

# O ESTÁGIO DOCENTE E A PRODUÇÃO/ALTERAÇÃO DE SENTIDOS À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

## THE TEACHING INTERNSHIP AND THE PRODUCTION/CHANGE OF TEACHING MEANINGS IN PHYSICAL EDUCATION

Marlon André da Silva 1  
Paulo Evaldo Fensterseifer 2  
Elisandro Schultz Wittizorecki 3  
Vicente Molina Neto 4

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Osório, RS, Brasil.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1938106297928131>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8393-4068>.  
E-mail: [marlon.silva@osorio.ifrs.edu.br](mailto:marlon.silva@osorio.ifrs.edu.br)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, Brasil.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0895374096983586>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>.  
E-mail: [fenster@unijui.edu.br](mailto:fenster@unijui.edu.br)

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2732121599274507>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7825-0358>.  
E-mail: [elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br)

Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona. Professor de Pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481370037047711>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7124-012x>.  
E-mail: [vicente.neto@ufrgs.br](mailto:vicente.neto@ufrgs.br)

**Resumo:** Este estudo procura identificar e compreender como o estágio docente influencia na produção/alteração dos sentidos atribuídos à docência por estudantes de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir de observação participante, registrada em diário de campo, e de entrevistas semiestruturadas, desenvolveu uma pesquisa narrativa acerca dos sentidos conferidos à docência em Educação Física, na perspectiva de oito estudantes e de dois professores supervisores. O processo analítico permitiu a interpretação de que o potencial do estágio está relacionado diretamente com as possibilidades da formação inicial no que tange em fazer os estudantes reconhecerem a teoria como aliada significativa, tanto para a objetivação possível e desejável da prática, quanto para refletir criticamente sobre ela.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Relação Teoria e Prática.

**Abstract:** This study sought to identify and understand how the teaching internship influences the production/alteration of the meanings attributed to teaching by Physical Education students at the School of Physical Education, Physiotherapy, and Dance at the Federal University of Rio Grande do Sul. From participant observation, recorded in a field journal, and semi-structured interviews, it was developed a narrative research about the meanings given to teaching in Physical Education from the perspective of eight students and two supervising teachers. The analytical process allowed the interpretation that the potential of the internship is directly related to the possibilities of initial training in terms of making students recognize the theory as a significant ally, both for the possible and desirable objectification of the practice, as well as to critically reflect on it.

**Keywords:** Teacher's Training. Supervised Internship. Theory and Practice Relationship.

## Introdução

A significativa contribuição do estágio curricular supervisionado (ECS) na formação de professores pode ser considerada lugar comum dentre as premissas cunhadas na literatura da educação em geral e, em específico, da Educação Física (TARDIF, 2007; PIMENTA; LIMA, 2012; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018; SILVA; MOLINA NETO, 2014). Consequentemente, os ECSs representam uma ocasião privilegiada para a investigação do processo de aprender a ensinar (MARCELO, 1998).

Na área da Educação Física (EF), Júnior e Oliveira (2018; p.83) apontam que a produção de artigos que versam sobre o ECS na formação de professores “é recente e vem crescendo consideravelmente, principalmente no período que compreende 2011 – 2015”. Tal crescimento, contudo, não é observado num dos principais eventos científicos da área: o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (SILVA; MOLINA NETO, 2014). Numa revisão de literatura que, dentre os objetos de análise, incluiu as edições de 2011 e 2013 desse evento, ficou evidenciado pelos autores que a opção pelo ECS como objeto de estudo ainda é tímida quando comparada a outros temas.

Tanto uma quanto a outra revisão referenciada, todavia, dão conta de que os problemas que envolvem o ECS são muitos e de diversas ordens. Os autores ressaltam, assim, a necessidade da realização de estudos com maior tempo de duração e com maior inserção do(s) pesquisador(es) no contexto da pesquisa, buscando valorizar mais de um único momento da coleta de dados, que considerem ousar nas abordagens qualitativas em EF, utilizando métodos na fenomenologia, na hermenêutica, no construtivismo social e na crítico-dialética, dentre outros (JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018; SILVA; MOLINA NETO, 2014).

Diante desses pressupostos, pensamos que o ECS pode ser caracterizado como lugar conhecido e habitual, porém, desde a perspectiva nietzschiana, o conhecido e habitual é mais difícil de conhecer. Dessa forma, no intuito de ampliar o horizonte compreensivo a respeito do ECS na formação de professores de EF, desenvolvemos um estudo que procurou identificar e compreender como o Estágio de Docência<sup>1</sup> influencia na produção/alteração dos sentidos atribuídos à docência em EF, na perspectiva de estudantes da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Esefid/UFRGS).

Dentre os pressupostos teóricos, situamos a crença de que a maneira como atuamos perante às coisas no mundo, em nossos projetos pessoais e/ou profissionais (no trabalho docente; na formação de professores) está diretamente influenciada pela forma como pensamos e pelos sentidos que conferimos a esses fenômenos (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 1997).

De acordo com Dilthey (1977), atribuímos sentidos aos fenômenos, no mundo, a partir de nossas mundividências. Na concepção desse autor, mundividência é a visão, a percepção que determinada pessoa tem do mundo; é a sua vivência e a sua experiência no mundo. Por esse viés, a atribuição de sentidos feita pelo homem está diretamente relacionada à compreensão dos fenômenos, pois, “compreensão” é um conceito central, um modo de conhecimento caro às ciências humanas, em contraposição ao da explicação – caro às ciências naturais (DILTHEY, 1977).

Na perspectiva da hermenêutica<sup>2</sup> gadameriana, porém, essa oposição – entre o explicar e o compreender – é superada, “uma vez que toda explicação supõe compreensão e toda compreensão pressupõe explicação” (HERMANN, 2002, p. 25). Por esta linha, perguntar-se pelo sentido, aqui, está diretamente relacionado com a tentativa de melhor compreender determinado fenômeno, ou seja, não visa a inicialmente produzir resultados, a partir da descrição estatística, objetiváveis e mensuráveis, mas, espera, na esteira de Grondin (2012), contribuir

<sup>1</sup> Estágio de Docência de Educação Física é a denominação atribuída ao ECS no currículo da Esefid/UFRGS. No decorrer do texto, a expressão ECS será utilizada para se referir ao componente curricular obrigatório às licenciaturas no Brasil, ou seja, ao ECS em geral. Por sua vez, a expressão estágio de docência, ou estágio docente, será utilizada para se referir especificamente ao ECS oferecido na Esefid/UFRGS.

<sup>2</sup> Procuramos seguir os traços básicos da hermenêutica filosófica gadameriana. Especificamente, como um tipo de racionalidade que se opõe ao “mito do objetivismo”, ou seja, à crença em uma verdade objetiva, que corresponde a uma realidade também objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado (HERMANN, 2002).

para a formação dos indivíduos ao desenvolver sua capacidade de julgar.

### As decisões teórico-metodológicas

Ao procurar compreender a experiência de formação dos estudantes de EF, partindo da premissa teórica de que a produção de sentido está conectada à experiência humana, optamos pela hermenêutica como uma forma de pensar e de dialogar com os dados empíricos e com a possibilidade do real com que nos deparamos no referido estudo. Do mesmo modo, com base em escritos de Clandinin e Connelly (2011), sobre a íntima relação entre narrativa e experiência, adotamos a narrativa como estratégia teórico-metodológica para entender a experiência do ECS.

Assim, servindo-nos de observações participantes, registradas em diário de campo, e de entrevistas semiestruturadas (como forma propulsora das narrativas dos colaboradores), como opções teórico-metodológicas desenvolvemos uma pesquisa narrativa, com a qual construímos e aprofundamos conhecimentos sobre o potencial do estágio docente na produção de sentidos à docência em EF, na perspectiva de oito estudantes de EF, colaboradores (Quadro 1), e de dois professores supervisores, colaboradores privilegiados (Quadro 2), da Esefid/UFRGS. Como questão central, o referido estudo elege a seguinte interrogação: Como o estágio docente influencia na produção/alteração dos sentidos atribuídos à docência pelos estudantes de Educação Física da Esefid/UFRGS?

**Quadro 1.** Apresentação dos colaboradores estudantes<sup>3</sup>.

Estudantes	Idade	Nível de ensino do estágio	Predisposição profissional
Ana	22	Educação Infantil	Bacharel – árbitra de futebol
Kátia	22	Educação Infantil	Bacharel – treinamento esportivo
Alana	23	Fundamental Séries Iniciais	Ser professora da escola básica
João	51	Fundamental Séries Iniciais	Bacharel – treinamento esportivo
Amélia	21	Fundamental Séries Finais	Bacharel – prestar concursos, preferencialmente na área da saúde
Mônica	21	Fundamental Séries Finais	Ser professora da escola básica
Valentina	22	Médio	Bacharel – treinamento vôlei
Martins	22	Médio	Bacharel – área do condicionamento físico

**Fonte:** Os autores.

**Quadro 2.** Apresentação dos colaboradores supervisores.

Professor supervisor	Jaime	Bernardo
Ano de conclusão da Licenciatura	1998	1991
Experiência docente na escola básica	5 anos	13 anos
Experiência docente no ensino superior (até dez/2015)	13 anos	12 anos
Experiência como supervisor de estágio na Esefid/UFRGS (até 12/2015)	4 anos	4 anos
Supervisor(a) do estágio de EF na(o)	E. Fund. Séries Iniciais	E. Médio

**Fonte:** Os autores.

Um dos primeiros critérios para a escolha dos colaboradores estagiários se refere àqueles estudantes matriculados na Esefid/UFRGS no início do ano de 2012 (2012/1). Essa regra se relaciona ao fato de que, para a Esefid/UFRGS, a referida época se constitui em um marco na história dessa Instituição de Ensino Superior (IES), pois houve a adoção de um novo currículo. Pelo mesmo fato, as observações nas escolas somente tiveram início a partir do segundo

3 Os nomes dos colaboradores nesta pesquisa foram alterados por motivos de sigilo de identidade.

semestre letivo de 2014: marco temporal relacionado à probabilidade de que, nesse período, os estudantes (ingressantes em 2012/1) estivessem, em sua maioria, realizando algum dos estágios de docência oferecidos. Os demais critérios foram eleitos no intuito de maior distinção entre os estudantes, tanto no que se refere às experiências e pretensões profissionais quanto à faixa etária, gênero e às experiências sociocorporais.

A obtenção de informações foi realizada ao longo de três semestres letivos (um ano e meio), de agosto de 2014 a dezembro de 2015 (2014/2; 2015/1 e 2015/2). Sobre os aspectos éticos do estudo, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, esta pesquisa foi registrada no Comitê de Ética da UFRGS, tendo seu parecer aprovado sob o nº 943.915.

## O processo analítico e interpretativo das informações

O processo de análise e interpretação das informações obtidas junto aos colaboradores foi pensado procurando alinhar aqueles estudos que buscam superar a fragmentação do conhecimento na área da EF, intenção para a qual não cabe “uma posição epistemológica sectária completa, acabada, última, mas uma forma de pensamento circunstanciada e contextualizada que contemple o conhecimento local, o incerto, e que permita ao inesperado acontecer” (MOLINA *et al.* 2006, p. 147). Daí também o fato, caro às pesquisas qualitativas, de não terem sido utilizadas neste estudo hipóteses de pesquisa com o intuito de verificar a validade das “possíveis” respostas para o problema.

Por esse viés, mesmo tendo as narrativas como acervo de base para a tematização, no exercício analítico procuramos focalizar os destaques e a análise nos termos e nos aspectos que os próprios colaboradores deram centralidade. Esses destaques não se constituíram levando em conta a quantidade de eventos, “mas as suas significações, com a clareza de que nem sempre estes têm que ser os únicos critérios de um processo analítico” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 172).

Ressaltamos, ainda, que a análise das informações dos colaboradores procurou levar em consideração as características e os aspectos singulares da experiência docente oportunizada pelo ECS. Isso significa que, mesmo que reconheçamos a contribuição para a formação de professores da dimensão social do conceito de experiência (FIGUEIREDO, 2004), entendemos que pode ser profícua a exploração desses aspectos e características a partir de um viés hermenêutico. Profícua, principalmente no que diz respeito às aprendizagens oriundas do dar-se conta da impossibilidade de objetivação total de tudo o que acontece na ação educativa. E, da mesma forma, quanto à fecundidade de produção de sentido, oriunda de situações de desorientação e de desestabilização, provocadas pela quebra da regularidade metódica, historicamente orientada por uma expectativa de comportamento correto (HERMANN, 2002).

Dessa forma, a constituição da experiência docente, a nosso ver, “exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva” (HERMANN, 2002, p. 86). Logo, implica esse processo em reconhecer que quem aprende também aprende a partir de suas próprias falhas. Mais ainda, implica em entender a educação para além da prevalência da normatividade técnico-científica, cuja origem se encontra na racionalidade moderno-instrumental (HERMANN, 2002).

Por fim, semelhante as outras investigações desse cunho, a descrição, a análise, a interpretação e a discussão das informações oriundas das entrevistas e dos registros em diário de campo, também foram realizadas a partir de categorias de análise, construídas a partir de unidades de significado, e, por sua vez, ajustadas à questão da pesquisa. De acordo com Molina Neto (2010), no processo de identificação das unidades de significados, escolhem-se aquelas palavras/termos/assuntos/ideias nas entrevistas que, em uma análise primeira, considerando-se o problema e os objetivos do estudo, parecem indicar algum tipo de relação. As categorias de análise, por sua vez, são frutos da reorganização e reunião das unidades de significado relevantes, agora em conjuntos de significado mais amplos, tendo como principal critério as regularidades temáticas, em um movimento de ajustar as “lentes”, a fim de compreender o

problema de conhecimento e aprofundar as questões de pesquisa.

Em outros termos, identificamos situações que, ao longo dos estágios de docência de cada estudante colaborador, poderiam ser entendidas como sendo aquelas com potencial na produção/alteração de sentidos à docência em EF. Reunimos essas situações em três seções analíticas-interpretativas, sendo elas: 1) Entre a desconfiança na teoria e o desejo por “manuais” na Formação Inicial; 2) O “dar-se conta” dos limites de objetivação da experiência docente; e 3) O papel do supervisor de estágio na produção de sentidos à docência. Cada uma dessas seções se constituirá em objeto de análise e interpretação, tratadas em separado, mas que, sabe-se, guardam estreitas relações entre si.

### **Entre a desconfiança na teoria e o desejo por “manuais” na formação inicial**

No que se refere à literatura sobre a formação de professores, não chega a caracterizar novidade o fato de que os estudantes – candidatos a professor – não iniciam um curso de licenciatura desprovidos de sentidos no que se refere à docência (MARCELO, 2010; FIGUEIREDO, 2004; CARREIRO DA COSTA, 1994).

De acordo com esse pressuposto teórico, concebemos que os colaboradores deste estudo, ao iniciarem o curso de licenciatura, trouxeram consigo uma compreensão da EF, tanto no que diz respeito às suas possibilidades enquanto campo profissional quanto à docência no âmbito da Educação Básica em escola pública. Certamente, começaram a aprender o que é a EF e o que significa ser professor desse componente curricular por meio das experiências vivenciadas enquanto alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tais experiências, principalmente relativas às aulas de EF, impregnaram de referências a sua maneira de pensar as finalidades dessa disciplina e as suas práticas. À essa longa aprendizagem por observação à docência em EF realizada pelos candidatos a professores, seja na condição de alunos de EF ou de praticantes em um clube desportivo, junta-se a influência das ideias social e culturalmente dominantes nesse âmbito, proporcionando-lhes uma referência do que pensam sobre a EF e as funções de um professor (CARREIRO DA COSTA, 1994).

Considerando, então, que ao ingressar na Esecid os estudantes já partilham de determinadas interpretações acerca da docência em EF, pensamos ser pertinente procurar compreender como ocorre o encontro com as interpretações “acadêmicas” defendidas e representadas nas disciplinas, no interior da FI, quanto à formação do professor de EF. Para isso, entendemos a experiência docente propiciada pelo estágio como espaço privilegiado para analisar esse encontro de interpretações e compreender o modo com que cada estudante colaborador interpreta as dificuldades demandadas em sua própria prática. Teria o estágio docente potencial para apresentar outras (novas) formas de ler a docência em EF? Tais leituras teriam potencial para fazer os estudantes repensarem os sentidos da docência em EF? De que ordem são as principais dificuldades encontradas e narradas pelos estagiários durante a experiência docente no estágio?

Alguns relatos evidenciados nesta seção dão conta de que alguns sentidos atribuídos ao estágio, e já amplamente criticados na literatura educacional, persistem e implicam dificuldades de distintas ordens aos estudantes licenciandos no momento da realização do estágio. Daí a necessidade de continuarmos a problematizá-los, visando a tensionar seus limites. Alguns desses sentidos já eram objeto de reflexão crítica em obras que datam do início da década de 90, entre elas a de Marques (1992), e a coletânea de textos sobre “prática de ensino e o estágio supervisionado”, organizada por Piconez *et al.* (1991). Tais entendimentos se perpetuam e também se fazem presentes em textos mais atuais, por exemplo, em Almeida e Pimenta (2014) e em Pimenta e Lima (2012). Dentre tais sentidos, merecem destaque, a nosso ver, a realização do estágio como mero protocolo no percurso formativo do licenciando, e outro, já amplamente criticado, mas que reúne elementos epistemológicos e político-ideológicos suficientes para se perpetuar, que é a identificação do estágio como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria.

Nessa linha, a partir de nossa capacidade de escuta dos colaboradores neste estudo,



identificamos vários relatos com as seguintes alegações: “que a profissão se aprende na prática”; “que certos professores e disciplinas são por demais teóricos e tediosos”; que “na prática, a teoria é outra”. De certa forma, tais narrativas dão conta da dificuldade histórica, colocada à FI, em conceber o estágio para além de um lugar de “aplicação” da teoria ou, simplesmente, “prático”. A narrativa do estagiário João é um exemplo: “é que eu fico ansioso, queria ver como a coisa funciona; eu já não aguentava mais aquela teoria toda, ler aqui, ler ali, eu queria ver a coisa na prática” (João, em 8/12/2014). De modo semelhante, a estagiária Kátia se queixa de que determinada disciplina curricular tem muitos textos filosóficos, porém, evidencia a necessidade de materiais teóricos específicos para o estágio: “[...] não gosto muito da parte filosófica dos textos que ele passa, tinha textos filosóficos que tu não aprende com isso, acho que a gente deveria ter planos de aulas ou atividades certas para crianças” (Kátia, em 28/5/2015).

Sem desconsiderar o fundamental papel da teoria na relação com a prática, em alguma medida é possível compreender o desejo (e a ansiedade) de João de, estritamente, se experimentar na prática do estágio. É possível ponderar que é a partir da experiência com a prática que desenvolvemos o saber prático. Esse saber está relacionado diretamente com a capacidade de dar respostas a situações difíceis, tendo como base experiências práticas feitas pelo educador em situações anteriores. Assim, não basta o conhecimento adquirido ao longo da formação profissional (FLICKINGER, 2014).

O relato da colaboradora Kátia, entretanto, nos instiga a perguntar sobre o sentido dos textos para a formação, na perspectiva dos colaboradores. A fala de João, no momento em que se refere à teoria como algo que “não aguenta mais”... “ler aqui e ler ali”, pode ser interpretada como um indício de que a teoria, na FI, esteja sendo vista, por alguns estudantes, com desconfiança, como uma espécie de “castigo”, uma “punição”; instigante, pois, ao mesmo tempo, evidenciam o desejo por “planos de aula prontos” e “lista de atividades” para determinadas faixas etárias.

De fato, parece que a FI, principalmente no que se refere às disciplinas responsáveis pelas discussões de caráter teórico, tem tido dificuldade em ser reconhecida como dimensão fundamental da formação, responsável pela construção de conhecimentos (específicos da EF; didático-pedagógicos; acerca dos condicionantes da educação e da EF), sem os quais a reflexão sobre a prática fica prejudicada. Em outros termos, o estudante revela dificuldades em entender que os elementos/conhecimentos apropriados a partir da teoria, que permitem pensar uma atuação docente consciente de seus propósitos, são as referências com as quais dialogará com o contexto de sua prática, permitindo as mediações necessárias.

Ao não entender o lugar e as contribuições da teoria na FI, o estudante vê reduzidas as suas condições de protagonismo no que se refere a pensar sua própria prática. Nesses termos, ao identificar que suas ideias iniciais acerca da escola e da docência não dão conta da complexidade da experiência do estágio, não raro, assume condição de menoridade intelectual (no sentido kantiano – incapaz de pensar por si próprio), reivindicando da FI (ou de quem puder ajudar), “listas de atividades”, “planos de aula prontos” entre outros instrumentos: geralmente pensados por outros professores, em outros contextos, e que são “aplicados” sem as devidas mediações.

Por outro lado, lembramos que a referência a determinadas disciplinas na FI, ou a determinados textos/teorias como “tediosas” e que “nada entendem”, pode estar relacionada ao pouco ou insuficiente conhecimento (pré-requisito) necessário ao estudante, para que este estabeleça alguma relação dessas teorias com as demandas enfrentadas no estágio, ou, pelas dificuldades dos próprios professores-formadores em sinalizar para estes vínculos (considerados óbvios). Há de se ponderar, assim, que se a FI pretende assumir compromisso com a realidade por via do conhecimento, seus professores precisam demonstrar que, em algum lugar, suas teorias “tocam o chão” (DEMO, 1994). De qualquer forma, parece ser este um dos principais dilemas da FI, ou seja, romper com a dicotomia: não ser vista como produtora de “manuais de como ser professor”, mas, da mesma forma, não distanciar suas teorias das demandas de intervenção. Não ter essa equação bem resolvida pode levar a aporias do tipo: sei o que não devo fazer, mas não sei o que fazer; sabia tudo para o concurso, mas não sabia como dar aula<sup>4</sup>.

4 Não podemos ignorar que o tempo presente, em particular no Brasil, não tem sido favorável a reflexões

No caso específico da EF, a dicotomia teoria/prática se torna ainda mais relevante, dada a histórica valorização que os cursos de FI davam/dão à dimensão técnica do ensino da EF a partir de perspectivas técnico-instrumentais. Além disso, a EF ainda sofreria com o distanciamento entre pesquisadores e práticos (teóricos e práticos), criando um “fosso” que inviabilizaria a articulação entre os “saberes para o esclarecimento” e os “saberes para o agir prático” (KUNZ, 2001). Decorre daí “possuirmos poucos conhecimentos esclarecedores sobre temas fundamentais específicos da área” e que tem “como consequência o surgimento de poucas soluções para seus problemas práticos” (KUNZ, 2001). A nosso ver, essa situação ainda é um dos principais desafios na FI na EF e que se revelam nos ECSs.

Quanto à tese de que a teoria na prática é outra, entendemos que, da maneira como foi relatada, passa uma ideia de menosprezo à teoria, como se nada contribuísse para a formação profissional a leitura, o estudo e a reflexão sobre teorias pedagógicas, filosóficas, etc.; como que, frente aos problemas práticos do estágio, elas de nada servissem. Compartilhamos com Caparroz e Bracht (2007; p. 26-27) “que há verdade no ditado popular de que a ‘teoria na prática é outra’. No entanto, não compartilhamos do preconceito em relação à teoria que está presente no ditado, ou seja, de que as teorias não servem porque elas não ‘funcionam’ na prática – elas precisam, na verdade, ser modificadas pela prática”. Dessa forma, o preconceito não está na sentença em si, ou na disputa entre teoria e prática, mas na crença de que a verdade estaria somente em um polo ou noutro dessa dicotomia. Logo, de um lado, precisamos reforçar a ideia de que, dada a impossibilidade de objetivarmos totalmente a realidade prática, na prática a teoria sempre será outra e, a não ser por comodidade, não há que lamentar. De outro, bom seria se conseguíssemos que, além de buscarmos melhorar nossa prática a partir da teoria, pudéssemos enriquecer ou questionar a teoria a partir de nossa prática. Em síntese, concordando com Fensterseifer (2016), importa mais tensionar essa relação para que nossa prática seja sustentada teoricamente e nossa teoria possa rever seus pressupostos, do que argumentar em favor de um ou outro polo.

### **O “dar-se conta” dos limites da objetivação da prática pedagógica**

Sabidamente, é no decorrer do estágio que ocorre, principalmente, o encontro entre os sentidos trazidos pelos estudantes de suas experiências anteriores à FI e os múltiplos sentidos e concepções apresentados pela própria FI (CARREIRO DA COSTA, 1994). Nesse encontro, ao procurar reconhecer, nomear e superar os obstáculos inerentes à experiência docente, os estagiários se dão conta das limitações de suas formas de ler a docência em EF. Não raro, tais limitações são geradoras de insegurança, receio e preocupações, que podem tornar essa fase acadêmica “uma verdadeira experiência de pavor e apreensão”, como relatam as estagiárias Amélia (diário de campo) e Ana: “Nossa, eu tava apavorada. Queria sair correndo. Eu não sabia como é que ia ser, e achava que ia ser horrível pela experiência que eu tinha tido [...]” (Ana, em 17/7/2015).

Além dos conceitos de “choque com o real” (HUBERMAN, 1995), ou de “choque cultural” (MARCELO, 2010), utilizados para caracterizar esse momento da experiência docente no estágio, a noção de encontro e desencontro com a docência e com a cultura escolar, adotada por Wittizorecki e Frasson (2016), em relação ao professor iniciante, parece contribuir significativamente para a compreensão desse momento no percurso do estagiário. De fato, o ECS é tempo e espaço para os momentos de embates, de frustrações, de dúvidas e angústias – os desencontros; mas também é tempo e espaço para a construção de vocabulário, de reconhecimento dos fenômenos sociais e escolares, de inscrição na cultura escolar e nas pautas do trabalho docente e de autorizar-se como docente – ou seja, de encontros (WITTIZORECKI; FRASSON, 2016).

Para além da caracterização, porém, cabe-nos perguntar sobre a origem de tais limitações, apreensões e angústias. Interpretamos que alguns relatos parecem indicar que, em alguma medida, muitos estagiários acreditam que tudo na experiência docente deve e pode

---

teóricas, vistas, por uma racionalidade instrumental, como inúteis. Esta ênfase no fazer, em detrimento do saber, facilmente degenera em um fazer sem saber.

ser controlado. Talvez uma herança da tradição positivista, presente no início do estágio (expressa na fala que segue), mas que deveria ser superada pela experiência mediada por meio da reflexão.

Me assustei muito porque não conseguia controlar a turma na primeira aula, na segunda, na maioria das aulas, mas na primeira porque eu achei que, mesmo sendo difícil, eu ia conseguir controlar a turma em uma, duas ou três aulas, mas não foi assim (Mônica, em 4/12/2014).

Tanto as dificuldades na relação entre a teoria e a prática, quanto as limitações teórico-metodológicas no momento exato da experiência docente ante os alunos, nos parece ser perpassada por um sentimento comum à maioria dos colaboradores: a crença de que tudo na experiência docente pode e deve ser controlado. Em outras palavras, os relatos acima sugerem que alguns estagiários sustentam expectativas excessivas no poder de determinado método teórico-metodológico, no sentido de que, a partir de sua utilização, conseguirão manter/ter o controle de todos os alunos e de todo o processo de aula ao seu redor. Mas, será que as pessoas, os alunos em específico, reagem somente às técnicas, aos métodos e aos procedimentos a que são envolvidos?

Entendemos que a resposta para a questão acima é negativa. Precisamos sempre lembrar que essa pretensão até pode ser legítima em profissões que lidam com objetos, mas nunca com humanos. As pessoas, sobretudo os alunos em formação, reagem também e fundamentalmente à singularidade do sujeito que os ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que o professor faz, mas a quem ele é. Daí que o processo formativo de um professor “não se esgote no desenvolvimento de suas ‘competências profissionais’, mas inclua necessariamente a formação de um sujeito. A menos que se tenha como objetivo a superfluidade do educador” (CARVALHO, 2013, p. 72).

Sabidamente, isso é bem diferente em relação ao trato com objetos, pois estes reagem aos atos, processos e técnicas a que são submetidos, independente de quem os opera. Daí porque a substituição de um operário não altera significativamente o produto industrial: a tecnologia decreta a superfluidade do trabalhador, de sua experiência e de sua singularidade (CARVALHO, 2013).

Convém ressaltar, por essa linha de argumentação, que não menosprezamos os esforços, legítimos, realizados pelos diferentes componentes curriculares na FI, no sentido de melhor preparar o licenciando para fazer frente aos desafios da docência. Apenas lembramos da ilusão, que ainda persiste, de uma FI totalizante, que daria conta de tudo na prática, no sentido de capacitar seus estudantes para todos os tipos de imprevistos possíveis nessa prática social. Lembremos que o currículo de formação inicial para um campo de trabalho é uma seleção arbitrária<sup>5</sup> de conteúdos e, por ser incompleto, não comporta todo o conhecimento de um campo de saber. Por isso, a ideia de um jogo ganho antes de ser jogado, de proposições didático-pedagógicas à prova de professor<sup>6</sup>.

A experiência docente é um experimento de relação entre humanos, e, por mais que queiramos, e é legítimo esse querer, “é uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica” (HERMANN, 2002, p. 88). Ressaltamos, entretanto, que esse fato não pode ser visto como argumento para dispensar o estagiário – ou professor – da significativa tarefa de planejar sua prática. Antes, pelo contrário, estudos que investigam os elementos presentes em “boas práticas em EF” evidenciam o planejamento como elemento central para a realização destas (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011). Apesar de não garantirem a realização de “boas práticas”, estas não existem sem planejamento. Não

5 Daí vem a importância de, no jogo de forças que envolve o currículo, quem arbitra a seleção de conteúdos.

6 Essa crença de um absoluto controle prévio pode gerar outro efeito perverso, pois, uma vez “não dando certo o planejamento”, corre-se o risco de desprezo completo pela atividade de planejar. Algo como: “não adianta nada planejar, pois na hora as coisas acontecem de outro modo”.



gratuito, as súmulas dos Estágios Docentes na Esefid/UFRGS indicam que estes devem oportunizar aos estudantes “a efetiva experiência de planejamento e de docência em Educação Física [...]” (COMGRAD, 2012).

Tal sentença nos faz lembrar de que não estamos tratando de profissionais formados, mas em formação. Logo, experienciar (não objetificável) e experimentar (objetificável) a docência está na liturgia do estágio; se presta como espaço e tempo institucionalizado na FI de constituição do “saber prático” (FLINCKINGER, 2014). Embora o estagiário possa conhecer os métodos disponíveis de ensino, ainda não possui experiência suficiente para, nas circunstâncias concretas, escolher aquele mais adequado ao seu atual objetivo. Apontamos aqui a reduzida experiência enquanto característica que qualifica os profissionais como pessoas, cuja trajetória é construída à base de experiências práticas<sup>7</sup>. Logo, não se trata de aspectos inteiramente objetiváveis; “trata-se de um saber acumulado ao longo da biografia profissional, tal como convicções, orientações ético-morais, conhecimentos adquiridos no manejo de problemas concretos etc.” (FLINCKINGER, 2014, p. 97), ou seja, são decisões que sempre se dão no rastro de experiências anteriores.

### **O papel dos supervisores de estágio docente na produção/alteração de sentidos à docência**

Ante às inúmeras dificuldades relatadas pelos estagiários, analisadas nas seções anteriores, entendemos pertinente nos perguntar acerca do papel dos supervisores de estágio na Esefid/UFRGS. Evidentemente, a partir de distintas estratégias teórico-metodológicas, os supervisores atuam no intuito de apresentar, perante problemas reais no contexto escolar, outras concepções de docência – outras leituras de mundo – que, com frequência, diferem daquelas trazidas pelos estagiários. Procuram, então, objetivar a experiência docente, no intuito de auxiliar o estagiário a compreender o exercício da docência no estágio como momento ímpar no seu processo de formação profissional. Nesse sentido, é que pensamos ser significativo ouvir e analisar o que dizem os supervisores, a fim de compreender sobre os limites e possibilidades do trabalho de orientação que realizam. Afinal, na impossibilidade de antecipação do que ocorrerá na prática pedagógica, como fazem para auxiliar os estudantes em momento tão ímpar de sua formação? Que elementos acreditam ser cruciais na formação do professor? Em que medida acreditam que a dinâmica de estágio que adotam contribui na formação dos estagiários? Quais as dificuldades enfrentadas no processo de orientação?

Iniciamos pelas últimas questões, atentando para a explicação do supervisor Jaime acerca de sua dinâmica na supervisão.

Em minha organização, cada estagiário assume uma turma (8 vagas de estagiários para 8 turmas em cada escola), e tem um parceiro/a para lhe dar apoio, mas não é “aula em dupla”. É uma decisão minha – levar eles à experiência mais próxima do mundo escolar. Outros supervisores da Esefid, limitados pelas turmas que têm em cada escola, fazem estágio em dupla. Todos ficam terças e quintas a manhã toda na escola, e têm as seguintes tarefas: um período para dar aula, um período para fazer o apoio ao colega parceiro, um período para observar uma aula e um período para fazer o diário de campo, planejar a aula seguinte ou dialogar com algum setor na escola. No último período, fazemos uma reunião (semanal) com todos os estagiários (Supervisor Jaime, em 1º/6/2015).

Já o estágio docente no Ensino Médio, sob a supervisão do professor Bernardo, é re-

<sup>7</sup> Quem sabe, caberia analisar até que ponto as novas gerações que estão se deparando com estes desafios não estejam sofrendo do que Dibia (2010) denomina anosognosia, identificada como “o não reconhecimento ou a incapacidade de assumir nossas ignorâncias” (p. 327).

alizado em duplas. Entre as justificativas para a adoção dessa forma de conduzir o estágio, o supervisor salienta ser a maneira encontrada para resolver o problema de a quantidade de estagiários ser maior do que a quantidade de turmas disponíveis para o estágio na escola, e para a otimização do tempo na realização das visitas e orientações. No momento em que acompanhamos esse estágio, o referido supervisor tinha 23 estagiários, divididos em duas escolas de Ensino Médio. É preciso registrar, portanto, que a intensificação do trabalho docente, no que diz respeito aos supervisores de estágio, não é “privilégio” apenas das IES de natureza administrativa e financeira privada, como identificado no estudo de Silva, Souza e Checa (2010). Ela se faz presente também, e muito forte, nas IES de natureza pública, com implicações perversas em termos de qualidade do ensino público em geral, e da formação de professores, em específico. Geralmente, é mascarada pelo mantra da gestão, na lógica neoliberal de que se deve fazer mais com menos recursos. Assim, o supervisor Bernardo, para dar conta de assistir as aulas e procurar atender de forma equitativa a todos os estagiários, optou em se fazer presente dois dias numa escola e dois dias noutra.

Ao serem questionados sobre como entendem que os estudantes de EF aprendem a ser professor, os supervisores evidenciam concepções convergentes em alguns pontos e divergentes em outros. Entre os pontos convergentes, destacamos a relevância atribuída à experiência docente no contexto da realidade escolar, ou seja, de fato, ministrar aula.

Eu diria que eu produzi uma caminhada, um entendimento de estágio de que eles precisam de tempo na escola, por isso a manhã toda; eles precisam de fato “dar” aula, ou seja, precisam de tempo de prática, de experiência, mas eles precisam de tempo também para pensar tudo isso, mas pensar o mesmo é replicar a ignorância; então, eles precisam de alguém que conduza, que aponte e que fomenta o vocabulário e o pensamento deles, por isso a ideia de estar eu presente na reunião, de estar um mestrando pra também estar instigando e conduzindo eles; e que culmina com o ensaio que é um trabalho reflexivo [...] a ideia é ele [estagiário] poder sistematizar essa aprendizagem, todo esse percurso aí de formação dele (Supervisor Jaime, em 1º/6/2015).

Jaime enfatiza, em sua prática de orientação dos estagiários, o diálogo, o acolhimento e a escuta atenta, no sentido de valorizar a pessoa do estudante. Essa postura do supervisor faz com que ele seja considerado, pela maioria dos estagiários, como um professor conselheiro em “questões docentes”, mesmo após o término do estágio. Um dos elementos-chave de seu trabalho é o investimento na construção de um pensamento crítico e reflexivo por parte do estudante. Daí a insistência em práticas dialógicas, em dinâmicas de estágio com observações, com práticas de apoio (um estagiário cumpre papel de apoio a outro que está ministrando aula), com práticas de investigação da micropolítica escolar e de reuniões semanais com todos os estagiários. Em sua organização, faz questão de estar presente desde o primeiro dia de estágio dos estudantes na escola. Para que o estagiário tenha, de fato, uma socialização positiva, Jaime entende que “a acolhida pela escola, no primeiro dia, é fundamental”, a fim de “produzir o desejo do estagiário em querer estar naquele lugar”; e para que os estagiários também se sintam “implicados a fazer o mesmo com outros novatos que chegam à escola”, ou seja, é “um pouco evocar aquela memória da acolhida”. Em suma, para esse supervisor, é preciso considerar que “aquele cara que tá chegando à escola precisa que alguém o conduza pela mão, precisa de atenção, carinho, de uma acolhida”. Essa é uma das suas estratégias mais significativas, ao iniciar o estágio na escola, se fazer presente “no primeiro dia e fazer um passo a passo” com o estagiário.

A significância atribuída por esse supervisor à experiência docente em contexto escolar real vai influenciar que tal experiência se realize pelo maior espaço de tempo possível na escola, tendo início a partir da terceira semana de estágio, como explica o supervisor.

Então, até a 3ª semana é de observações, então eles ficam na turma, dentro da sala, às vezes no pátio, acompanhando e conhecendo a turma junto com a professora. São anos iniciais, estamos falando do 1º ao 5º ano. Às vezes do 2º ao 5º, quando eu posso eu deixo o 1º ano de fora, por ficar muito perto do estágio infantil que eles já fizeram. E a partir da 4ª semana, é “pé no barro”, ou seja, docência; eles têm que construir um plano de ensino, e a partir daí desenvolver as aulas, que vão até a penúltima semana do estágio. Eles têm em torno de 14 semanas de docência, 2 vezes por semana, em cada dia 1 período de 45 minutos, dando aula “solitos”<sup>8</sup>. O estágio é sozinho, não é em dupla – eles tem um colega de apoio, no sentido de ficar na retaguarda para alguma situação “brasina”<sup>9</sup> e eventualmente substituir quando houver uma falta deles, mas a ideia do apoio não é “dar” aula em duplas (Entrevista com o supervisor Jaime, em 1º/6/2015).

A justificativa em que se apoiam os supervisores que adotam a postura do estágio realizado individualmente se refere, principalmente, à condição real em que ocorre a docência em EF nas escolas públicas. Argumentam que nessas a docência é exercida individualmente, havendo somente um professor por turma e, não raro, esse professor é solicitado a assumir mais de uma turma em um mesmo período. Em suma, justificam o estágio individual, dizendo que na escola não haverá um colega para auxiliar, para compartilhar as dificuldades inerentes ao ofício do professor durante a aula.

Por sua vez, aqueles supervisores que optam pelo estágio em forma de duplas se referem a essa opção como um modo de enfrentar um dos principais problemas da EF escolar: a dificuldade e a resistência por parte dos professores dessa área em realizar docência compartilhada na escola.

[...] e eu entendo que a docência compartilhada é uma experiência que a gente tem que aprender a construir, a incorporar, a tornar orgânico, porque quando a gente pensa interdisciplinaridade, a gente não pensa alguns dos elementos que são anteriores, como o desejo do sujeito em querer dividir, compartilhar coisas suas com os outros e, se não há esse desejo então, pô, é um entrave significativo no sujeito que já é disciplinar por formação (Entrevista supervisor Bernardo, em 5/6/2015).

Ao explicar mais sobre sua opção pela experiência docente compartilhada, esse supervisor também evidencia alguns entendimentos acerca da formação de professores, especificamente a partir de alguns limites localizados na realidade da docência em EF escolar. Ressalta a necessidade de que os estagiários consigam sustentar argumentos para defender suas aulas. Defende que o aluno da escola básica precisa aprender em aula, e para que isso aconteça, é necessário que os professores (estagiários) tenham definido algo a ensinar. Essa dificuldade em definir e fundamentar com clareza de argumentos seu trabalho docente na escola, se encontra entre os principais elementos que fazem com que o professor de EF “se esconda de trabalhos conjuntos, interdisciplinares com outros colegas, da própria área ou de outra”, aponta o supervisor.

Ainda sobre essa dificuldade dos professores e estagiários de EF, em relação à docên-

8 Expressão regional herdada da língua espanhola, que significa “sozinho”.

9 Termo regional utilizado para caracterizar uma situação de extrema dificuldade, de urgência.

cia compartilhada, Bernardo entende que

[...] o problema é que dessa forma ele vai ter que se mostrar, argumentar sobre o seu trabalho, sobre suas concepções educativas, suas escolhas éticas, políticas; sobre o seu saber. etc. Concepções que nem sempre se encontram de forma clara e definitiva para os professores, pois não raro, tanto concepções progressistas ou desenvolvimentistas defendem ações semelhantes no tocante ao fato de que o aluno tem o direito de aprender, logo, o professor precisa ensinar, não serve fazer qualquer coisa em aula, como se o professor fosse um profissional com total liberdade sobre o seu trabalho e sobre os espaços e tempos de outras pessoas (Diário de campo, em 9/3/2015).

A autonomia docente se constitui, assim, em conceito-chave, em elemento fundamental a ser desenvolvido no processo de estágio, na perspectiva desse supervisor. Tal autonomia, porém, não pode significar total liberdade (fazer o que quiser) do professor-estagiário em relação à metodologia, a conteúdos e atitudes perante os alunos. Ela, por esse viés, não justifica a atuação de professores que “largam a bola” ou “desinvestem”; não justifica a ausência de compromisso ético e social do professor<sup>10</sup>.

Em sua entrevista, Bernardo procura explicitar sua forma de compreender e sustentar a formação de professores, e as concepções que sustentam sua forma de entender e atuar no estágio.

[...] eu venho tentando compreender a perspectiva da metacognição – o aprender a aprender; então essa capacidade do sujeito aprender a ser, aprender a fazer, enfim, que ele tenha capacidade de desenvolver por ele, no estágio, através das experiências de docência, com docência, a habilidade de aprender a aprender sobre o ofício, sobre a docência. Entendo que a docência é central, não porque está no título, estágio de docência da EF, mas esta compreensão de que docência não é somente dar aula, mas a docência ela é, de um modo muito significativo, [...] resultante de uma série de elementos constituintes; a legitimidade dela passa pela identidade da disciplina, de uma identidade de formação, de uma análise conjuntural, enfim, de um conjunto de informações micro e macrosociais que vão culminar na quadra ou na sala de aula onde a EF tem um momento de aula – aquele momento aula – então, entender a docência e aprender sobre o ofício, aprender a aprender sobre o ofício (Supervisor Bernardo, em 5/6/2015).

Nessa perspectiva, para esse supervisor o mais importante é que os estagiários entendam o modo como aprendem a ser professor, que se deem conta da experiência de aprendizagem que acontece com eles, que entendam que cada um aprende a ser professor de determinada forma.

Na mesma linha, porém, de maneira mais enfática, o supervisor Jaime entende que, para se tornar professor, o primeiro aspecto a ser considerado é a necessidade de que o estagiário estude. Em sua concepção, o professor não se constitui somente de desejo, de vontade, de

<sup>10</sup> Devemos lembrar que a autonomia do professor, no interior de uma instituição republicana, é sempre relativa, dado não poder ignorar as normas legais a que está submetido, assim como esta própria instituição está submetida às normas da república.

comprometimento; “ele precisa estudar, precisa ler”. E esclarece: “precisa ler sobre pedagogia, sobre criança, precisa ler sobre esportes, sobre corpo, sobre ginástica, sobre lutas, sobre danças, sobre cultura – ele precisa ler e estudar. Tem que ter repertório para pensar sua prática pedagógica, pensar a escola e pensar a educação”.

Um segundo aspecto, também significativo, presente na concepção desse supervisor, é que o candidato a professor de EF tenha, de fato, “amplo envolvimento com o mundo da escola”. E, nesse sentido, considera o estágio como um espaço fundamental, tendo observado que aqueles estagiários que foram/são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) também têm apresentado um desempenho interessante nos estágios. Ao ser questionado sobre em que base sustenta essa ideia, ele explica:

Por quê? Porque ele tá com mais horas de voo, ele tá com mais tempo de escola. Porque tu é mais demandado a pactuar e a negociar com a criançada, tu é mais demandado a ter que dar mais aulas e, portanto, a pensar estratégias de comunicação, de ensino, de improviso; ele conhece mais escolas, então eu diria que tempo de experiência, seja horas de voo dando aula também é fundamental (Supervisor Jaime, em 1º/6/2015).

Além de afirmar que é preciso estudar e, de fato, praticar (a docência em si), Jaime aponta para um terceiro aspecto: “a dimensão do pensar sobre aquilo que se faz”. Mas, mesmo sabendo que a reflexão ocorre, em sua primeira dimensão, de forma solitária, esse supervisor entende que é necessário pensar e refletir coletivamente. E entende que isso poderia “ser feito com um grupo, com a escola, com reuniões, com grupo de pesquisa, com grupo de estagiários.” A reflexão sobre as questões do trabalho docente com outras pessoas, portanto, seria uma forma de não somente alastrar o que se está pensando, mas, principalmente, ampliar a compreensão de determinado fenômeno na escola, afirma Jaime.

Porque se eu me junto só eu e tu pra gente alimentar nossas queixas aí não produz nada, mas a ideia de pensar e refletir no sentido dele deslizar de uma determinada posição, de um pensamento, de uma crença, no sentido de ele construir aí um outro entendimento, uma outra compreensão, e uma outra estratégia; e não estamos falando só de construir elucubração teórica, as vezes é construir mesmo uma saída pragmática, prática, como é que eu lido com essa turma pra minha aula de segunda-feira, que não me escutam, que não fazem atividades, que está sempre de cara amarrada, como é que eu lido com esse estudante (Supervisor Jaime, em 1º/6/2015).

Esses elementos caros à formação do professor de EF, como lembra esse supervisor, ainda podem ser desdobrados em outros, e destaca os elementos resultantes do desdobramento da reflexividade que considera significativos: a ampliação da capacidade de observação de fenômenos na/da escola; a sensibilidade de sentir, de olhar uma escola, uma turma, uma supervisão, uma direção; ler, enquanto capacidade de leitura da micropolítica da escola; a sensibilidade de se reconhecer, de ver a si próprio, de avaliar se atua melhor e com mais naturalidade com criança pequena ou com jovem, com adulto, com idoso, etc. Em suma, isso tudo se amplia, no entendimento de Jaime, quando se estimula a capacidade reflexiva do estagiário a pensar sobre o que faz.

Dessa forma, em que algumas diferenças de interpretações e modos de agir entre os supervisores, evidenciadas nas narrativas e nas observações no campo, identificamos que existem alguns elementos importantes à formação do professor, que ambos os supervisores reconhecem como significativos. Destacamos então, que a autonomia, a reflexão individual e



o debate coletivo, a experiência na/com a prática da docência e a importância de ler e estudar sobre a docência são considerados elementos e conceitos-chave que configuram e atravessam as interpretações dos supervisores de estágio sobre a formação do professor de EF. Logo, são eles que sustentarão as diversas e distintas estratégias metodológicas adotadas por cada supervisor durante o estágio. Além das orientações individuais *in loco*, esses elementos são abordados e estimulados por meio de reuniões regulares com os estagiários, de estratégias de observação da experiência docente do colega estagiário, de seminários e da escrita de ensaios sobre a experiência do estágio, entre outras.

Obviamente, não é possível afirmar que esse papel desempenhado pelos supervisores acontece sem que haja momentos de dúvidas, de críticas e de tensões com os próprios estagiários. Dentre as formulações destes aos métodos adotados pelos supervisores, as principais dizem respeito às poucas orientações de retroalimentação (*feedback*) sobre o desempenho do estagiário, à ausência de listas de atividades a serem realizadas no estágio e à ausência de objetividade nas orientações.

E aí eu não tinha o *feedback* das aulas, daí eu achava...bom...tava tudo errado? Eu achava minha aula ruim e não tinha ninguém que me dissesse[...] bom, tá ruim mesmo! Ou não tá [...] (Estagiária Ana, em 17/7/2015).

Embora não esteja errado pensar que as interpretações dos estagiários sobre a docência em EF são constantemente postas “em jogo” desde o início da FI, entendemos que parece ser o momento das reuniões e das orientações individuais com os supervisores, durante o estágio, que se materializa, de fato, o encontro de interpretações diferentes, e até divergentes, na FI. Por esse viés, o potencial do estágio em produzir ou alterar sentidos atribuídos à docência está diretamente relacionado com a capacidade de “fazer pensar” do estagiário. De modo mais concreto, parece ser o diálogo, enquanto embate/troca de ideias entre supervisor e estagiário, um dos elementos com potencial para colocar em dúvida as concepções dos estagiários, propiciando, assim, rupturas com as maneiras de conceber a docência em EF escolar, conforme relatado pelo estagiário João:

[...] e a minha ideia era fazer EF para aprender aqui e depois poder montar minha equipe e poder trabalhar com treinamento de equipes de triatlo. Até começar a estagiar aqui no curso. Quando comecei estágio do semestre passado já gostei um monte, adorei. Quando terminou o estágio a minha ideia sobre o esporte já não estava 100% – aí eu estava dividido; tá, o esporte é legal, mas a escola também é legal, é um trabalho bacana, é um trabalho que eu gosto de fazer (João, em 08/12/2014).

Corroboram para a produção e/ou alteração das concepções, ainda, outras estratégias que estimulam (instigam) o estagiário a refletir sobre e a narrar sua experiência docente, tanto de forma oral quanto escrita. Como estas privilegiam a autonomia e a reflexividade dos estagiários, elas se colocam noutro extremo em relação aos “manuais de dar aulas”, que talvez muitos estagiários fossem preferir. Ao não propor soluções pragmáticas em suas orientações, nem sempre a maneira de interpretar a docência, por parte do supervisor, é compreendida pelos estagiários.

Por sua vez, os supervisores reconhecem que enfrentam muitas adversidades no processo de objetivação da experiência docente dos estagiários. Bernardo relata sua dificuldade em expor aos estagiários leituras de mundo, que procuram dar outras respostas às demandas que os estagiários identificam na prática docente. Segundo ele, “um dos problemas do estágio tem sido a aula centrada exclusivamente no professor, não permitindo ao aluno questionar e

expor suas ideias”, referindo ainda que o aluno (da Educação Básica) “também é pouco estimulado a pesquisar e a buscar aprender por si próprio”.

Na mesma linha, os estagiários têm dificuldades em considerar o contexto social da escola e, principalmente, o contexto social dos alunos em suas interpretações sobre a aula, ou no momento de planejá-la. Consideram difícil abordar, em seus planos de aula, o diagnóstico da turma realizado no início do estágio, na escolha dos conteúdos e das metodologias a serem adotadas em aula. Esses conteúdos são escolhidos, muitas vezes, considerando outros critérios, entre os quais o gosto do professor por determinado esporte, suas experiências sociocorporais, ou ainda, evidenciando ausência de reflexão e planejamento, são apenas repetições de aulas que realizaram na universidade com as quais se identificaram. Enfim, “a maioria dos estudantes estagiários não se reconhecem no processo de aprender a ser professor. É preciso pensar em que momento estamos errando”, afirma Bernardo, fazendo uma autocrítica e uma crítica à FI como um todo.

### Considerações Finais

A partir das narrativas dos estagiários e de seus supervisores – colaboradores neste estudo – entendemos ser legítima a crença no potencial do estágio enquanto experiência de formação que desvela e interpreta/altera sentidos à docência. Nesse sentido, cumpre o papel de mostrar os limites de nossas interpretações acerca da docência, sejam essas oriundas de nossas experiências anteriores à FI, ou as configuradas a partir de nossa experiência discente, já no interior da FI. Seu potencial está em nos colocar, sempre, outros novos questionamentos em relação ao nosso fazer docente: sobre os limites de nossos planos de ensino e planos de aula, sobre os limites dos objetivos traçados, e sobre os valores éticos e políticos a eles vinculados, entre outros.

Por outro lado, o dar-se conta (no sentido de tomar ciência) de nossa condição humana e de nossa incompletude, não pode significar que devemos abandonar toda e qualquer pretensão de fazer melhor nosso trabalho como professores. O que não é possível, a partir da lente hermenêutica, é apostar na crença de que todo o real possa ser apreendido. Nossas respostas – e é legítima essa busca – sempre serão parciais e relativas a determinado contexto histórico-social.

Dessa forma, entendemos que os relatos aqui trazidos à discussão ressaltam que o potencial do estágio está diretamente relacionado à capacidade de o estagiário reunir os elementos (saberes) necessários ante a essa condição, posta naquele momento de ser professor e assumir o protagonismo docente. Por essa linha, não raro, a experiência do estágio expõe fragilidades da FI como um todo. Destacamos, dentre elas, as dificuldades de os estudantes reconhecerem a teoria como aliada significativa, tanto para a objetivação possível e desejável da prática, quanto para refletir criticamente sobre ela.

Perante as dificuldades da FI, frequentemente cabe aos supervisores a árdua tarefa de mostrar aos estagiários que muitas das dificuldades enfrentadas durante o processo do estágio estão relacionadas com concepções históricas acerca da docência, principalmente aquela que entende a prática simplesmente como a aplicação da teoria. Assim, além de estimular os estagiários a se “abrirem” à experiência docente e aos seus aspectos qualitativos, dentre os desafios significativos que os supervisores enfrentam ao orientar os estágios, está o de convidar os estudantes a entenderem que não existem “receitas” prontas de como deve ser o professor de EF, e que é preciso desconfiar de modelos estabelecidos *a priori*.

Por fim, ao enfatizar a condição humana da docência, entendemos que o estágio contribui para iluminar alguns aspectos da formação às vezes esquecidos na formação de professores e, ao mesmo tempo, demanda novas interpretações, dado o inacabamento dos fazeres e saberes humanos.

### Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas.

In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53> Acesso em: 10 jun. 2013.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMGRAD – Comissão de Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso Educação Física Habilitação Licenciatura**. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2012.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIBIE, P. Como nossos jovens pensam? In: NOVAES, A. (Org.) **Mutações: A experiência do pensamento**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010. p. 323-333.

DILTHEY, W. **Os tipos de concepção de mundo**. Tradução de Artur Morão. 1977. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/dilthey\\_tipos\\_de\\_concep\\_ao\\_do\\_mundo.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/dilthey_tipos_de_concep_ao_do_mundo.pdf). Acesso em: 10 jun. 2014.

FENSTERSEIFER, P. Tensões e sínteses possíveis na educação física escolar. In: BINS, G. N.; LOPES, R. A.; DHIEL, V. R. O. (Org.). **Educação Física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais**. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016. p. 336-354. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149154/001005377.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 12 ago. 2018.

FENSTERSEIFER, P.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/874> . Acesso em: 20 set. 2014.

FIGUEIREDO, Z. C. **Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FLINCKINGER, H. G. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 33-61.

JÚNIOR, A. P. S.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/67071/47795>. Acesso em: 19 jun. 2019.

KUNZ, E. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em educação física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, v. 1, 2001.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.11-49, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1> Acesso em: 18 mai. 2013.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf) . Acesso em: 14 jun. 2014.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Rev. e aum. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 107-139.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Rev. e aum. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145.

MOLINA NETO, V.; GÜNTHER, M. C. C.; BOSSLE, F.; WITTIZORECK, E. S.; MOLINA, R. M. K. Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 145-165, set. 2006. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/44>. Acesso em: 16 mai. 2015.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. A.; MOLINA NETO, V. Potencialidades do estágio docente para a construção da identidade do professor de educação física: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2014. **Anais [...]**. Matinhos: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SILVA, S. A. P. S.; SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. 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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WITTIZORECKI, E. S.; FRASSON, J. S. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. In: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 227-242.

Recebido em 13 de outubro de 2020.

Aceito em 18 de maio de 2021.