesquisava, mas ela, o tempo todo, me ajudava a pensar as experiências de estágio dos meus investigados.

Meu problema de pesquisa me instigou a movimentos que me levaram àquela que talvez tenha sido a descoberta mais importante durante o estudo: os estudantes-estagiários investigados fizeram de seus estágios uma experiência de aprendizagem, de escuta, de diálogo, de questionamento, de pensamento e de ensino da EF. O estágio não foi um mero cumprimento de horas ou uma experiência burocrática, como tantas vezes acontece. Os estagiários alegraram-se com a docência e com o que “deu certo”, inquietaram-se com o que “não funcionou”,

esbravejaram com o que lhes pareceu injusto e ampliaram seu conhecimento e compromisso com a EF escolar. E, diante disso, posso dizer que a professora-pesquisadora que iniciou essa investigação era um tanto rançosa, incomodada com as práticas de seus alunos, e a professora-pesquisadora que termina essa tese é alguém que percebeu a potência destes, que passou a admirar suas práticas, suas tentativas, seu esforço para conciliar a vida e o estágio. Os movimentos da pesquisa convidaram todos nós, pesquisadora e pesquisados, a refletirmos sobre por que mesmo alguém decide ser professor de EF? E as possíveis respostas estão dentro de nós.

A pesquisa me modificou. Penso que me tornei um pouco mais generosa, um pouco mais gentil, um pouco mais cautelosa e bem mais alegre diante da docência. Fui capaz de abrir mão de possíveis expectativas e fazer do outro o protagonista de sua própria história. A pesquisa modificou também o meu trabalho. Penso que me tornei uma professora melhor, que exercita mais a escuta, que convive melhor com os silêncios e as pausas, que é capaz de substituir o controle por mais diálogo na sala de aula e que investe na norma como possibilidade de criação. Penso que hoje sou um pouco menos obsessiva pela organização e me sinto mais autorizada a ter meus próprios pensamentos. Entendo que amadureci enquanto professora e pesquisadora, e aquele medo que eu tinha lá em agosto de 2014, possivelmente tenha se transformado em cautela, em crença na provisoriedade e tenha produzido em mim uma maior capacidade de assumir os riscos do meu pensamento e da minha escrita.

Quando escrevi o projeto de tese e decidi investigar meu próprio campo de trabalho, não sabia realmente como me sairia. Me sentia uma pesquisadora bastante inexperiente (e ainda sinto que tenho um longo caminho a percorrer), mas tinha uma grande vontade de saber mais desse universo que habito e sabia que tinha ao meu lado um orientador que me ajudaria a lidar com os possíveis percalços. Parece que, numa boa medida, me saí bem. Encerrado o estudo, posso dizer que o fato de fazer parte e conhecer vários aspectos históricos, estruturais,

pedagógicos e administrativos do contexto pesquisado contribuiu bastante para a análise das informações produzidas no campo de pesquisa. Estranhar os saberes e práticas que se tornavam evidentes a cada fala, ação ou expressão dos estudantes-estagiários foi um desafiador exercício de cautela, escuta, atenção, sensibilização e constante questionamento. Posso dizer que durante toda pesquisa disse a mim mesma: calma, não te precipita, pensa novamente, lê mais uma vez, retoma o que foi dito. E o resultado desse esforço está nas páginas desse texto.

Outra decisão importante que tomei foi utilizar as entrevistas narrativas e o grupo de discussão como instrumentos de pesquisa. Ao fazer essa escolha, estava definindo um modo de produzir as informações e aquilo que tomaria lugar central na pesquisa: a narração das histórias; a perspectiva de trazer para a pesquisa o olhar e entendimento do outro e a necessidade de desejar escutar muito mais do que perguntar, pensando tudo que me era narrado como expressão de algo acontecendo ao longo do tempo.

O fato de ter acompanhado a trajetória acadêmica dos participantes do estudo me ajudava a ter essa compreensão acerca da temporalidade ampliada das experiências vividas. O grupo de discussão, é importante dizer, mostrou-se um potente instrumento de pesquisa. As falas de um participante provocavam os outros a pensarem, muitas vezes, sobre o ainda não pensado. Aquelas funcionavam como dispositivo de reflexão a análise, o que ampliava os elementos das experiências que estavam sendo narradas. Optei por apresentar no texto as narrativas com muitos de seus detalhes, pois não quis privar o leitor da beleza dessas falas, do encadeamento do pensamento e dos sentimentos e emoções que nelas se expressavam.

Os resultados da pesquisa, incluindo neles os resultados dos procedimentos realizados na construção do projeto de tese, evidenciaram que a pesquisa sobre estágio supervisionado na formação de professores de EF é algo bastante recente e, ainda, bastante restrito, o que foi possível visualizar nos dados apresentados no capítulo 4. As

duas teses de doutorado e as sete dissertações de mestrado desenvolvidas sobre o tema, em diferentes PPGs, até o ano de 2014, número de pesquisas bastante reduzido, foram apresentadas a partir de 2008, sendo que quase 70% delas foram apresentadas em 2012. A restrição ficou evidente, também, em relação ao número de artigos científicos sobre o tema disponíveis nos periódicos eletrônicos brasileiros da área da EF, apenas vinte e nove.

O marco legal que normatiza a formação de professores no Brasil, como a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), Resoluções CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), 2/2002 (BRASIL, 2002b) e 2/2015 (BRASIL, 2015), indica que há um reconhecimento do papel educativo do estágio e prevê uma carga horária mínima que a ele deve ser destinada, deixando às IES, e aos cursos de formação, o desafio de traduzirem em opções epistemológicas e ações pedagógicas esse marco legal. O curso investigado tem procurado traduzir no seu PPC seu compromisso com uma formação que privilegie a educação para a autonomia, para a autoria, para a pesquisa, para a diferença, para a diversidade e para o compromisso social. Seu discurso sobre a EF escolar está fundamentado no compromisso desta com a reflexão, a produção, a crítica e o ensino da cultura corporal de movimento.

Os estágios supervisionados, por sua vez, ocupam um lugar bastante central na formação dos estudantes, o que é possível perceber nos vários esforços do coletivo docente, no sentido de criar modos de organização das atividades, exigências em termos de produção escrita, espaços de socialização dessas produções e espaços para reflexão e debate sobre as experiências vividas. Esse esforço empreendido pelo curso possivelmente chega aos estudantes na forma de mensagens que expressam que deve haver um grande investimento nos estágios e que eles são fundamentais na formação docente. E os resultados da pesquisa mostraram que todos os participantes reconhecem a relevância dos estágios, sugerindo, inclusive, que sua carga horária ocupasse um espaço maior no currículo de formação.

As expectativas dos participantes da pesquisa em relação aos estágios são grandes. A compreensão de que é nos estágios que as aprendizagens sobre a docência e a vida *da* escola, *na* escola e *com a* escola de fato acontecem faz parte do imaginário de todos os participantes. Todas as fichas parecem ser aí apostadas, o que nos leva a questionar: e o restante da formação? Por que os estudantes não compreendem as contribuições das situações de aprendizagem que não sejam as do estágio na sua capacidade de escutar seus alunos, de construir seus vínculos com os sujeitos da escola, de comunicar suas ideias e mediar os debates em sua sala de aula, de compreender os contextos educacionais, de intervir diante das situações cotidianas? Não terão sido esses saberes docentes construídos ao longo da vida e da formação? Certamente que sim, mas o momento em que o estagiário é colocado “à prova” é também o momento em que se dá conta se é ou não possuidor desses saberes e do que pode como professor de EF. Os estagiários têm a clareza de que, ainda que os estágios sejam experiências em escolas reais, com alunos reais, com condições materiais reais, eles não são o mesmo que é a vida de professor. Ainda assim, os resultados da pesquisa evidenciaram que os participantes tomam os estágios como importante referência para sua futura vida profissional.

Um desafio que se coloca, então, às instituições formadoras, é como fazer com que os estagiários sintam necessidade de questionar suas próprias concepções sobre EF escolar, abandonando ideias do senso comum a respeito das aulas de EF, da docência, da escola, dos problemas da educação e da carreira docente? Se os estudantes investigados se preocupam com o planejamento das aulas, com o conhecimento dos temas a serem ensinados e com a ampliação do conhecimento sobre EF nas escolas básicas, o que ficou evidente nos resultados do estudo, como tratar disso de uma forma mais inventiva, mais descentralizada, mais coletiva?

Os estagiários que participaram da pesquisa reconhecem os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica como necessários



à docência e questionam, ou até mesmo desqualificam, alguns saberes curriculares, das ciências da educação e da tradição pedagógica, apresentados no capítulo 8. História da educação, teorias da aprendizagem, reflexões filosóficas ou conceitos da didática lhes soam como saberes construídos em um lugar distante da EF e desconectados do cotidiano escolar, que é o que parece de fato importar na realização do trabalho docente. Os saberes disciplinares, por sua vez, parecem ser considerados os mais legítimos ou relevantes para o exercício da docência, em função da perspectiva de especificidade e aplicabilidade dos mesmos. Outra questão relativa aos saberes docentes, evidenciada na pesquisa, é que, quando se trata dos saberes da ordem das relações humanas, os estagiários parecem mais encorajados a criar seus próprios caminhos. Quando se trata dos saberes disciplinares, relativos ao ensino dos temas da EF, os estagiários parecem mais dispostos a seguir os modelos que a formação lhes oferece, reivindicando, inclusive, mais modelos, à medida que defendem mais “práticas” no currículo.

A dualidade entre teoria e prática, evidenciada nas falas dos participantes, é uma questão a ser discutida e enfrentada no curso investigado. A busca dos estagiários pela aplicabilidade dos conceitos, ideias, propostas e práticas corporais, bem como por certos “receituários” e modelos de referência, a serem transpostos da graduação para a EB, indicam que ainda há um caminho a ser percorrido na direção de uma docência mais autoral e crítica, especialmente no que diz respeito ao ensino da EF.

Os estagiários desejam mudar as representações de estudantes e professores da EB sobre a EF escolar. Desejam, também, que esta seja reconhecida e legitimada como componente curricular obrigatório em todas as etapas da EB. Os participantes da pesquisa não desejam reproduzir ou perpetuar as práticas que encontraram nas escolas em que estagiaram, comumente pautadas na prática pela prática, na exercitação mecânica do corpo ou na total ausência de intenções pedagógicas ou fundamentos epistemológicos. No entanto, os estudantes ainda se sentem bastante presos às referências dos

professores da graduação. Ainda é difícil para eles subverterem as práticas mais tradicionais ou “seguras” que estão instituídas nas escolas, sem se utilizar das experiências da graduação. Confio que o tempo e a experiência docente lhes deem recursos pedagógicos e epistemológicos para inventar suas próprias aulas de EF.

Encerro essa tese com a sensação de ter outras tantas perguntas, ou mais, que as que me fiz no início da pesquisa. Como ampliar os saberes da ação pedagógica? Como educar para a autoria? Como problematizar a dualidade entre teoria e prática e rever as suas relações? Como criar uma relação mais orgânica entre universidade, cursos de formação e escolas básicas?

Uma tese que trata da formação de professores é também uma tese que deve comprometer-se com a escola, com as relações que a universidade estabelece com ela e com a potencialização das experiências docentes de todos os atores nela envolvidos. Uma tese que se desenvolve no campo da educação é também um modo de defesa da educação. E uma tese desenvolvida em uma universidade pública deve ter compromisso com a educação pública, com uma escola republicana, que ofereça às novas gerações os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, entendo que a investigação sobre a formação de professores de EF, sobre currículo e sobre a posição e o papel do estágio nos processos de formação deve seguir e ser ampliada. Minha caminhada, seguirá.

Encerro essa tese em outubro de 2016, momento muito difícil para a educação brasileira! Tempos duros, tempos de perversidade, tempos em que a educação brasileira é golpeada de todos os lados. Nesse momento, tramitam no congresso nacional várias propostas que afetam diretamente a educação em nosso país, entre elas o Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 e a Medida Provisória (MP) 746/2016. O PLS 193/2016, programa Escola sem Partido, busca impor uma série de proibições à liberdade e autonomia pedagógica dos professores e das escolas, restringindo a liberdade de pensamento. Já PEC 241/2016

propõe medidas para reduzir os gastos do Estado que produzirão uma redução violenta nos investimentos na área da educação. A MP 746/2016, entre outras medidas, retira a obrigatoriedade da EF como componente curricular do EM e deixa de exigir a formação dos professores em cursos de licenciatura.

Todas essas medidas afrontam as lutas que temos empreendido no Brasil por uma educação republicana, democrática, pública e de qualidade. Insultam os professores e os estudantes, desqualificando o trabalho docente e o seu potencial na formação da infância e da juventude. Transformam os saberes docentes em peças descartáveis e a vida na escola como um tempo de receber meras informações. Trabalham para produzir sujeitos acrílicos e serviçais.

Quanto à EF no EM, reconhecemos que precisa ser revista e qualificada, mas sua obrigatoriedade deve ser mantida, já que a retirada da mesma no EM, juntamente com a arte, a filosofia, a sociologia e a língua espanhola, traduz o desejo dos propositores das reformas de criar uma escola conteudista, na qual a sensibilização, a criação, a cultura, o pensamento reflexivo e a crítica tenham seu espaço severamente reduzido. Essa tese, pois, é um modo de expressar que a docência não pode ser exercida sem uma formação que se ocupe diretamente de suas questões e trate dos saberes que lhe dão especificidade, pois notórios saberes sobre qualquer tema não são suficientes para ensinar.

Ofereço minha tese como um argumento em defesa da escola, da EF e da formação de professores, pois as políticas públicas, a justiça social e a liberdade de pensamento nos fazem crescer, nos qualificam, potencializam a nossa humanidade. Ofereço-a como argumento em defesa da Constituição da República Federativa do Brasil, país diverso, multicultural, alegre (não falo de uma alegria adocicada, mas de uma alegria que faz a vida pulsar), criativo e corporal.

A luta pela educação de brasileiros éticos, críticos e inventivos, preocupados e ocupados com as questões da coletividade, deve seguir. A convicção pelo valor da escola e do trabalho docente precisa ser

nutrida a cada dia e a cada golpe que sofremos. O potencial educativo da EF necessita ser vivido e compreendido a cada gingado na roda de capoeira, a cada rebatida no jogo de taco, a cada pulo na corda, a cada volteio na dança, a cada salto na cancha de areia. Nossa fé pedagógica precisa nos manter firmes e juntos. É nisso que eu acredito!

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Beatriz S. et al. Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Pensar a Prática** 11/2: 139-147, maio/ago. 2008 .
- ÁLVAREZ, Lucio M.; CÁMARA, Juan M.; NAVARRO, Henar R. Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas em Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. **REIFOP**, v.13, n.3, p. 59-76, 2010.
- ALVES, Melina S. Educação Física e formação humana: uma reflexão a partir da Prática de Ensino e da vivência com a metodologia crítico-superadora. **Motrivivência** Ano XVIII, Nº 26, p. 127-138 Jun./2006.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002a, p.39-57.
- \_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002b, p.59-91.
- AQUINO, Julio G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**, Ano XI, nº 13, p.205-217, Novembro/1999.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How shools do policy**: policy enactments in secondary schools. Londres: Routledge, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENITES, Larissa C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física**: perfil, papel e potencialidades. 2012. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BENITES, Larissa C; SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio

curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, vol. 20, n.4, p.13-25, 2012.

BEZERRA, Brígida B. **Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Pernambuco, Recife/PE, 2012.

BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária: Uma Identidade em Construção**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, V.8, n.1, p.31-39, janeiro/abril 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002a, seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 mar. 2002, seção 1, p.8. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002b, seção 1, p.9. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer CNE/CES 109/2002, de 13 de março de 2002. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 2002c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces109\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces109_02.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES 02/2007, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6. Republicada no DOU de 17/09/2007, Seção 1, pág. 23, por ter saído no DOU de 19/06/2007, Seção 1, pág. 6, com incorreção no original. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de julho de 2015a, Seção 1, p. 8-12. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2015b, Seção 1, p.13. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidades comunitárias: pioneiras na democratização do acesso à educação superior com compromisso social, inovação e qualidade. Brasília, [199-]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/comung\\_acafe.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/comung_acafe.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS. Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES). Disponível em:

<[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 19 abr. 2014.

CAMPIS, Luiz Augusto. Universidade comunitária: uma proposta para o Brasil. **Revista Textual**, Vol 1 | Nº 2, agosto, 2003.

CAMPOS, Fernanda A. C.; SOUZA JÚNIOR, Hormindo P. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr. 2011.

CAPARROZ, Francisco E.; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARDOSO, Carlos L. Uma proposta de Prática de Ensino na formação de professores de Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, 5 (2), p. 259-277, jul-dez/1989.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.



CONCEIÇÃO, Victor J. S. da; MOLINA NETO, Vicente. Formação e prática educativa do professor de educação física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, Victor J. S. da; FRASSON, Jéssica S. (orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.7-17.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre, 2006, p.15-41.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em:  
<<https://dicionariodoaurelio.com/tese>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

FARIAS, Gelcemar O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.310-319, jul./set. 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo E. Tensões e sínteses possíveis na Educação Física escolar. In: BINS, Gabriela N.; LOPES, Rodrigo A.; DIEHL, Vera R. O. **Educação Física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais**. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016, p.336-354.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERNANDES, Amanda P.; ALMEIDA JÚNIOR, Admir S. Aprendizagens no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 12, n. 1, p. 53-64, 2013.

FERNANDES, Carolina N.; MARTINS, Giorgia E. Circo da Escola: uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Física no 1º Ano do Ensino Fundamental. **Motrivivência**, Ano XX, nº 31, p. 187-191 Dez./2008.

FERREIRA, Fabiane F.; KRUG, Hugo N. A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 11-30, 1999.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, janeiro/abril de 2008.

FILGUEIRAS, Isabel P.; RODRIGUES, Luiz H.; VERENGUER, Rita de C. G. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 139-146, 2007.

FISCHER, Rosa M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p.117-140.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA/RS. Disponível em: <<http://www.cicvaledotaquari.com.br/portal/index.php/cic-vt/o-vale-do-taquari/>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.93-124.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In: **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, v.1, n.1, p. 9-24, 2009a.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. In: **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, v.1, n.2, p. 10-21, 2009b.

GÜNTHER, Maria C. C. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GUSMÃO, Paulo D. de. **Introdução ao estudo do direito**. 40. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

HONORATO, Ilma C. R. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo**

do estágio supervisionado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. In: **Educação**. Porto Alegre: EdiPUCRS, v.34, n.2, p.189-197, maio/ago 2011.

ICES-P<sup>41</sup>. Resolução 80/ Reitoria/ ICES-P, de 25 de julho de 2014a. Aprova a atualização do Projeto Pedagógico da Curso de Educação Física, licenciatura.

ICES-P. Resolução 148/Reitoria/ ICES-P, de 27 de novembro de 2014b. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019).

ISSE, Silvane F. Estágio supervisionado na formação de professores: publicações das revistas eletrônicas da área de Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIX, e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VI, 2015, Vitória, Espírito Santo. **Anais...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/7425-25415-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2016.

IZA, Dijnane F. V.; SOUZA NETO Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015.

LIMA, Lenir M. de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 46-66, jul./jun. 2001.

LÓPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUCENA, Vanda M. G.; ESCOBAR, Micheli O.; OLIVEIRA, Sávio A. Estágio curricular. **Motrivivência**, Junho, 1993, p.101-111.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, n.4, p.135-158, 2004.

MARTINY, Luis E.; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**. Maringá: UEM, v. 22, n. 4, p. 569-581, 4. trim. 2011.

---

<sup>41</sup> O nome da instituição está sendo substituído pela sigla ICES-P, com o intuito de não identificá-la.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” o medo da docência no estágio supervisionado em Educação Física. **Motrivivência**, Ano XXV, Nº 40, P. 51-66 Jun./2013

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MENDES, Cláudio L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. In: **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro: EEFD/UFRJ, v.1, n.2, p.39-48, jul/dez 2005.

MOLETTA, Andréia F. et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 715-730, jul./set. 2013.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, jan./abr., 2002.

\_\_\_\_\_. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana M.; DAMIANI, Iara R. (org). **Práticas Corporais: Trilhando e Compar(trilhando) as Ações em Educação Física**. v.2 Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 35-59.

MONTIEL, Fabiana C.; PEREIRA, Flávio M. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, 3. trim. 2011.

MOREIRA, Evandro C. Profissionalização e humanização: a prática de ensino em cursos de Educação Física do período noturno. **Motrivivência**. Ano XVII, n. 25, p. 119-131, dez./2005.

MOREIRA, Antonio F. O currículo como política cultural e a formação docente. IN: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, João P. B.; MARTINY, Luis E.; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. Diários de aula no estágio supervisionado: análise das propostas pedagógicas da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 11, n. 1, p. 31-43, 2012.

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

OLIVEIRA, Victor J. M. de; MARTINS, David G.; PIMENTEL, Nilton P. O cotidiano da educação infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, jan./mar. 2013

PASSEGI, Maria da C. A experiência em formação. In: **Educação**. Porto Alegre: EdIPUCRS, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago 2011.

PICONEZ, Stela C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHO, Ricardo A. de. Contribuições para o desenvolvimento da Prática de Ensino em Educação Física. **Motrivivência**, p. 308-312, dez. 1995.

PIRES, Giovani et al. Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas relações entre universidade e escola pública. **Motrivivência**, p. 225- 234, dez. 1996.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

QUARANTA, André M. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação à distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

QUARANTA, André M.; PIRES, Giovani De L. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v.21, n.1, p.51-65, 2013a.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 185-205, abr/jun de 2013b.

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2010.

RAMOS, Glaucio N. S. Ensino na graduação em Educação Física: a experiência dos estágios na UFSCAR. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Volume 6, número 2, p. 27-35, 2007.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó, SC: Argos, 2014.

\_\_\_\_\_. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, ano XIX, n.28, p.38-62, jul./2007.

REZER, Ricardo; MADELA, Angélica; DAL-CIN, Jamile. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da educação física. In: CONCEIÇÃO, Victor J. S. da; FRASSON, Jéssica S. (orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROCHA, Leandro O.; BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Influências da cultura escolar no trabalho docente do professor iniciante de educação física. In: CONCEIÇÃO, Victor J. S. da; FRASSON, Jéssica S. (orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANCHOTENE, Mônica U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Rafaela G. dos; SOUZA, Adriano L. de; BARBOSA, Franck N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 501-518, abr./jun. 2013.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio G. **Em defesa da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008.

SILVA, Grace K. da; CINTRA, Thalita T. de A.; PINHEIRO, Maria do Carmo M. Bebês em movimento: estágio da Educação Física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n.1, p. 46-56, mai. 2012.

SILVA, Sheila A. P. dos S.; SOUZA, César A. F. de; CHECA, Felipe M.. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.682-688, jul./set. 2010.

SILVA, Suhellen L. P. O. **O Estágio Supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná**. 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA, Tomaz T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política no texto curricular**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES JUNIOR, Néri E.; ROCHA, Ana J. M.; FIGUEIREDO, Thayná de S. Futebol: uma experiência com alunos do 9º ano em uma escola da rede estadual de Goiás. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n.1, p. 20-31, mai. 2012.

SOUSA, Manuela P. de. **Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Inês A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia de Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.) **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VAGO, Tarcísio M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. In: **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, v.1, n.1, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

\_\_\_\_\_. Currículo, cultura e sociedade. **Educação UNISINOS**, vol. 8, n.15, jul/dez 2004.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WITTIZORECKI, Elisandro S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). In: **Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, v.12, n.02, p.09-33, maio/ago 2006.

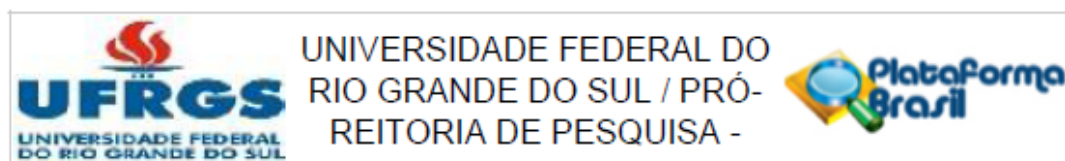
WITTIZORECKI, Elisandro S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZANCAN, Silvana. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ZOTOVICI, Sandra A. et al. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 568-582, abr./jun. 2013.



## APÊNDICE A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - UFRGS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS DOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS

**Pesquisador:** Vicente Molina Neto

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 38784214.6.0000.5347

**Instituição Proponente:** Escola de Educação Física da Universidade do Rio Grande do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 938.455

**Data da Relatoria:** 07/01/2015

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa cuja proposta é investigar como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio. A pesquisa será realizada com estudantes-estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física de uma IES comunitária do interior do Rio Grande do Sul. Serão recolhidas informações através de entrevistas narrativas, observações dos encontros gerais e individuais de orientação, análise de documentos e registros em diário de campo. A análise dessas informações se dará através da triangulação das fontes do campo, das fontes teóricas e das próprias reflexões do pesquisador.

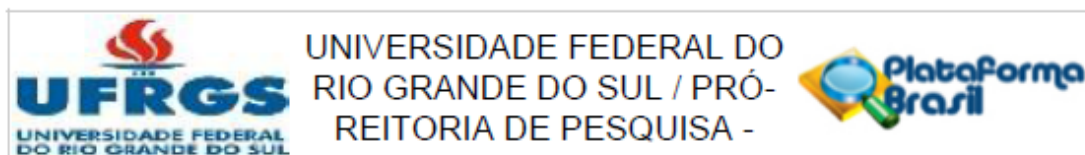
#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Afirma que é possível que algum desconforto surja do fato de responder, por aproximadamente uma hora, às questões propostas pelo pesquisador, mas que participar da pesquisa não acarreta risco à saúde. Benefícios aos participantes da pesquisa não são considerados.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 938.455

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está muito bem delimitada e embasada, demonstrando amplo conhecimento da bibliografia utilizada. Os procedimentos a serem adotados em relação aos participantes estão todos bem descritos e adequados (fará o contato com os participantes no encontro inicial da disciplina em que será realizada a pesquisa).

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

Apresenta carta de anuência da Univates, onde será realizada a pesquisa; apresenta TCLE adequado, explicando os procedimentos, dando as informações de forma clara bem como os contatos deste CEP/UFRGS e do pesquisador responsável pela pesquisa.

**Recomendações:**

Recomenda-se aprovação.

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

Não se aplica.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

PORTO ALEGRE, 26 de Janeiro de 2015

---

**Assinado por:**  
**MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA**  
 (Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários*. Peço que leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação na mesma. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que possa esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

A pesquisa tem como objetivo *compreender como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio*. Durante a realização do trabalho de campo, as informações para esta pesquisa serão coletadas através de entrevistas, observações, registros em diário de campo e análise de documentos. As observações serão realizadas durante os encontros de orientação de estágio (gerais e individuais) e seminários da disciplina de Estágio Supervisionado III – Ensino Médio. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. As entrevistas serão previamente agendadas, realizadas na IES em que você estuda e terão a duração aproximada de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas. A análise de documentos se dará sobre o material escrito pelos estagiários durante a realização do estágio. As informações coletadas pela pesquisadora serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos, com sua autorização. Seu nome não será identificado.

A coleta das informações pode desencadear alguns desconfortos, tais como:

- a duração da entrevista será de aproximadamente uma hora, podendo estender-se por um tempo maior, de acordo com as respostas. Caso você sinta algum desconforto poderá continuar a entrevista em outro momento.
- você poderá sentir-se desconfortável em relação à sua exposição. Neste caso lhe será oferecido apoio necessário.

Fui igualmente informado:

- 1) De que a minha adesão como participante não oferece risco à minha saúde e não serei submetido a situações constrangedoras.
- 2) Da garantia de receber esclarecimento sobre a pesquisa e resposta a qualquer pergunta relacionada à mesma, a qualquer momento, durante a realização da mesma.
- 3) Da liberdade de recusar ou retirar meu consentimento e deixar de participar da pesquisa, sem que isto traga qualquer prejuízo ou penalidade.
- 4) Da segurança de que não serei identificado e será mantido sigilo da identidade.



5) De que as informações coletadas serão usadas unicamente para os objetivos da presente pesquisa e poderão ser utilizadas para fins de divulgação científica em congressos, seminários e periódicos.

6) De que a participação na pesquisa não implicará em qualquer custo.

7) De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa.

8) Do compromisso de acesso às informações em todas as etapas do trabalho, bem como dos resultados, ainda que isso possa afetar minha vontade de continuar participando.

Este documento será redigido e assinado em duas vias, ficando uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física  
Endereço: Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

Telefone: (51) 3308-5829

Silvane Fensterseifer Isse

E-mail: silvane@univates.br

Telefone: (51) 9978-7288

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_