

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Marlon André da Silva

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFID/UFRGS**

Porto Alegre

2016

Marlon André da Silva

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFID/UFRGS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciência do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2016

Marlon André da Silva

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
narrativas de estudantes de educação física da ESEFID/UFRGS**

Conceito final:

Aprovado em de..... de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Rezer - UNOCHAPECÓ

Prof.^a Dra. Maria Cecília Camargo Günther - UFSM

Prof. Dra. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

Orientador - Prof. Dr. Vicente Molina Neto - UFRGS



As cobras (L. F. Veríssimo)

Dedico esta tese

À esposa Cíntia, aos filhos Gabriel e Maria Manuela, ao meu pai, Valdir, e a Dinorá, minha mãe. Pessoas especiais, pilares de amor, união, força, honestidade e companheirismo. Sempre.

AGRADECIMENTOS

Não importa quão originais, teses e dissertações são sempre um empreendimento coletivo. Isso é certamente verdadeiro em relação a este estudo. Muitas pessoas viajaram comigo nessa jornada de experiência formativa. Tenho sorte de ter amigos e colegas na UFRGS, no IFRS e em outras Universidades, que não deixam a amizade interferir na crítica necessária. Alguns deles precisam ser destacados de forma especial por sua contínua contribuição para o meu pensar e repensar. Assim, agradeço:

Ao professor doutor Vicente Molina Neto, orientador deste estudo, competente e determinado. Obrigado pela motivação, incentivo, confiança, escuta, e, especialmente, pelas palavras estimuladoras nos momentos mais difíceis. Obrigado por tudo.

À Denise Grosso da Fonseca e a Maria Cecília Günther, professores doutores participantes das bancas de qualificação e de defesa, e ao professor doutor Ricardo Rezer, que prontamente aceitou o convite para participar da banca de defesa. Obrigado pelas importantes contribuições teóricas e por apontarem caminhos para a qualificação e sistematização deste estudo.

Aos amigos do grupo de pesquisas F3P-EFICE, pelo carinho, pelas trocas de dúvidas, pelas sugestões, pelas críticas, enfim, pela oportunidade de aprender entre um chimarrão e outro.

Ao professor Elisandro Wittizorecki, “*ala-putcha-tchê*”, obrigado pela preciosa contribuição e disponibilidade de partilhar seu tempo pessoal, suas memórias, suas experiências, sua vida. Da mesma forma agradeço ao prof. Paulo Fensterseifer que me encorajou nessa empreitada.

Aos colaboradores deste estudo, em especial os estagiários de EF, que prontamente aceitaram partilhar suas angustias, receios, sonhos e dificuldades desse momento de seus processos de formação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo ensino gratuito e de qualidade, e pelo incentivo e apoio nas participações em eventos.

Aos meus professores e colegas do Doutorado, pelos conhecimentos construídos.

Ao Instituto Federal Rio Grande do Sul, pela oportunidade do afastamento para qualificação profissional.

Aos meus alunos e ex-alunos, responsáveis em grande parte pelo que sou como pessoa e como profissional.

A minha esposa, Cíntia, pela força, incentivo, paciência, amor e apoio nesta caminhada, por sempre estar comigo e transmitir-me segurança, por sentir-me amparado.

Aos meus queridos filhos Gabriel e Maria, pelo amor, pela vida e pela compreensão da ausência.

Aos meus pais, pela sempre disponibilidade em me auxiliar em todos os momentos solicitados, pelo carinho e pela vida.

Eu e o Rio

Mateando a sede do pago
Na sonolência das margens
Sobre um espelho de imagens
Passa o rio tranquilamente

Estrada clara de seiva
Lua de estrelas prateado
Onde peleia o dourado
Na boca dos espinhéis

Peregrino dos caminhos
No rumo dos horizontes
Adeus no calor dos ninhos
Acena o sonho dos montes
Meu corpo, barca perdida
Entre canções despraiando
Passando no rio da vida
Vagando, sempre vagando

Debruça em sono a barranca
desliza a balsa sonhando
Por entre nuvens rogando
Mistérios dos aguapés
Nunca retorna ao caminho
Desmaiado em suas ânsias
Mergulha pelas distâncias
Sem saber bem o que quer

Meu corpo, barca perdida
Entre canções despraiando
Passando no rio da vida
Vagando, sempre vagando
Peregrino dos caminhos
No rumo dos horizontes
Matando a sede da terra
Vivendo a sede de andar

Música: Noel Guarany
Composição: Glênio Fagundes e Noel Guarany

RESUMO

Nesta tese procuro identificar e compreender de que modo os estudantes de Educação Física (EF) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) atribuem sentidos à docência, e como o estágio curricular supervisionado influencia a produção/alteração desses sentidos. A escolha da temática ocorre a partir de um “olhar” lançado sobre meu próprio processo formativo. Especificamente, ao reconhecimento do lugar que ocuparam determinados eventos, experiências e pessoas, a partir dos quais foi possível compreender a docência por outros sentidos: prioritariamente em seu sentido formativo, procurando superar a exclusividade do sentido pautado por uma racionalidade técnica e instrumental. Assim, partindo do pressuposto de que os sentidos que atribuímos a determinados fenômenos no mundo estão, de algum modo, relacionados à maneira com que experienciamos e interpretamos esses fenômenos; e que, no interior da Formação Inicial (FI) em EF, o estágio se constitui em espaço/tempo privilegiado quanto à apresentação de outras possibilidades de leitura da docência, formulei o problema de pesquisa: **que sentidos são atribuídos à docência pelos estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS e como o estágio curricular supervisionado influencia a produção/alteração desses sentidos?** Servindo-me de observações participantes, de registros em diário de campo, de entrevistas e de análise de documentos como opções teórico-metodológicas, desenvolvi uma pesquisa narrativa com a qual construí e aprofundei conhecimentos sobre as interpretações e sentidos conferidos à docência em EF na perspectiva de oito estudantes de EF da ESEFID/UFRGS – colaboradores. O processo analítico e interpretativo dos argumentos e das narrativas dos colaboradores apontou para determinados eventos que, no percurso formativo dos estudantes, podem ser entendidos como aqueles com potencial para influenciar a produção de sentidos à docência em EF. Constituí três blocos interpretativos para olhar para esses eventos: a) O potencial das experiências anteriores à FI na produção de sentidos sobre a docência em EF; b) O potencial do estágio na produção de sentidos à docência em EF; c) Os limites e possibilidades do estágio na produção de sentidos à docência em EF: nexos com a produção curricular. No interior de cada bloco interpretativo foi possível perceber que são múltiplos os sentidos atribuídos à docência, e também são múltiplos os eventos e experiências que, no decorrer do processo formativo, possuem capacidade para influenciar a produção e/ou alteração de sentidos para a docência em EF. As narrativas dos colaboradores apontam para algumas experiências que parecem ter sido mais significativas: as experiências discentes, com distintas possibilidades de docência em EF à época da Educação Básica, e a influência das ideias e sentidos atribuídos por grupos de referência no âmbito da cultura; a experiência docente propiciada pelo estágio, assumindo este uma posição “luciferiana”, no ensejo de elucidar as possibilidades e os limites da docência enquanto criação humana; e a organização curricular do curso em EF experienciada, pela qual parece-me que a produção de sentidos à docência está relacionada à capacidade das disciplinas curriculares em apontar respostas às demandas e limites que cada estudante vai identificando na experiência docente propiciada pelo estágio. É possível pensar que a organização curricular, ao destinar espaços e tempos para eventos que favorecem a apresentação e discussão de outras (novas) formas de enxergar a docência em EF, possibilita aos estudantes dessa instituição formadora desvelar outros sentidos em relação a esse ofício.

Palavras-chave: Formação de Professores. Sentidos da Docência. Estudantes de Educação Física. Experiência docente. Estágio Curricular Supervisionado. Pesquisa Narrativa.

RESUMEN

En esta tesis busco identificar y comprender cómo los estudiantes de Educación Física (EF) de la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza de la Universidad Federal del Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) atribuyen sentidos a la docencia y cómo la práctica académica supervisada influye en la producción y en la alteración de estos sentidos. La escogencia de la temática ocurre desde una “mirada” sobre mi propio proceso de formación y más específicamente al reconocimiento del lugar que ocuparon determinados sucesos, experimentos y personas a partir de los cuales fue posible comprender la docencia a través de otros sentidos: prioritariamente en su sentido de formación, buscando superar la exclusividad del sentido enmarcado por la racionalidad técnica e instrumental. Así, suponiendo que los sentidos que atribuimos a determinados fenómenos en el mundo están, de algún modo, relacionados a la manera con que experimentamos e interpretamos estos fenómenos; y que, al interior de la Formación Inicial (FI) en EF, la práctica se constituye en espacio/tiempo privilegiado en cuanto a la presentación de otras posibilidades de lectura de la docencia, he formulado el problema de investigación: **¿qué sentidos atribuyen, a la docencia, los estudiantes de Educación Física de la ESEFID/UFRGS y cómo la práctica académica supervisada influye en la producción y alteración de estos sentidos?** Sirviéndome de observaciones participantes, de registros en diario de campo, de entrevistas y de análisis de documentos como opciones teóricas y metodológicas, desarrollé una investigación narrativa con la cual construí y profundicé conocimientos acerca de las interpretaciones y los sentidos conferidos a la docencia en EF desde el punto de vista de ocho estudiantes de EF de la ESEFID/UFRGS – colaboradores. El proceso analítico e interpretativo de los argumentos y de las narrativas de los colaboradores apuntó para determinados sucesos que, en el recorrido de la formación de los estudiantes, pueden ser entendidos como aquellos con potencial para influir en la producción de sentidos a la docencia en EF. He constituido tres bloques interpretativos para darle una mirada a estos sucesos: a) El potencial de los experimentos anteriores a la FI en la producción de sentidos acerca de la docencia en EF; b) El potencial de la práctica en la producción de sentidos a la docencia en EF; c) Los límites y posibilidades de la práctica en la producción de sentidos a la docencia en EF: nexos con la producción curricular. Al interior de cada bloque interpretativo fue posible percibir que son múltiples los sentidos atribuidos a la docencia, así como son múltiples los sucesos y experimentos que, en el curso del proceso de formación, tienen capacidad de influir en la producción y/o alteración de sentidos para la docencia en EF. Las narrativas de los colaboradores apuntan para algunos experimentos que parecen haber sido los más significativos: los experimentos discentes, con distintas posibilidades de docencia en EF a la época de la Educación Básica, y la influencia de las ideas y sentidos atribuidos por grupos de referencia en el ámbito de la cultura; el experimento docente propiciado por la práctica, asumiendo ésta una posición “luciferiana”, con el objetivo de aclarar las posibilidades y los límites de la docencia como creación humana; y la experimentada organización curricular del curso en EF por la cual, pareceme, que la producción de sentidos a la docencia está relacionada con la capacidad de las disciplinas curriculares en apuntar respuestas a las demandas y a los límites que cada estudiante identifica en el experimento docente ofrecido por la práctica. Es posible pensar que la organización curricular, al destinar espacios y tiempos para sucesos que favorezcan la presentación y discusión de otras (nuevas) formas de ver la docencia en EF, posibilita a los estudiantes de esa institución formadora desvelar otros sentidos en relación con este ofi

Palabras-clave: Formación de Maestros. El Sentido de la docencia. Estudiantes de Educación Física. Experimento Docente. Práctica Académica Supervisada. Investigación Narrativa.

ABSTRACT

In this thesis, I try to identify and to understand how Physical Education (PE) students from the Physical Education, Physiotherapy and Dance School of the Federal University of Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) attribute senses to teaching and how the supervised academic training affect the production and alteration of such senses. The choice of the theme takes place from a “review” on my own educational process, more specifically speaking, by recognizing the place that certain events, experiences and persons have occupied and through which it was possible to understand teaching from other senses: as a priority, from its educational sense, in the search to overcome the exclusivity of the sense that features a technical and instrumental rationality. Therefore, considering that the senses we assign to certain phenomena in the world are somehow related to the way how we experience and interpret such phenomena; and, that within the Initial Education (IE) in PE, the practice comprises a privileged space/time as to the presentation of other possibilities of viewing teaching, I have formulated the research problem as follows: **which senses are attributed to teaching by the Physical Education students of ESEFID/UFRGS and how the supervised academic training affect the production/alteration of these senses?** Guided by participative observations, records in field diary, interviews and analysis of documents as theoretical and methodological options, I have developed a narrative research that allowed me to build and to deepen the knowledge about the interpretations and senses assigned to PE teaching in the perspective of eight PE students from ESEFID/UFRGS – collaborators. The analytical and interpretative process of the collaborators` arguments and narratives drew the attention to certain events that, over the students` educational path, can be understood as those with potential to influence the production of senses to PE teaching. I have built three interpretative blocks in order to look at these events: a) The potential of experiences previous to the IE in the production of senses about PE teaching; b) The practice potential in the production of senses to PE teaching; c) The practice limits and possibilities in the production of senses to PE teaching: links with the academic production. Within each interpretative block, it was possible to perceive that the senses assigned to teaching are multiple and that events and experiences over the path of the education process that have the capacity to influence the production and/or alteration of senses for PE teaching are also multiple. The collaborators` narratives point to some experiences that seem to have been more significant: learning experiences with distinct teaching possibilities in PE at the time of the Basic Education as well as the influence of ideas and senses assigned by reference groups in the realm of culture; the teaching experience provided by the practice which takes over a “luciferian” position with the objective of clarifying the possibilities and the limits of teaching as a human creation; and the academic organization of the PE experienced course whereby it seems to me that the production of senses to teaching is related to the capacity of the academic disciplines to provide responses to the demands and limits that each student identify in the teaching experience provided by the practice. When the academic organization allocates spaces and time for events that benefit the presentation, discussion and other (new) forms of viewing PE teaching, one can think that it renders possible to the students of this educational institution to unveil other senses regarding this professional activity.

Keywords: Teachers` Education. Teacher`s sense. Physical Education Students. Teaching Experience. Supervised Academic Training. Narrative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação entre os blocos analíticos.	115
--	-----

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Demonstrativo da consulta aos anais do CONBRACE.....	64
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo da consulta às revistas científicas.....	62
Quadro 2 - Síntese da busca nas edições do CONBRACE.....	63
Quadro 3 - Características da pesquisa etnográfica e da pesquisa narrativa.....	91
Quadro 4 - Apresentação dos colaboradores estudantes.....	95
Quadro 5 - Apresentação dos colaboradores supervisores.....	96
Quadro 1 - Apresentação dos professores titulares.....	96
Quadro 7 - Identificação das categorias de análise.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES	Câmara de Ensino Superior
COMGRAD/EF	Comissão de Graduação do curso de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Educação Física e Ciências do Esporte
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CP	Conselho Pleno
DEFI	Departamento de Educação Física
DN-CBCE	Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
EF	Educação Física
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEFID	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
FI	Formação Inicial
FIFA	Federação Internacional de Futebol
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
GTT	Grupo de Trabalho Temático
GPPEF	Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PP	Projeto Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RS	Rio Grande do Sul
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	PRESSUPOSTOS INICIAIS – CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	25
1.1	POR QUE PERGUNTAR-SE PELO SENTIDO DA DOCÊNCIA EM EF	25
1.2	UM SOBREVÃO SOBRE O PERCURSO PROFISSIONAL: (AUTO)NARRATIVA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	28
1.2.1	Algumas crises e seus reflexos	34
1.2.2	A Fase pré-mestrado	36
1.2.3	A Fase do mestrado	38
2	REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO E DO SENTIDO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORADO DE EF	40
2.1	A DOCÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA: AFINAL, DE QUE EXPERIÊNCIA ESTAMOS FALANDO?.....	41
2.1.1	A docência como experiência hermenêutica	43
2.1.2	A experiência docente enquanto experiência social	47
2.2	O CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO E O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORADO DE EF	51
3	POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO DE LITERATURA	58
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO	60
3.2	ANÁLISE DOS ARTIGOS E DA PRODUÇÃO NOS CONBRACES	63
3.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	68
4	O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA ESEFID/UFRGS	71
4.1	ESTÁGIO: ESCLARECIMENTOS PERTINENTES	71
4.2.1	O Lugar do Estágio de Docência no Currículo da ESEFID/UFRGS	73
4.2.2	A Dinâmica e a Operacionalização dos Estágios de Docência na ESEFID / UFRGS	74
4.2.2.1	Dúvidas comuns ao estudante de Educação Física.....	75
4.2.2.2	A escolha da escola campo do estágio.....	76
4.2.2.3	A escolha das turmas	76
4.2.2.4	A “mão na massa” de fato: a questão do início da experiência docente	77
5	DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	78
5.1	O PROBLEMA DE CONHECIMENTO E OBJETIVOS DA PESQUISA	78
5.1.1	Objetivo Geral	78
5.1.2	Objetivos Específicos	78

5.2	A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
5.2.1	Caracterizando a Pesquisa.....	84
5.2.2	O Caminho da Investigação.....	87
5.2.3	A Escolha dos Sujeitos Colaboradores do Estudo	91
5.2.4	Descrição das Escolas <i>locus</i> de realização dos Estágios	96
5.2.4.1	A creche <i>locus</i> do estágio de EF na educação infantil	97
5.2.4.2	Escola Azul: <i>locus</i> do estágio de EF no Ensino Fundamental – Séries Iniciais.....	99
5.2.4.3	Escola Amarela: <i>locus</i> do estágio de EF no Ensino Fundamental - Séries Finais.....	100
5.2.4.4	Escola Verde: <i>locus</i> do estágio de EF no Ensino Médio.....	103
5.2.5	Os Instrumentos Utilizados para a Obtenção das Informações	104
5.2.6	Triangulação das informações e validade interpretativa	106
6	A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	109
6.1	O PROCESSO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES .	109
6.1.1	O Processo de identificação das unidades de significados	109
6.1.2	As categorias de análise.....	111
7	A CONSTRUÇÃO DOS BLOCOS TEMÁTICOS	113
7.1	OS “FIOS CONDUTORES” DA CONSTRUÇÃO DOS BLOCOS TEMÁTICOS	113
7.2	O POTENCIAL DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FI NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA EM EF	115
7.2.1	O lugar das utopias, contingências e experiências anteriores à FI na produção de sentidos à docência em EF	117
7.2.2	Pistas sobre o Sentido da Docência em EF a partir de Lembranças da EF Escolar	122
7.2.3	O Esporte “dá as cartas”: elemento hegemônico na configuração dos sentidos e significados da EF escolar	126
7.2.4	Implicações no Currículo da EF a partir da Tese de “Grupos de Referência” de Stenhouse	137
7.2.5	A Influência de Grupos de Referência na Formação de Professores de EF	144
7.3	O POTENCIAL DO ESTÁGIO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS À DOCÊNCIA EM EF.....	151
7.3.1	O Estágio como Lugar de Constituição da Experiência Docente.....	153
7.3.2	Elementos Condicionantes da Experiência Docente no Estágio: os sentimentos e as preocupações dos estudantes estagiários	156
7.3.3	Elementos Condicionantes da Experiência Docente no Estágio: montando a “caixa de ferramentas”	164
7.3.4	A Docência em EF no Estágio: desafios relativos ao contexto escolar.....	170
7.3.5	A Docência no Estágio: desafios da relação professor-aluno(s)	174

7.3.6	Desafios Relativos às Questões Didático-pedagógicas.....	170
7.3.7	Os Supervisores de Estágio e o (difícil) Papel de transformar “Zebras” em “Camaleões”.....	181
7.4	OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS À DOCÊNCIA EM EF: NEXOS COM A PRODUÇÃO CURRICULAR.....	196
7.4.1	Contextualização e Análise da Organização Curricular da ESEFID: nexos entre o currículo prescrito e o currículo experienciado.....	196
7.4.2	A Abertura a Novos Pontos de Vista Acerca da Docência em EF a partir do Estágio.....	201
7.4.3	Reflexões para continuar pensando... ..	210
	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	213
	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DA ANÁLISE DOS ARTIGOS E DAS COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS APRESENTADAS NOS REFERIDOS CONBRACES	233
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	245
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA	250
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA	251
	APÊNDICE E – QUADRO DE UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	263

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Como contador de histórias reais, a pergunta que me move é como cada um inventa uma vida. Como cada um cria sentido para os dias, quase nu e com tão pouco. Como cada um se arranca do silêncio para virar narrativa. Como cada um habita-se (Eliane Brum).

Nesta tese abordo a Formação Inicial (FI) de professores de Educação Física (EF). O objetivo é o de identificar e compreender de que modo os estudantes de Educação Física (EF) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) atribuem sentidos à docência, e como o estágio curricular supervisionado¹ influencia a produção/alteração desses sentidos. Dada a complexidade envolvida em um campo de estudo tão amplo, algumas escolhas se tornaram imprescindíveis, as quais estão relacionadas à invenção de minha vida. Estão relacionadas com a forma pela qual algumas experiências parecem fazer sentido e outras, não. Assim, desde já, esclareço que as escolhas realizadas se vinculam prioritariamente: à minha origem social; ao meu percurso formativo, que me constitui professor de EF na Educação Básica há mais de vinte anos; e aos interesses e desafios da área e, por conseguinte, meus, enquanto pesquisador. Dito de outra forma, esta tese é uma prática narrativa de um sujeito situado em um lugar, estrutura e processo sócio-histórico, logo, dever ser entendida como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses. Assim, a intenção de narrar parte de minha formação pessoal e profissional ancora-se no pressuposto de que a legitimidade de uma pesquisa com viés interpretativo está relacionada às formas de ver do pesquisador e o lugar social de sua história pessoal (KINCHELOE, 2007).

O desafio da existência humana, marcado pelo mistério da individualidade de cada um, tem sua referência mais forte na data de nascimento, - o dia de aniversário! Nascido a dezoito de agosto de 1969, a paisagem geográfica primeira de meu imaginário é a localidade

¹ Em toda esta tese, em vários momentos, utilizo simplesmente o termo estágio. Essa simplificação tem por objetivo apenas tornar a leitura mais dinâmica. Logo, ressalto que ao utilizar o termo estágio estou me referindo ao estágio curricular supervisionado, disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciaturas. Na ESEFID/UFRGS tal disciplina recebe a denominação de estágio de docência. A Resolução pertinente é a nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2002) (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior. E em seu artigo de nº 13, parágrafo 3º, lê-se que o estágio deve ser realizado em escola de educação básica, sendo desenvolvido a partir da segunda metade do curso, e ser avaliado tanto pela instituição formadora quanto pela escola campo do estágio. O referido componente curricular tem denominação, algumas vezes, simplificada na literatura e em alguns cursos de licenciatura em Educação Física (EF) aparecendo simplesmente como: estágio docente; estágio curricular; estágio supervisionado, estágio de ensino, etc.

de linha 3 oeste, localidade do interior de Ijuí, no noroeste do Rio Grande do Sul. Precisamente, uma propriedade rural, a chácara de meus avôs paternos. Um lugar onde brincava incansavelmente com amigos e primos, que não eram poucos; antigamente era comum as famílias terem uma quantidade maior de filhos do que nos dias de hoje. Ijuí, uma cidade de terra vermelha, com cerca de 80 mil habitantes. Uma cidade, como bem descreve Brum (2014), onde na primavera o vento faz redemoinhos sanguíneos na deserção do domingo. Uma cidade com domingos demais, domingos cheios de dentes.

Primeiro filho, entre dois, de uma família de operários, moldados pelo trabalho duro, fui criado num ambiente familiar de muito amor e respeito. Talvez pelas características sólidas de determinada época histórica, alguns sentimentos não eram tão explícitos, como parecem ser nos dias de hoje. Porém, não passavam despercebidos. Meus pais, e antes deles, meus avôs, paternos e maternos, viveram em determinada época histórica em que a escola não lhes dizia respeito. É claro que a escola já existia nessa época, mas ela não existia para eles, ou muito pouco: para dizer a verdade, ela não fazia parte das coisas *naturais* de suas vidas; o que evidencia o caráter “nada natural” dessa instituição. Fato que precisa ser sempre trazido à baila, pois, hoje, ela parece fazer parte natural de nossas vidas. Ou seja, a narrativa sobre a (não) escolarização de meus avós e pais, as imagens que eu evoco, acontecem no sentido de perceber e sentir, que o que se chama de sistema de ensino, tal qual existe hoje, da Educação Infantil à Universidade, não é nada mais do que um produto temporário e muito recente da sociedade, e que, se a sociedade mudar, esse produto temporário e recente pode desaparecer ou, pelo menos, mudar profundamente (TARDIF, 2007a).

Apesar das dificuldades financeiras, comum em uma sociedade de classes como a nossa, meus pais nunca deixaram faltar o essencial em nossa casa. Casa de madeira bruta, que meu próprio pai construiu. À época, década de 1970, ter um emprego com carteira assinada, de onde provinha o sustento para a família, possuir casa própria, colocar nela algum conforto, e, quiçá um dia, poder adquirir um automóvel (usado), eram as principais lógicas que regiam as pessoas no andar debaixo da escala social, no que diz respeito ao trabalho. Assim, meu pai não foi uma pessoa aberta a mudanças e a correr riscos; sua vida, assim, fazia sentido para ele, numa narrativa linear.

Em relação à minha mãe, entre tantas experiências significativas que me propiciou, preciso destacar aqui, aquela que, aos olhos de hoje, talvez tenha sido a primeira pela qual me dei conta da existência de outros sentidos para a leitura. De um sentido de alfabetização, como reconhecimento de letras e palavras, certamente importante, para um sentido de leitura como

ampliação de horizontes, para um sentido de prazer em ler. Localizo tal alteração, numa “simples” tarefa que, quase semanalmente, minha mãe propunha. Solicitava-me ela que fosse até determinada livraria no centro comercial de Ijuí, denominada Livraria Palmares, e efetuasse uma troca de livros usados. Minha mãe lia romances. A livraria possuía, à época, uma política comercial de trocas de livros usados, algo como trocar três livros por dois. Naquela livraria, ao passear pelas prateleiras em busca de títulos encomendados por minha mãe, fui apresentado às revistas em quadrinhos (gibis). A sequência e as implicações dessa história são de fácil compreensão: ao passo que minha mãe adquiria menos romances, eu aumentava uma coleção de “*Tex*”².

Não pretendo que o esclarecimento de minha origem social seja entendido como justificativa das dificuldades de ordens diversas em minha vida. Também não pretendo transformar reflexão em lamento. Vou na direção contrária à queixa, e semelhante a Savater (2000), penso que “se o que nos ofende ou preocupa é remediável, devemos pôr mãos à obra; se não é, acaba sendo inútil deplorá-lo, pois este mundo não tem livro de reclamações” (p.22-23). Mas preciso esclarecer que a posição ético-política assumida nesta tese ocorre no sentido contrário à manutenção de práticas sociais que contribuem para a reprodução de injustiças e mazelas sociais: assim entendo o principal sentido de educar, tanto na sua dimensão ampla (família) quanto na sua dimensão restrita (escolar).

De qualquer forma, preciso ressaltar que refletir e, principalmente, escrever, sobre minhas origens se constitui em um eterno exercício de (auto)formação pelo qual procuro identificar os momentos, as circunstâncias e as pessoas que “provocaram” uma transformação em minha forma de pensar. Nos termos dos estudos sobre “Histórias de vida e Formação” (JOSSO, 2004), esse exercício pode ser entendido como uma constante busca de pistas para melhor entender minha formação e sobre o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam as minhas identidades e a minha subjetividade.

Por essa linha de pensamento, reconheço que o sentido atribuído por mim à docência em EF, nos primeiros momentos de meu percurso formativo e profissional, foi influenciado de forma determinante pela história de vida de meus pais, e, principalmente, pelo sentido que atribuíam ao trabalho: como meio de sobrevivência digna, uma maneira de conquistar uma

² Trata-se de um personagem de revistas em quadrinhos. Criado em 1948 e originalmente publicado na Itália, *Tex* ou *Tex Willer*, é um dos personagens de *westerns* mais longevos da história dos quadrinhos, sendo publicado em diversos países do mundo.

história de si mesmo, em que a experiência se acumula material e fisicamente (SENNET, 2012).

Esse sentido atribuído à docência, presente nos primeiros anos de minha vida profissional, acaba “fazendo água” frente às mudanças sociais. Da mesma forma como identificado por Wittizorecki e Molina Neto (2005), em pesquisa sobre o impacto das mudanças sociais no professorado de EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o esgotamento dos sentidos que conferia à docência parece estar relacionado à mudança nos papéis da escola (e da EF, após conhecimento das críticas do movimento renovador na década de 1980); à mudança no lugar do trabalho na vida dos docentes; às reestruturações curriculares e seus efeitos; e aos efeitos da globalização no trabalho docente.

E foram a inquietação, a insatisfação com meu fazer docente, e, por conseguinte, o anseio por ressignificação de meus conhecimentos, saberes e práticas, os principais elementos que me fizeram retornar à Universidade. Em um primeiro momento para um curso de especialização, e, após, para a realização de um curso em nível *stricto sensu*, o mestrado.

Ao localizar a realização do mestrado como uma significativa experiência formativa, por me proporcionar ressignificação de saberes profissionais e reconhecimento de outras formas de interpretar e exercer a docência, do mesmo modo, situo a participação no Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE)³, especificamente a partir de estudos sobre a pesquisa e o método narrativo, evento pelo qual entendi que o reconhecimento, a nomeação e os significados de algumas experiências significativas em meu percurso de formação poderiam contribuir, não somente na sequência qualificada de minha formação, mas também com as pesquisas na área, no âmbito da formação de professores.

Ressalto, assim, que a origem do problema de pesquisa, nesta tese, está organicamente relacionada à questão dos sentidos que as pessoas atribuem aos fenômenos no mundo. Organicamente, porque a escolha da temática ocorreu a partir de um “olhar” lançado sobre meu próprio processo formativo e o lugar que nele ocuparam determinados eventos, experiências e pessoas, a partir dos quais foi possível reconhecer outras possibilidades de interpretar e exercer a docência em EF. Refiro-me a possibilidades prioritariamente identificadas com as dimensões não técnicas: humanas, reflexivas e políticas; reconhecidas ao longo do processo de formação em nível de pós-graduação.

³ Grupo de Pesquisa registrado no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Endereço eletrônico: <http://www.ufrgs.br/f3p-efice/>

Assim, partindo do pressuposto teórico de que a maneira como atuamos frente 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 –pelos sentidos que conferimos a esses fenômenos (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 1997), formulei o problema de pesquisa desta tese da seguinte maneira: **que sentidos são atribuídos à docência pelos estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS e como o estágio curricular supervisionado influencia esse processo de produzir/alterar sentidos?**

Em outras palavras, a partir de um olhar para minha experiência de formação, lanço um olhar para a experiência de formação de oito colaboradores, estudantes de EF - estagiários – procurando conhecer, a partir de suas narrativas, os eventos, lugares e pessoas que influenciaram/influenciam suas maneiras de enxergar e exercer a docência em EF.

Na esteira de Clandinin e Connelly (2011) adoto a pesquisa narrativa como estratégia metodológica para tratar o problema de pesquisa, considerando as inúmeras possibilidades de ressignificação de saberes/experiências através dessa prática. Para esses autores, a “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (p. 48). Considerando a metáfora da conversa, os mesmo autores lembram que ao posicionar nosso trabalho social e teoricamente, perguntamos a nós mesmos de qual conversa queremos participar. “Nos perguntamos sobre quais conversas acadêmicas queremos nos engajar” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.183). Assim, partilhando de ideias de autores como Gadamer (2008, 2001), Kincheloe e Berry (2007), Ghedin e Franco (2011), Rezer (2010) e Fensterseifer (1999, 2007), pensei esta tese procurando dialogar com a hermenêutica. A definição por esta “conversa” está intimamente relacionada a alguns elementos cruciais na constituição do objeto de investigação, entre os quais por enxergá-lo a partir de uma concepção interpretativa e não de uma explicação racionalista, partindo da premissa de que “todo o ser, no mundo dos seres humanos, é uma forma interpretada de ser” (KINCHELOE, 2007, p. 101). A distinção entre uma explicação racionalista e a concepção interpretativa também é esclarecida por esse autor.

A hermenêutica promove uma noção dialética de concepção que busca libertar a produção de conhecimento das explicações autoritárias dos especialistas autorizados - sejam eles a elite religiosa do período medieval ou a elite científica da modernidade. No contexto modernista, a hermenêutica resiste às explicações científicas que reduzem o mundo àquilo que é objetificável, isto é, passível de ser expresso em termos matemáticos. Esse foco na concepção e na interpretação rejeita experiências unilaterais de todos os tipos, que muitas vezes acabam em opressão, por meio da funcionalização e da hiperracionalização da experiência vivida. Essas explicações são baseadas na lógica única de respostas certas ou erradas – uma forma de pesquisa que subverte a análise crítica ao impor seus sentidos. Esse material

é embalado para o consumo fácil. Não é necessária qualquer atividade interpretativa, apenas jogar no micro-ondas explicativo, aquecer e inserir na memória do pesquisador (p.107).

Participar de determinada conversa, porém, não significa que não seja preciso, muitas vezes, trazer à discussão entendimentos utilizados em outras conversas, desde que seja útil ao estudo. Contudo, nem sempre é fácil perceber os limites fronteiraços entre as diferentes conversas.

Ao procurar articular teoria com o problema de pesquisa, ressalto que a crença no potencial do estágio de docência — prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, logo, contribui para a ampliação do horizonte compreensivo das relações do professor-estagiário com seus alunos —, foi o que me levou a designar um lugar privilegiado para o estágio nesta tese. Dessa forma, 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, optei pela hermenêutica como matriz teórica (instrumento) para dialogar com os dados empíricos e a possibilidade do real com que me defrontei nesta tese.

Por sua vez, reconhecendo a complexidade inerente à temática da FI, na qual estão interligados variados e distintos elementos, a experiência docente somada à reflexão sobre/com essa experiência parece constituir um dos pilares centrais no tocante à produção/alteração de sentidos à docência (NÓVOA, 1995). São elementos decisivos para a construção da identidade docente. Da mesma forma, por serem entendidos como conceitos que atravessam organicamente a trajetória profissional do pesquisador, são eleitos como conceitos centrais, logo, merecedores de atentas reflexões neste estudo.

Tendo esses pressupostos teóricos como ponto de partida, organizei este estudo em sete capítulos, conforme descrevo na sequência.

No primeiro capítulo apresento uma interpretação sobre a necessidade de se perguntar pelos sentidos atribuídos à docência em EF. Por entender coerente, ainda no mesmo capítulo faço uma autonarrativa na qual procuro reconhecer, nomear, e ressignificar aqueles eventos em meu percurso de formação que, aos olhos de hoje, avalio como significativos pelo fato de me apresentarem outras leituras de mundo, outras formas de enxergar sentido na docência em EF.

No segundo capítulo apresento reflexões em torno do conceito e do sentido da experiência docente na Formação Inicial em EF. Parto do pressuposto de que, muitas vezes, tratamos de alguns conceitos como se seus significados já estivessem postos no mundo,

naturalizados, o que faz com que paremos de pensar neles. Ao parar de pensar sobre os significados de determinado conceito, de certa forma assumimos os riscos históricos contidos em narrativas que se pretendem totalizantes. Nesse raciocínio, esse capítulo se propõe a “assoprar e reacender as brasas” no que se refere ao que estamos entendendo sobre os conceitos de experiência docente na FI e de professor reflexivo.

No capítulo três, por sua vez, detenho-me na revisão bibliográfica sobre a temática do estágio curricular supervisionado e sua relação com a construção da identidade docente na área da Educação Física escolar. De certa forma, o papel e a importância dessa revisão, no processo de construção deste estudo, contribuiu para calibrar as aspirações acadêmicas do pesquisador.

No quarto capítulo, parto do pressuposto de que a investigação em torno do estágio curricular supervisionado exige que, de alguma forma, se referencie algum caso concreto, ou seja, que se visualize qual será o *locus* investigativo. Assim, no caso deste estudo, servindo-me das súmulas do curso de EF da ESEFID/UFRGS, evidencio o lugar do estágio de docência na organização curricular dessa instituição: sua estruturação, dinâmica e operacionalização junto às escolas públicas de Porto Alegre.

Na sequência, no quinto capítulo, apresento as decisões teórico-metodológicas. Início ressaltando o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. Após, evidencio como procurei desenvolver metodologicamente a investigação: a caracterização da pesquisa, a escolha dos colaboradores, a definição dos instrumentos para obtenção das informações, entre outros.

No capítulo seis, narro como desenvolvi o processo de análise e de interpretação das informações visando à identificação de unidades de significados e, posteriormente, de categorias de análise.

Por fim, no sétimo capítulo, apresento como ocorreu a construção dos blocos temáticos através dos quais procuro interpretar os lugares/eventos/experiências que, ao longo do percurso formativo de cada estudante colaborador, identifico como aqueles com potencial para, direta ou indiretamente, produzir ou alterar os sentidos desses estudantes no que se refere à docência em EF. Esses eventos são interpretados como sendo: 1) as experiências anteriores ao ingresso na FI, em especial aquelas vividas no âmbito da EF escolar; 2) as experiências discentes vividas no interior do curso de FI em EF, em especial a experiência docente propiciada pelo estágio; e, 3) a organização curricular da ESEFID/UFRGS que vertebra o projeto de formação de professores nesta instituição, procurando contemplar os interesses de distintos grupos sociais de referência. Cada um desses eventos vão se constituir

em objeto de análise e interpretação, através de blocos analíticos e interpretativos, tratados em separado, mas, sabe-se, guardam relação entre si.

Portanto, após breve apresentação dos caminhos da pesquisa, ressalto que no processo de refletir e escrever esta tese procurei ser fiel a minha história de vida e aos sentidos que atribuo aos mais diferentes fenômenos ligados à educação em geral, e a EF especificamente. Por esse viés, nos termos de Josso (2004), entendo que a construção desta tese se revelou uma significativa experiência de “caminhar para si”. Quiçá, então, que para meus leitores, este estudo faça algum sentido em suas caminhadas formativas, apesar do sentimento de receio que sempre parece estar à espreita do pesquisador ao apresentar sua obra. Sentimento que pode ser traduzido pelas palavras de Mário Quintana: “O falante diz uma coisa. O ouvinte entende outra. E a coisa propriamente dita desconfia que não foi dita”.

1 PRESSUPOSTOS INICIAIS – CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 POR QUE PERGUNTAR-SE PELO SENTIDO DA DOCÊNCIA EM EF

Desde a perspectiva hermenêutica filosófica é possível afirmar que atribuímos sentidos aos fenômenos, no mundo, a partir de nossas mundividências (DILTHEY, 1977). Na concepção desse autor, mundividência é a visão, a concepção que determinada pessoa tem do mundo; é a sua vivência no mundo, a experiência que tem no mundo. E ressalta que a raiz última da mundividência é a vida. Portanto, diz Dilthey (1977), a filosofia não deve buscar no mundo, mas no homem, o nexos interno dos seus conhecimentos.

E Dilthey (1977) avança em suas reflexões, dizendo que a atribuição de sentidos feita pelo homem está diretamente relacionada à compreensão dos fenômenos, pois, para o autor, “compreensão” é um conceito central, devendo ser a preocupação central do método científico das ciências humanas, em contraposição ao da explicação — o das ciências naturais. Por sua vez, González e Fensterseifer (2013) dizem haver íntima relação entre compreensão e sentido. Esses autores sustentam tal relação com base em Nunes (2007), para quem “sentido é aquilo em que se apoia a compreensibilidade de algo (p. 34)”. A partir dessas premissas, González e Fensterseifer (2013) procuram esclarecer melhor o significado de sentido.

Em outras palavras, poderia dizer: é a partir do que compreendo as coisas, são nossos “pré-conceitos”, sem os quais não se faz possível a compreensão, logo ele não está inscrito nas coisas, o que permite que as pessoas atribuam sentidos diferentes e, não raras vezes, opostos acerca de algo. É a nossa lente de perceber o mundo, ou ainda, a “janela” pela qual olhamos as coisas, nossa mirada (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2013, p. 34).

Partindo-se do exposto podemos inferir que os sentidos que atribuímos aos fenômenos no mundo (à docência em EF, por exemplo) não são sentidos “novos”, ou “genuínos”, são, antes, sentidos historicamente construídos - postos no mundo. Sentidos com os quais, a partir de nossas experiências com esse “mundo” (nossas mundividências) nos identificamos e os assumimos. Em síntese, afirma Fensterseifer (1999), “dar sentido é encontrar razões (valores) que orientem e justifiquem nossos atos (em qualquer instância) (p.180)”.

Assim, ao transpor essas reflexões para o âmbito da formação de professores, em especial de Educação Física (EF), a consideração pela Formação Inicial (FI) das experiências de vida, pessoais e sociais, que os estudantes-licenciandos em EF viveram, na condição de alunos, junto a seus professores durante o percurso na Educação Básica (FIGUEIREDO,

CARREIRO DA COSTA, 1994) constitui-se em um dos pressupostos de partida desta tese. Na esteira de Marques (1992) são essas as experiências que, em primeiro lugar, devem fundamentar o ensino nos cursos de FI, ou seja, são as “experiências e vivências concretas de alunos e professores (p.88).” E, na interpretação desse o autor:

Cada qual tem suas próprias práticas sociais, desde que vive no mundo dos homens; cada um realiza suas próprias experiências de vida e se acha inserido em grupos que as realizam coletivamente. No que tange especificamente às práticas da educação, todos já vêm, há mais tempo, passando pelos bancos escolares e aprendendo em profundidade mais, talvez, do que das preleções dos professores; aprendendo das atitudes deles o que seja ser professor, de forma mais consistente do que nas aulas de Didática. Fazer dessas experiências de vida e de educação objeto de reflexão e estudo, recolher-lhes as lições, buscar nas ciências a iluminação dos problemas que cada qual e todos enfrentam e tudo isso fazer em situação de reflexão e aprendizagem coletiva deve ser a preocupação primeira dos cursos, no afã de associar o fazer, o viver e o saber (MARQUES, 1992, p. 88).

É a partir dessas premissas iniciais que sustento a pretensão desta tese ao perguntar: que sentidos são atribuídos à docência pelos estudantes de EF da ESEFID/UFRGS e como o estágio influencia na produção/alteração desses sentidos? Sabidamente, “se perguntar pelo sentido de algo implica em uma busca de reafirmação dos sentidos postos, ou, ‘e aí mora o perigo’, buscar novos sentidos (FENSTERSEIFER, 2007, p. 36 – grifos do autor)”. Particularmente, questionar-se sobre os sentidos da docência em EF, na perspectiva de estudantes candidatos a professores, nesta tese, está diretamente relacionado à crença do pesquisador no potencial da pluralidade de interpretações acerca do que significa ser professor, no intuito de aumentar o leque de sentidos possíveis na docência em EF.

Outro pressuposto teórico, que marca o “fio condutor” do pensamento nesta pesquisa, está relacionado ao fato de acreditar que, mesmo não sendo determinante, a forma como pensamos e atribuímos sentidos aos fenômenos no mundo corresponde às nossas maneiras de ser e agir frente a esses próprios fenômenos (PÉREZ GOMEZ, 1998a; CONTRERAS, 1997). Em outras palavras, conhecer/experienciar não é garantia, mas condição para agir de modo diferente. Esse pressuposto teórico está relacionado à segunda parte do problema de conhecimento desta tese, especificamente em procurar compreender de que modo o estágio docente influencia o processo de produzir/alterar os sentidos atribuídos à docência pelos estudantes de EF na ESEFID/UFRGS.

A escolha do estágio como *lócus*/objeto de pesquisa, está vinculada ao potencial creditado a essa disciplina curricular obrigatória na FI, no que se refere à sua contribuição para a construção da identidade profissional docente (CARLOS MARCELO, 1998;

PIMENTA; LIMA, 2012). No caso particular desta tese, o interesse pelo estágio ocorreu, ainda, por concebê-lo como espaço de encontro, de reflexão, e de questionamento sobre sentidos, concepções, valores e crenças acerca do que significa ser professor de EF nos dias atuais. Também considero que a experiência docente propiciada pelo estágio vem ao encontro dos anseios de Nóvoa (1995) quando defende que a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante “investir a *pessoa* e dar um *estatuto ao saber da experiência*” (NÓVOA, 1995, p.25 – grifos do autor).

Em linhas gerais, reconhecendo a complexidade inerente à temática da FI, na qual estão interligados variados e distintos elementos, a experiência docente, somada à reflexão sobre/com essa experiência, parece constituir-se em uma das interpretações centrais no tocante à produção de sentidos (novos) para a docência. Esses elementos são decisivos na construção da identidade profissional docente, e no âmbito da formação de professores também são entendidos como narrativas alternativas ao modo de fazer dominante, pautado prioritariamente em um racionalismo técnico e um método “aplicacionista” (TARDIF, 2007b).

Diante do exposto, identidade docente e experiência docente são conceitos que assumem a centralidade deste estudo. Foram eleitos por serem considerados conceitos que atravessam organicamente a trajetória profissional do pesquisador e por lhe oferecerem possibilidades de identificar os momentos, as circunstâncias e as pessoas com potencial para “provocar” transformações na forma de pensar sobre a docência em EF, tanto por parte dos estudantes colaboradores quanto do próprio pesquisador, nesta pesquisa.

Em suma, como pano de fundo da pesquisa se encontra um professor em busca de reconhecer e melhor entender os eventos significativos em seu processo de formação profissional, e em colocar em questionamento seus sentidos, concepções, valores e crenças sobre a docência em EF. Partindo do pressuposto de que a análise de experiências formativas dos outros sem a análise precedente da própria experiência formativa do pesquisador, é, no mínimo, uma incoerência, o próximo movimento, neste capítulo, para introduzir a discussão e aproximar da temática central do estudo, é o de me narrar: ou seja, retomar as experiências pessoais-profissionais no intuito de pinçar aqueles eventos que considero, com as lentes de hoje, significativos para a construção de minha identidade docente.

1.2 UM SOBREVOO SOBRE O PERCURSO PROFISSIONAL: (AUTO)NARRATIVA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

“O pensamento parece uma coisa à toa,
mas como é que a gente voa quando começa a pensar”.
(Lupicínio Rodrigues)

Conforme mencionei na seção anterior, abro esta seção partindo do pressuposto de que o primeiro movimento a respeito da investigação sobre os elementos significativos constitutivos da identidade docente de outros (os sentidos, concepções, crenças e valores) é a análise do percurso do pesquisador. É nesse sentido que narro minha trajetória profissional docente, realizando uma espécie de (re)leitura do desse percurso. Para tanto, lanço mão, no título do capítulo, da metáfora do sobrevoo. A pretensão, ao “sobrevoar” o percurso percorrido é procurar identificar, descrever e analisar elementos que julgo significativos na constituição de minha identidade docente, principalmente em relação às concepções/conceitos que, juntamente com minhas experiências sociocorporais, foram pautando o sentido por mim atribuído ao ofício docente.

Os pontos a serem “pinçados” levam em conta critérios eleitos a partir das lentes de hoje, mais especificamente polidas a partir de leituras de Dubar (2009; 2005; 1998) e Bauman (2005; 2001). Em síntese, analisar quais os fatos relacionados à minha dimensão subjetiva tocaram a dimensão objetiva, e vice-versa, que configuraram a forma identitária docente atual. Considero que o relato de fatos vinculados à “história pessoal” propicia uma atualização das visões de si e do mundo, interferindo na identidade do sujeito.

É interessante observar o modo com que a mente age, procura vínculos entre as ideias rapidamente quando nos dispomos a pensar sobre determinado assunto. Daí a importância que alguns autores, entre os quais Goodson (2000; 2004); Clandinin e Connelly (1995, 2011) e Josso (2004), delegam às narrativas, principalmente as escritas. Ao escrever, pensamos naquilo que estamos escrevendo, refletimos sobre os fatos e acontecimentos, ideias, concepções e posicionamentos que estamos assumindo perante potenciais leitores. Já afirmava Marques (2003) que escrever é preciso: é o princípio da pesquisa. Que é o escrever que imprime significância à escrita, sugerindo que esse é o ato inaugural da pesquisa, o que faz pensar, e, então, como em uma ação dialética, reescrever.

Foi dessa forma que, ao pensar em uma das questões a mim endereçada em um evento científico⁴ da área da Educação Física escolar, configurei esta escrita. Perguntou-me o interlocutor, naquele momento, em que o meu estudo de mestrado influenciara minha identidade docente e por que mereceria ser considerado na introdução da tese que estou construindo.

Inicialmente, e de maneira breve, lembrei-me de que a ideia de adotar a temática que desenvolvi na dissertação de mestrado, relacionando-a à construção de minha identidade docente, já havia povoado meus pensamentos, mas, até então, não havia recebido a devida atenção. Porém, semelhante à epígrafe transcrita no início do texto, esse foi o momento em que me pus a “voar com meus pensamentos”. Rapidamente, analisei meu percurso profissional acerca daquela fase acadêmica e também sobre o que me levou até ela e o que ali foi construído. Avaliei o que tudo aquilo havia representado subjetiva e objetivamente para a minha vida. Dado que nesses momentos não se tem muito tempo para análise, decidi expor uma questão de minha identidade pessoal, que para mim é paradoxal: lembrei-me de que, em dado momento histórico de minha trajetória, vivenciei forte sentimento de descrença em relação ao trabalho, na condição de professor; mas, ao mesmo tempo, busquei a ressignificação de minha identidade docente. De determinado ponto de vista, é possível afirmar que os sentidos que até então atribuía ao ser professor de EF haviam perdido o “encanto”, haviam perdido a validade, pois não se sustentavam mais. Ressignificação esta que sempre esteve entre os principais motivos que me fizeram voltar à universidade para realizar um curso de pós-graduação *stricto-sensu*.

No entanto, considero a resposta dada à questão no evento acima mencionado apenas a ponta do “iceberg” em relação às questões identitárias que me tocam, na qualidade de sujeito no mundo, pois não é tarefa fácil separar o que pertence à dimensão objetiva e o que pertence à dimensão subjetiva; à dimensão relacional e à da dimensão biográfica. Ou seja, separar o que é pessoal do que é social. Certamente não sou o único professor a se perguntar, na atualidade, sobre os caminhos que o levaram a essa profissão e ao perfil profissional autorreconhecido. De que modo me constituí no Eu que sou hoje? Será que tudo o que me aconteceu influenciou minha identidade? Nesse caso, que experiências ocorridas ao longo de minha trajetória social (relacionais e biográficas) foram mais significativas nesse processo? E, talvez mais importante, em que medida o exercício de repensar minha trajetória pode fazer

⁴ O evento que faço referência é o Seminário de Teses e Dissertações promovido pela Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), realizado no mês de maio de 2013, na Univates - cidade de Lajeado-RS.

sentido, não somente para mim, mas também para os prováveis leitores desta tese? O quê, nessa trajetória, poderá servir para a reflexão de outros sujeitos que trilham caminhos profissionais semelhantes (docentes em Educação Física)? Estarei “fazendo” ciência ao procurar investigar e publicizar a construção de minha própria identidade docente?

Por questões de coerência reflexiva esclareço que a análise que faço da minha trajetória é de cunho sociológico, mas procuro levar em consideração a dimensão subjetiva vivida e psíquica do meu ser no mundo, o que me faz entender a identidade como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136).

Assim, do ponto de vista sociológico, o fato de considerar, neste texto, os atuais projetos e desafios profissionais, parto da ideia de que a identidade não é fixa, é inacabada, não é definitiva, nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (DUBAR, 2005); ela é fruto da relação do indivíduo com o meio social.

No caso da construção da identidade docente, o estudo de caso realizado por Silva (2007) sobre o processo de identificação docente de mulheres professoras contribui para esclarecer essa construção. Utilizando o conceito de identificação concebido por Melucci (2004), a autora compreende que o sujeito, através da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, constitui-se docente (SILVA, 2007). Em outra obra, a autora retoma o conceito, e, complementando-o, refere-se à identificação como

[...] a identidade de um eu múltiplo, construída a partir e com o outro, na afirmação da diferença e no reconhecimento desse outro. Esse processo de constituição da docência, através de características dinâmicas, dialéticas e subjetivas, traz, em si, o entendimento de uma identidade construída durante a vida inteira e não um dado preexistente, fixo, imutável e natural (SILVA, 2012, p.22).

Na mesma linha, Bauman (2005) afirma que os sujeitos, em geral, constroem sua identidade considerando um jogo de forças individuais e coletivas de duplo sentido, ou de duas mãos. Um conjunto de forças oriundas do contexto sócio-histórico, de modo não determinista, influencia a subjetividade do sujeito, e outro conjunto de forças produzidas pelo próprio indivíduo incide sobre os modos de representação de homem, de mundo, de sociedade, sobre as noções do que é belo, bom e justo compartilhadas por sua comunidade de

pertencimento. Essas forças estão em permanente sinergia, o que dá um caráter múltiplo, dinâmico e mutante às identidades docentes.

Nessa perspectiva, ou seja, entendendo que as forças exercidas pelo contexto sócio-histórico atualmente são, em grande parte, oriundas e a serviço dos interesses do sistema capitalista de produção, é possível pensar o atual processo de globalização como motor propulsor de busca incessante de outras (novas) identidades por parte das pessoas.

De qualquer forma, no que se refere à construção das identidades, é possível pensá-las considerando o percurso do sujeito, ou seja, ao considerar a trajetória individual teremos duas dimensões que interferem, cada uma a seu tempo e modo, na constituição do eu: as dimensões objetiva e subjetiva (DUBAR, 1998). Não obstante, é preciso considerar as dificuldades em saber qual é o dispositivo que liga/desliga a dimensão objetiva e qual liga/desliga a dimensão subjetiva. Talvez nenhuma seja “desligada” totalmente; talvez todas estejam, ao mesmo tempo, constituindo o EU. Dubar (2009) nos ajuda a entender que as dimensões ‘relacionais’ e ‘biográficas’ da identificação combinam-se para definir o que ele chama de formas identitárias, ou seja, “formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida” (DUBAR, 2009 p.17). Assim, podemos pensar em formas identitárias no campo da vida privada (na família: forma identitária de homem, de marido, de esposa, de pai, de mãe, de filho, entre outras); no campo do trabalho (vida profissional: forma identitária de professor, de pesquisador, de servidor público, entre outras); e no campo da esfera política (vida pública e simbólica).

Nessa perspectiva, e ao lembrar da minha formação inicial, no final de 1989, parece ser esse o momento (o da licenciatura em Educação Física) de minha trajetória pessoal e profissional (não há como dizer que aqui elas não se confundem) em que é possível localizar alguns traços não determinantes, mas decisivos na construção da forma identitária profissional: ser professor de Educação Física. Afinal, que traços identitários caracterizavam ou caracterizam o professor de Educação Física formado naquela época histórica (década de 80 do século passado)? Qual foi o “peso”, na constituição de minha identidade docente, do currículo do curso de licenciatura existente à época da formação? Enfim, quais os conceitos relativos à docência eram privilegiados? De que identidade docente estamos falando nesse sentido?

Ao tratar de currículos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, na Educação Básica ou na Educação Superior, parto do entendimento de que, de alguma forma, a maneira com que os currículos são organizados direciona a formação de determinados traços

da identidade docente. Em síntese, o currículo da formação inicial de professores em geral, e na Educação Física especificamente, como espaço de disputa e estratégias de poder, contém, em sua constituição, uma concepção de identidade docente para aquela profissão.

Nessa mesma linha de raciocínio é possível dizer que os conceitos mais manejados por um professor nos dizem muito acerca de sua identidade profissional, e em que teoria de currículo se ancorava o curso em graduação realizado. Não é gratuito, então, que os conceitos mais observados em professores formados em Educação Física, na década de 1980 e 1990 do século passado sejam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 2001). De acordo com esse autor, o exame dos diferentes conceitos empregados pelas diferentes teorias do currículo permite distingui-las entre si, de tal modo que os conceitos acima descritos são mais observados nas teorias tradicionais. Por outro lado, os conceitos ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, inclusão, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência são mais observados nas teorias críticas (SILVA, 2001).

Como uma espécie de gotejamento, os modelos de aprendizagem objetivados no currículo permitem a constituição de determinada identidade docente, privilegiando a formação de um docente com algumas características predominantes e não outras. De qualquer forma, penso que o que precisa ser ressaltado, a partir de uma perspectiva crítica da educação, é o entendimento de currículo como uma práxis social, pois

[...] o processo curricular ocorre dentro de certas condições concretas, que se configuram dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Semelhante a muitos outros professores “formados” em Educação Física na mesma época é possível dizer que o currículo que vivenciei na formação inicial privilegiou, entre outros traços identitários, principalmente os de um professor que procurava dar conta dos aspectos relacionados à formação integral do aluno; e também de um professor interessado na melhoria da performance técnica e física do alunado, principalmente vinculada ao ensino dos esportes. Ou seja, os sentidos da EF escolar estavam relacionados ao rendimento, à saúde, à performance física, entre outros. Cabe lembrar que ao longo de sua breve história, a Educação Física privilegiou algumas práticas corporais em detrimento de outras (BRACHT, 2007).

Mesmo tendo experimentado a docência em EF, na condição de “professor” de uma escolinha de futebol e de uma academia de musculação e ginástica, o início da minha carreira docente ocorreu, pontualmente, em março de 1990, mediante seleção e admissão em um colégio da rede particular de ensino, em Três Passos, RS. E, um ano após, fui admitido, via concurso público, no magistério público estadual na mesma cidade. Foi nesses momentos históricos que meu processo de construção da identidade docente se intensificou em relação aos desdobramentos e efeitos da formação inicial. Percebi que o contexto de cada escola se torna elemento significativo na definição de traços identitários: a escola particular tinha a maioria de seus alunos oriundos de famílias mais bem estruturadas economicamente e os direcionamentos administrativos e pedagógicos eram direcionados à realização de uma prática condizente com os valores sociais e profissionais valorizados pelos pais dos alunos. Entre esses valores destaco: a competição meritocrática entre os alunos; a preparação para o vestibular e a inclinação para os preceitos da gestão administrativa em todos os espaços da escola.

Por sua vez, na escola pública a carência socioeconômica dos alunos era notadamente preocupante. Nada muito diferente do que a literatura educacional já descreveu: conviviam rotineiramente com a violência na escola – simbólica e física (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009), já experimentava as características da proletarização da profissão docente (CONTRERAS, 1997); e, algumas vezes, a sensação era a de que os professores precisavam fingir ministrar aulas, e os alunos precisavam fingir “aprender” para que o ano letivo terminasse da melhor maneira. Não que essas características também não fossem sentidas no colégio particular, porém, talvez pela natureza da relação empregatícia entre a instituição (empresa) e o professor (empregado) elas não eram colocadas sob sério questionamento como o eram na escola pública.

A prática pedagógica que desenvolvia tinha como base as chamadas disciplinas “práticas” vivenciadas na graduação, nas quais se priorizava a execução e a demonstração por parte do graduando de habilidades técnicas e capacidades físicas, com destaque para aquelas ligadas aos esportes, como já mencionado. Assim era construída uma identidade que fazia jus ao currículo vivenciado na formação universitária, definido por Betti e Betti (1996) como currículo tradicional-esportivo. No entanto, não é possível dizer que, na qualidade de professor iniciante, não exercia a função de professor de Educação Física e treinador de equipes estudantis com satisfação e segurança, pois o referido currículo privilegiava as práticas esportivas competitivas. Com as lentes (teorias) de hoje, é possível afirmar que os

sentidos atribuídos à docência em EF, à época, não eram questionados, logo, entendíamos (nós professores formados a partir do currículo tradicional-esportivo) que os sentidos da profissão já estavam dados, bastando que “aplicássemos” os conhecimentos técnicos e científicos. Talvez, da mesma forma que se evidencia nos blocos interpretativos (na sequência desta tese), em relação aos colaboradores estagiários, as questões ético-políticas do trabalho docente pareciam não fazer parte das preocupações do professor de EF. Mas sem demora tais questões reivindicaram seu espaço.

Apesar do discurso sobre educação integral, é possível afirmar, a partir das lentes de hoje, que minha formação profissional foi fragmentada e deficiente, com ênfase em um tipo de relação pedagógica de natureza instrumental e pouco reflexiva, dando ao fazer pedagógico escassa atenção. Nesse sentido, acredito pertinente questionar a atual organização e estruturação do currículo da ESEFID/UFRGS e sua relação com a construção da identidade docente dos estudantes licenciandos em Educação Física. Que traços da identidade docente é possível visualizar a partir da experiência dos estudantes da ESEFID com o contexto escolar? Em relação ao estágio, de que ordem são as dificuldades apresentadas pelos estudantes da ESEFID e como os estudantes interpretam as demandas oriundas de suas experiências na condição de professor no contexto escolar?

A partir das características/deficiências do currículo vivenciado à época de minha licenciatura, manifestadas em minha vida profissional em forma de crise de identidade, entendo as questões acima mencionadas, no mínimo, pertinentes, por se tratar, aqui, de uma investigação sobre a produção de sentidos à docência em EF pelos estudantes licenciandos nessa área.

1.2.1 Algumas crises e seus reflexos

Sob o aspecto crise, após trabalhar alguns anos na qualidade de professor, enfrento o que vou nomear, aqui, de primeira crise identitária, entendida a partir de Dubar (2009), “como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade. A atividade de que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo” (p.20). Talvez o início da crise, concretamente, seja possível localizá-lo na clara divergência entre as maneiras de ser/viver (entendimento de concepções, valores, etc.) de duas formas identitárias que se (con)fundiam em minha identidade pessoal: a forma identitária na condição de professor de Educação Física e a forma identitária na função de técnico desportivo das equipes estudantis na mesma escola. Tanto na atuação de professor de

Educação Física no ensino fundamental e médio quanto na de treinador de equipes estudantis, logo percebi que o esporte tratado preferencialmente na dimensão procedimental (ensinar a fazer) e na lógica competitiva não legitimava minha presença — a de professor — no interior da escola: o fato de ganhar medalhas para a escola não era suficiente para obter o reconhecimento da Educação Física como um componente curricular importante para a formação humana naquele espaço (BRACHT; ALMEIDA, 2003). O distanciamento com os propósitos maiores da escola, inscritos no Projeto Político Pedagógico, me fez perceber que as teorias, basicamente positivistas, que sustentavam minha prática pedagógica, começavam a “fazer água”. Em síntese, apesar de existirem vários elementos da identidade de treinador esportivo que também fazem parte da identidade docente, não é possível dizer que são a mesma coisa. Talvez, ousar dizer, que vivia um papel com duas funções e finalidades diferentes. Instalou-se, naquele momento, uma fase difícil de minha vida profissional — uma crise — que alertava para a necessidade de ressignificar minha identidade profissional.

Não menos importante de citar, entendo, hoje, essa crise teve relação direta com a situação econômica imposta pelas políticas neoliberais ao sistema educacional, no Brasil, à época (década de 1990), e suas formas na escola: ganhos salariais insuficientes para uma sobrevivência digna dos agentes escolares; condicionantes estruturais precários e ausência de reconhecimento social do trabalhador da educação, entre outros (APPLE, 2006). Afinal, vivemos numa sociedade individualista, desigual e extremamente competitiva, na qual a dignidade do sujeito passa necessariamente por sua condição de sobrevivência e de consumo. Esses elementos não podem ser desconsiderados na constituição da identidade profissional.

O fato de o ensino, e principalmente a Educação Física, ser reconhecido, no imaginário social, como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo aguçava minha crise — agora também pessoal, considerando que o profissional determina o pessoal (NÓVOA, 1995). Para muitas pessoas, a primeira finalidade da educação, e, por conseguinte de seus agentes, é socializar os mais jovens nos valores sociais que preexistem a eles. Função que pode ser entendida também como preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Subordinada à esfera produtiva, a escola é considerada “tempo perdido”; ou, simplesmente, uma preparação para o que “realmente importa” — o trabalho produtivo (TARDIF; LESSARD, 2005). E esses autores reforçam essa ideia dizendo que,

em grande parte, a sociologia da educação, adotando, nesse ponto, as ideologias sociais, interiorizou essas representações e trouxe essas categorias para dentro do campo de análise do ensino. Desse modo, os agentes

escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos (Braverman, 1976; Harris, 1982), seja como agentes de reprodução de força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo (Bowles & Gintis, 1977), seja como agentes de reprodução sociocultural (Bourdieu & Passeron, 1970) (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

Em síntese, entendo que a referida crise tem relações diretas com as mudanças ocorridas no conceito de trabalho a partir das alterações impostas pela influência das políticas neoliberais no Brasil, tendo implicações consideráveis no significado de trabalho para e na história de vida dos trabalhadores em educação. Sobre essas mudanças no conceito de trabalho, Molina Neto e Molina (2003), partindo de reflexões de Sennett, esclarecem:

o trabalho, que identificava os sujeitos e dava sentido e perspectiva de futuro à vida pessoal e profissional de homens e mulheres, passa a ser um ambiente transitório, de insegurança, de personalidades flexíveis e de carreiras pessoais descontínuas e sem referências definidas. No empreendimento capitalista atual, flexibilidade não significa mais liberdade, mas mudança nos mecanismos de controle e das condições de trabalho que são ilegíveis e confusas aos olhos do trabalhador (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p.263 - nota de rodapé).

Bauman (2001), cujas reflexões, muitas vezes, também são influenciadas pelas ideias de Sennet, ao tratar do conceito de trabalho a partir da perspectiva metafórica da liquidez, vai afirmar que o trabalho, na modernidade líquida, passa de um entendimento de projeto de longo prazo, característica do capitalismo pesado, para um projeto de curto prazo – característica do capitalismo leve. “O lema agora é pensar um passo de cada vez: nada de pensar muitos passos à frente. Numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo – imediatos (BAUMAN, 2001, p.158)”. Destaco, aí, a questão da centralidade do trabalho: enquanto na sociedade de produtores o trabalho era protagonista na constituição de identidades e projetos de vida (desempenhava papel central na determinação dos sentidos), na sociedade de consumidores passou a ter um significado estético – com um fim em si mesmo, não criando muitas expectativas em relação ao futuro. Presta-se a atender os desejos dos cidadãos consumidores (BAUMAN, 2001). Não restam dúvidas de que esse novo entendimento de trabalho vai afetar consideravelmente o trabalho docente dos professores em geral, e dos professores de EF em especial, como já evidenciado por Wittizorecki e Molina Neto (2005).

1.2.2 A Fase pré-mestrado

É possível afirmar, a partir do já dito, que a crise que enfrentei causava uma espécie de desestabilização em minha forma identitária docente. Aquela forma identitária docente construída na formação inicial e nos primeiros anos de trabalho no contexto escolar não dava mais conta de minhas necessidades pessoais, profissionais, pedagógicas, e, principalmente, ético-políticas. Com o esgotamento dessa identidade novos arranjos identitários profissionais eram necessários.

Ao perceber que essa prática não me servia mais, incomodado e cheio de dúvidas voltei à Universidade em busca de ressignificação profissional, de novos sentidos para continuar professor. E no curso de pós-graduação em Educação Física, na Unijuí⁵, no ano de 2004, encontrei outros professores também insatisfeitos com seu fazer pedagógico. Lá, percebi que não somente eu estava em crise com minha profissão, mas a Educação Física (MEDINA, 1990). Em busca de fundamentação teórica para refletir sobre essa situação, resolvi estudar o conceito de esporte no sentido contrário ao que eu estava acostumado: decidi investigar as possibilidades de ressignificação do esporte escolar, tendo como principais referenciais teóricos os escritos de Kunz (1991; 2001), Bracht (1992), Hildebrandt e Laging (1986; 2001) e Assis de Oliveira (2001). Sem dúvida, esse estudo me permitiu enxergar que outros sentidos eram possíveis à profissão docente; que havia outras possibilidades profissionais.

Fensterseifer (2001), em estudo que relaciona a problemática da EF à crise da racionalidade científica na modernidade, alerta para a necessidade de se pensar sobre “portas de saída para a referida crise” instalada. Nesse sentido, foi “ouvindo” as experiências pedagógicas de professores que haviam participado em um grupo de estudos sobre a prática pedagógica em EF, na Unijuí, que consegui visualizar algumas “portas” de saída para minha crise. Mais do que contar suas experiências pedagógicas “inovadoras”, aqueles professores mostravam relatos dos alunos, fotos das aulas e, ainda, como entendiam a vinculação dessas práticas com algumas teorias crítico-progressistas. Mas, o mais importante no meu entendimento, foi reconhecer, na narrativa desses professores, a identificação e a nomeação dos significados atribuídos à experiência vivenciada, fato que, ao mesmo tempo, possibilitava a ressignificação do vivido.

Essa situação, a de querer saber mais sobre outras experiências pedagógicas e dos conceitos/concepções que as sustentavam, de também querer ressignificar meu fazer docente,

⁵ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

foi, de certa forma, o que motivou uma inflexão na minha identidade profissional e pessoal: estava se configurando uma nova forma identitária de professor de educação física.

1.2.3 A Fase do mestrado

Ao compreender que o fenômeno que se passava comigo era bastante comum na área de EF, entendi que poderia contribuir para com as pesquisas acerca da problemática da prática pedagógica em Educação Física escolar, aprofundando meus estudos. Assim, ao buscar enfrentar minha crise, ingressei no mestrado, e meu esforço foi o de compreender, dando voz aos professores, de que modo eles transformaram a experiência de crise em algo denominado “práticas pedagógicas inovadoras⁶” (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011) em Educação Física escolar. Em síntese, procurei conhecer e analisar os elementos que, na ótica desses professores, foram/estão sendo importantes para a realização e a sustentação dessas práticas. Entre outros resultados, o mestrado mostrou que a compreensão da totalidade desse fenômeno não pode ser efetuada sem olharmos para a complexa rede de relações de fatores intra e extraescolares; tampouco é possível abordar o problema sem levar em consideração o percurso profissional do professor “inovador”, ou seja, aqueles elementos considerados significativos na construção de sua identidade profissional docente. Em síntese, um elemento extremamente significativo evidenciado no mestrado, crucial para que os colaboradores (no mestrado) passassem a atribuir outros sentidos à EF escolar, além do sentido do rendimento, da saúde, etc., foi o estudo, a discussão e o entendimento de outras concepções teóricas acerca da docência, em especial as concepções oriundas da teoria crítica da EF.

Com a conclusão do mestrado fui em busca de novas experiências profissionais. Para tanto, priorizei espaços nos quais fosse possível contribuir para a melhoria da qualidade em educação a partir de meus estudos, mas também espaços em que aquelas características de proletarização do ensino (CONTRERAS, 1997) ainda não estavam sendo sentidas, pelo menos não em relação às escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

⁶ Prática pedagógica inovadora em EF foi entendida, no referido trabalho, como aquela que se mostra comprometida e equalizada com os propósitos da instituição, na qual esta disciplina ocupa lugar - a escola. Ou seja, uma prática que mantém vínculos com o Projeto Político Pedagógico da escola, projeto esse construído pelos diversos atores da escola, em conformidade com as necessidades da sociedade (comunidade) onde esta se encontra inserida.

Nessa busca por outros espaços profissionais, assumi a docência em uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico, em 2010, mediante aprovação em concurso público. Desde então, nesse novo emprego, o que mais me surpreende é perceber o quanto o atendimento, por parte da instituição, de determinantes estruturais (dos quais me queixava na escola da rede estadual) nem sempre é condição suficiente para motivar boas práticas na educação por parte dos docentes.

Ao considerar os elementos — contexto de trabalho; cultura; experiência e formação (MOLINA NETO; MOLINA; SILVA; 2012) — que fazem reconhecer a complexidade envolvida na construção de identidades docentes, percebe-se que também fazem entender a necessidade de nos tornarmos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha. Não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e as decisões tomadas pelo próprio indivíduo, os caminhos que percorre, a maneira como age — e a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2001).

Certamente, outros elementos de minha trajetória profissional e de minha história de vida foram e vêm sendo cruciais no processo de constituição de minha atual identidade docente. Porém, no atual momento, os elementos evidenciados nesta narrativa parecem ser aqueles que, de fato, tornaram-se experiências significativas e configuraram e estão configurando outra identidade.

2 REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO E DO SENTIDO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORADO DE EF

Alguns autores, com perspectivas teóricas algumas vezes distintas, coincidem ao relacionar, em suas pesquisas com docentes, a qualidade da FI ao fato de que essa formação privilegia a construção de um pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica e de propiciar, nessa prática, pontos de experimentação (SCHÖN, 1995; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; NÓVOA, 1995). Por sua vez, os conceitos de experiência docente e de professor reflexivo podem ser considerados “lugares comuns” na literatura educacional em se tratando da formação do professorado e da melhoria da prática pedagógica, a ponto de ter seus significados “naturalizados” (APPLE, 2013) no senso comum. Entendo que esse fato tem implicações sobre os caminhos tomados nas e pelas instituições de ensino e, conseqüentemente, no processo de identificação docente (SILVA, 2007) de estudantes em Educação Física nos cursos de formação. Daí a necessidade, a meu ver, de problematização dos conceitos de experiência docente e de professor reflexivo; de certa forma, por entendê-los relevantes para pensar a temática deste estudo, minha pretensão, nesta seção, é “assoprar e reacender as brasas” em relação a esses conceitos.

A partir de algumas pesquisas recentes na área da Educação Física (EF) escolar questões relacionadas à experimentação da docência, e sua conseqüente ressignificação em estudantes-estagiários e professores iniciantes, é possível identificar um paradoxo, no mínimo instigante. Explico: em algumas investigações sobre professores iniciantes o início da docência, propriamente dita, é reconhecido como um período de tensões e de aprendizagens em contextos desconhecidos (CONCEIÇÃO, 2014; WITTIZORECKI; FRASSON, 2016), e como um período nevrálgico na carreira dos professores (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009). Da mesma forma, pesquisadores que investigaram histórias de vida/histórias de formação de professores em Educação Física (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; QUARANTA; PIRES, 2013) ressaltam que os momentos de estágio curricular e os cursos de extensão têm sido evidenciados como espaços de formação significativos.

Ao analisar as produções científicas da Revista Movimento⁷ e da Revista Motriz⁸ sobre as experiências de estudantes de Educação Física nos estágios curriculares obrigatórios, Fochessato, Kleinubing e Rezer (2013) identificaram que os estudantes, de modo geral, ainda

⁷ A revista Movimento. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/index>>

⁸ A revista Motriz. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/index>>

apresentam significativa dificuldade em reconhecer as contribuições dos estágios para sua formação, no que se refere a questões de natureza técnica, crítica e/ou reflexiva. Em síntese, e aqui entendo situar-se o paradoxo, enquanto as narrativas autobiográficas de professores em Educação Física apontam o estágio como espaço formativo significativo em suas histórias de vida/formação profissional, os estudantes licenciandos, em sua maioria, muitas vezes consideram o estágio uma atividade corriqueira na FI, apenas uma disciplina curricular a mais, muitas vezes realizada como se fosse um mero protocolo a ser cumprido no processo formativo. Em outras palavras, entre as várias dificuldades presentes na formação inicial de professores de Educação Física se encontra a questão de “como fazer” para que os estudantes assumam e entendam a experiência docente propiciada pelo estágio como um elemento significativo em sua formação de professor. Não obstante, em que medida é possível aos professores formadores (supervisores de estágio, em especial) objetivar a experiência docente proporcionada pelo estágio supervisionado? Afinal, é possível ensinar, descrever ou repassar a experiência docente?

Tais questões, além de estarem presentes em minhas inquietações e dúvidas a respeito da construção da própria experiência docente, considero-as significativas para melhor entender os limites e as possibilidades de o estágio docente instigar o exercício da reflexividade nos estudantes na FI. Dessa forma, para fins didáticos, dividi esta seção em cinco partes: além dessas considerações iniciais cujo objetivo é situar o modo com que a experiência vem sendo considerada em alguns estudos recentes na área de formação de professores de Educação Física, em um segundo movimento investigo o que comumente se entende por experiência; na terceira parte procuro evidenciar nexos da experiência na perspectiva hermenêutica com a experiência docente; e, do mesmo modo, em sequência, em relação ao conceito de experiência social. Por fim, as reflexões tecidas na quinta e última parte do escrito têm o intuito de, a partir de uma perspectiva crítica da educação, desnaturalizar alguns significados vinculados ao conceito de professor reflexivo e à importância da experiência docente na formação do professorado.

2.1 A DOCÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA: AFINAL, DE QUE EXPERIÊNCIA ESTAMOS FALANDO?

Ao iniciar a reflexão sobre esse tema um dos primeiros pensamentos que me tomou de imediato foi em relação a que, de fato, eu entendia por experiência docente. Afinal, o fato de atuar há mais de 20 anos na condição de professor de Educação Física na Educação Básica,

me permitia compreender, “teoricamente”, que tinha acumulado certa experiência nessa prática histórica e social: tinha e tenho experiência docente. Ocorreu-me, então, que o termo “*teoricamente*” utilizado na frase anterior, em um primeiro movimento estava mais relacionado ao tempo de serviço (aspecto quantitativo da experiência) do que a qualquer outra característica das situações vivenciadas. Assim, passei a realizar a pergunta sob outra perspectiva: a que experiência estava me referindo? O que constitui a experiência de professor? O que possibilita afirmar que professor x tem “larga” experiência?

Sabidamente, o caminho do pensamento até a escrita não é linear, e, em grande parte, ao invés de respostas, encontra mais “pedras pela frente”, digo, outros problemas, outras lacunas de conhecimento. Nessa esteira, logo me deparei com a questão crucial: Afinal, o que é experiência?

Mediante breve reflexão, constatei que se tratava de um conceito que pode ser classificado na categoria dos conceitos polissêmicos, ou seja, passíveis de diversos significados/entendimentos, a exemplo de formação, qualidade de vida, esporte, entre tantos outros.

Nesse sentido, falar sobre experiência, simplesmente, não contribui de forma significativa para a discussão, principalmente se considerarmos a forma como o termo é empregado corriqueiramente. Se apelarmos aos Dicionários da Língua Portuguesa para tentar puxar um “fio” de entendimento, lemos que experiência é considerada conhecimento que se obtém na prática; prática da vida; habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo de uma profissão, arte ou ofício (FERREIRA, 2010, p. 331). Nessa perspectiva, na maioria dos casos, o termo é solicitado como pré-requisito para se conseguir a execução de uma tarefa bem feita, como se fosse um “passaporte” para legitimar algum discurso, conhecimento, ou ainda significando algum tipo de poder, por exemplo, o usual chavão popular “falou a voz da experiência”.

No entanto, foi no Dicionário de Filosofia que pude ter noção da complexidade envolvida no termo. Juntamente com a consciência, a experiência é o principal domínio da filosofia da mente. No entanto, no intuito de contribuir para com as reflexões sobre a temática da experiência docente na formação do professorado, a partir da perspectiva da Filosofia, elegi alguns esclarecimentos sobre o conceito que julgo pertinente. Assim, a partir de Abbagnano (2007), experiência tem dois significados fundamentais:

1º) a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “x tem experiência de sobra, em que sobra é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas; 2º) recurso a possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz que a experiência confirmou x, ou então a proposição p pode ser confirmada pela experiência”(ABBAGNANO, 2007, p.472).

Voltado ainda mais para o caráter individual e subjetivo da experiência, e, do mesmo modo, relacionando-a principalmente aos processos da consciência do sujeito da ação, Blackburn (1997) considera a experiência um fluxo de eventos privados, conhecido apenas por seu possuidor, e tem, no melhor dos casos, relações problemáticas com quaisquer outros acontecimentos do mundo exterior ou fluxos semelhantes em outros possuidores.

O ato de considerar a noção subjetiva da experiência docente, portanto, remete a um dar-se conta de que somente produz essa experiência aquele que realiza o trabalho docente, o qual (o trabalho docente), por sua vez, tem a origem da maioria de seus problemas na nossa dimensão humana, ou seja, na nossa condição de inacabamento, incompletude; ao fato de nunca estarmos totalmente prontos, acabados, preparados para as questões humanas (FREIRE, 1997). A partir disso, entendo os fins do trabalho docente e da própria experiência docente como verdadeiros problemas hermenêuticos.

2.1.1 A docência como experiência hermenêutica

Às premissas teóricas apresentadas na última seção vinculo alguns critérios, concepções e valores do pesquisador relativos à ciência, em primeiro plano, e a especificidade da docência na educação formal, que sustentam a opção pela perspectiva hermenêutica para refletir sobre a experiência docente nesta tese. Dentre tais concepções, critérios e valores, destaco:

- a) Que a Educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática;
- b) Nem toda a realidade se reduz à razão instrumental, por mais que a entendamos como uma perspectiva importante e legítima em certas ciências;

- c) Que, frente à razão instrumental, é possível falarmos de uma razão comunicativa habermasiana, cujo sentido está na convivência e na comunicação humanas;
- d) Que o humano, as vivências (amor, angústia, esperança, etc.) e as criações (a Arte, a Poesia, o Teatro, a Filosofia, a Literatura, a História, dentre outros) humanas, são de interesse da hermenêutica, pois nada do que é humano pode ser reduzido a uma perspectiva instrumental do conhecimento, porque este tem um sentido universal, e a realidade humana é sempre outra ou singular (RUEDELL, 2014).

De acordo com os preceitos elencados, e ao procurar um entendimento sobre experiência docente a partir da perspectiva hermenêutica, recorri a um Dicionário de Hermenêutica. Assim, de acordo com Ibáñez (2004), é possível entender experiência a partir de dois sentidos básicos. Um sentido relacionado ao seu valor quantitativo, e outro relacionado ao seu valor qualitativo. Procuo esclarecer, no decorrer desta seção, que esses dois sentidos atribuídos à experiência, na perspectiva hermenêutica, vão produzir distintas concepções acerca da experiência docente.

Quanto ao sentido quantitativo, podemos dizer que o sujeito da experiência é considerado um especialista (*peritus*) em sua área de atuação. A sua experiência pode ser descrita e seus resultados “legitimados” a partir da comprovação do processo da experiência. Resultados, enquanto verdades, que podem ser verificadas através dos meios metodológicos da ciência. Uma experiência que pode ser repetida, desde que o sujeito da experiência domine as técnicas do processo (do experimento).

Já, no sentido qualitativo, não é possível tratar o sujeito da experiência como um perito, um especialista; antes como alguém que se mostra aberto às novas possibilidades de formação propiciada por esse modo de experiência. Nas palavras de Ibáñez (2004),

[...] digamos que o *peritus* do primeiro caso se converta aqui em um *expertus*, especialmente se pensarmos literalmente em certo descentramento, em certa vivência de limites [...], e numa espécie de ação que colocaria o perito frente ao aberto, ao imprevisível, ao completamente novo ou incalculável, tornando-o um especialista em algo mais do que na rotina ou no processo de um saber, de uma técnica ou uma habilidade (IBÁÑEZ, 2004, p.126 – grifos do autor)⁹.

Desperto para a noção de experiência como abertura ao novo, ao incerto, ao imprevisível – características inerentes à ação docente em contexto escolar —, encontrei em

⁹ As traduções dessa citação e de outras que aparecem no decorrer do trabalho, referentes a essa e outras obras em língua estrangeira, são de minha responsabilidade.

Gadamer (2008) consideráveis nexos e importantes elementos para refletir sobre a experiência docente. Na referida obra, entre os diversos assuntos tratados, o autor discorre sobre o conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica. Ao realizar uma análise da estrutura da experiência, Gadamer (2008) localiza uma deficiência no conceito de experiência no tocante a sua elucidação, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Para esse autor, o conceito de experiência viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que mutila seu conteúdo original, em especial por tentar “anular” qualquer elemento histórico que há na experiência. A principal crítica, nesse sentido, é endereçada à ciência moderna positiva e ao seu aparato metodológico pelo qual se busca “[...] tornar a experiência tão objetiva a ponto de anular nela qualquer elemento histórico” (GADAMER, 2008, p.454). A crítica desse autor, do mesmo modo, se estende ao método da crítica histórica no âmbito das ciências do espírito. Em sua concepção,

[...] em ambos os casos a objetividade é garantida pelo fato de as experiências feitas ali poderem ser repetidas por qualquer pessoa. Assim como na ciência da natureza os experimentos devem ser passíveis de verificação, também nas ciências do espírito o procedimento completo deve ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar espaço para a historicidade da experiência (GADAMER, 2008, p.454).

Em outras palavras, sem considerar o caráter histórico da própria experiência e dos sujeitos envolvidos nela, e ressaltar apenas seu aspecto “experimental”, a ciência moderna, portanto, deixa pouco espaço para a experiência qualitativa. E é assim que se torna possível afirmar que a experiência docente é uma experiência no sentido qualitativo, que sempre acontece em perspectiva própria e “[...] só se atualiza nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa universalidade prévia” (GADAMER, 2008, p. 460).

Penso que na FI isso fica mais evidente quando tratamos a experiência docente como um objeto passível de controle total - no seu sentido quantitativo -, como se fosse possível simplesmente descrevê-la e repassá-la, a exemplo de uma receita ou um manual de “como dar aulas” (racionalidade técnica-instrumental). Esquecemo-nos, dessa forma, do licenciando enquanto sujeito da experiência, elemento histórico desta – e, nesse caso, muitas vezes, restringimos a possibilidade de “constituição da experiência”. Afinal, alerta Gadamer (2008), “[...] quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado, passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência (p. 461)”.

Mas, por esse viés, tratando-se especificamente da experiência construída com e no contexto escolar, propiciada pelo estágio docente, poderíamos nos perguntar sobre os limites e

as possibilidades do trabalho de orientação realizado pelos professores supervisores de estágio (e de todos os professores formadores de professores). Afinal, devemos ou não procurar objetivar a experiência docente? Como se faz para auxiliar os estudantes em momento tão ímpar de sua formação?

Esclareço que tal questionamento tem mais o caráter de elucidar meu entendimento acerca da experiência, na perspectiva referenciada, do que propriamente remeter a novas problematizações, as quais sabidamente seriam possíveis e pertinentes. E para isso, a explicação de Fensterseifer (2009) me parece elucidativa:

A hermenêutica não descarta a pretensão de objetividade das ciências (naturais ou humanas), mas não tem ilusões de que elas esgotem o sentido dos temas/objetos sobre os quais anuncia suas conclusões. Reconhece no método científico um potencial explicativo e funcional extremamente engenhoso, porém não ignora que suas possibilidades são parciais, e nisso não vai nenhum demérito. Esse limite (sem sentido pejorativo) nos impede de derivar desse conhecimento uma normatividade ético-política, e nisso evidencia sua insuficiência para configurar um projeto pedagógico no interior de uma sociedade plural. De sua episteme não se faz possível derivar saídas para o campo educacional e, em particular, para a Educação Física, que dispensa os sujeitos envolvidos nesse espaço, o que significa o abandono de projetos orientados por uma vanguarda esclarecida que sabe antes e melhor que o povo o que é bom para o povo (FENSTERSEIFER, 2009, p.253).

Em outras palavras, é necessário o entendimento de que para a hermenêutica não há possibilidade, seja através das lentes (teorias) das ciências naturais, ou das ciências humanas, de apreensão total da realidade. Por esse viés não se acredita em uma relação de total objetivação da experiência. Porém, e isso é importante que fique claro, considera-se que alguma objetivação é possível e importante. No caso sobre o qual nos debruçamos, significa que a experiência docente não pode ser objetivada de imediato, ou seja, não há como anteciparmos as respostas possíveis para as situações imprevisíveis, mas, sim, que essa experiência precisa de mediação. E não há problema (não há pecado) na tentativa de professores em objetivar a experiência de seus estudantes estagiários; inclusive, é importante que isso ocorra, no sentido de potencializar a experiência, de dialogar com o contexto real em que essa experiência está se constituindo. Essa objetividade se torna significativa na intencionalidade de evitar, na interpretação do supervisor e do estudante, surpresas desagradáveis para a experiência docente. Para tanto, a FI proporciona aos estudantes um repertório de saberes, conhecimentos e estratégias teórico-metodológicas.

É a priori que cabe aos professores formadores de professores e aos próprios estudantes, a partir de tal repertório — com o significado de “caixa de ferramentas” —, tentar prever ao máximo as situações e as maneiras de enfrentamento, estranhas ao planejado, possíveis de acontecer na experiência docente. Pode até soar estranho, mas, em certo sentido, procuramos usar nossos conhecimentos e estratégias para que não haja a experiência hermenêutica. A posteriori, da mesma forma, temos que avaliar e refletir sobre a experiência ocorrida, aí sim objetivando os elementos que deram certo e os que não deram, procurando aprender com e a partir dessa experiência.

Essa objetivação torna-se mais significativa quando o supervisor se posiciona de maneira crítica em relação à determinada experiência docente de um estudante de EF em estágio, seja por realizar um trabalho pedagógico desvinculado do contexto da turma/escola; por realizar uma aula sem prévio planejamento; ou, ainda, por realizar uma prática destituída de intencionalidade pedagógica, entre outras ações pedagógicas possíveis.

O que está em jogo, entre outros elementos, é a contribuição que a FI pode legar ao estudante, para que ele próprio não somente perceba os limites e as possibilidades da experiência docente enquanto processo formativo, mas também que, a partir dos saberes e conhecimentos aprendidos, possa refletir acerca destes e definir os critérios para avaliação da própria experiência. Em síntese, que o próprio estudante, a partir das ferramentas — conhecimentos (saberes), estratégias teórico-metodológicas, orientações, dentre outros — consiga produzir os pressupostos (seu ponto de partida) para avaliar o que é uma boa escola, uma boa aula, e, conseqüentemente, como aproveitar melhor sua experiência docente.

2.1.2 A experiência docente enquanto experiência social

Para além das perspectivas individuais, ou até psicológicas, acerca da experiência, é preciso evidenciar a importância de seu caráter social. Afinal, a experiência docente individual que cada estudante de EF desenvolve no estágio se localiza “num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.52). Em outros termos, ressalto que cada experiência individual é pensada, justificada, e refletida a partir da interação com outros sujeitos, em especial com outros estagiários, com professores supervisores, geralmente com um professor titular na escola, e com os alunos da Educação Básica, entre outros. Assim, conforme concepção de Dubet (1994), “[...] na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência (p. 103)”. Nessa

perspectiva, esse autor enfatiza que, “[...] mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros” (DUBET, 1994, p. 104).

Nesses termos, a experiência docente é entendida para além do sentido referente às emoções e maneiras de sentir, ou seja, para além da perspectiva de uma subjetivação pessoal. Ela é uma “atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o ‘*experimental*’” (DUBET, 1994, p. 95 – grifos do autor). Assim, a docência pode ser entendida como experiência social considerando-se que

[...] a experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Para os sociólogos, essas são, em primeiro lugar, categorias sociais, são formas de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o carácter fluido de vida (DUBET, 1994, p. 95 – grifos do autor).

A experiência de cada docente, ou de cada estudante nos cursos de FI, no âmbito da Educação Física, também são experiências de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e condições. Assim, a experiência formativa no estágio, vivida com o sentido de revés ou de sucesso, não significa apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, “à medida que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.53).

O conceito de experiência social de que trato, aqui, na esteira da sociologia da experiência de Dubet (1994), visa melhorar o meu entendimento sobre a experiência docente desenvolvida no estágio, de modo que também utilizo esse conceito com a função de ferramenta analítica para interpretar as informações empíricas nos blocos temáticos dedicados a esse fim. Assim, não é gratuita a opção por esse autor, principalmente no que se refere à localização/constituição do conceito de experiência social junto às mudanças sociais, principalmente à forma de ler e entender essas mudanças. Precisamente, sua tentativa de construir uma sociologia da experiência social assenta-se na recusa da falsa equivalência da sociedade e do sujeito. Está relacionada ao entendimento de que não é mais possível entender a sociedade como algo natural, como uma máquina funcionando “normalmente”, tendo cada ator um papel predeterminado a desempenhar. Assenta-se, então, “no esgotamento da representação clássica da sociedade tal como ela foi construída pela sociologia clássica. A

sociedade não é um sistema organizado em torno de um centro; ela não é nem uma personagem nem uma máquina” (DUBET, 1994, p. 259). Refiro-me à experiência que emerge, sobretudo, daquelas teorias que recusam a concepção clássica da ação, pautada, sobretudo, na identificação do ator com o sistema em uma sociedade “natural” (DUBET, 1994).

Assim, a partir dos estudos de Dubet entendo que a docência, atualmente, é uma prática social que, para ser mais bem entendida, é preciso considerar um contexto social não mais definido por sua homogeneidade cultural e funcional. Os atores e as instituições deixaram de ser reduzidos a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural das condutas. A subjetividade dos indivíduos e a objetividade do sistema separam-se (DUBET, 1994). Isso não significa que descredito no poder dos determinantes sociais na configuração das ações individuais, porém, não se pode proclamar a morte do sujeito, como procuram fazê-lo algumas teorias funcionalistas e pós-estruturalistas. Em outras palavras, o conceito de experiência social aqui entendido considera a existência da capacidade de iniciativa e de escolha dos indivíduos. Dessa forma, se aproxima das teorias sociológicas que entendem que os atores “constroem a sociedade nas trocas quotidianas, nas práticas linguísticas, nos apelos à identidade contra um sistema identificado com a racionalidade instrumental, com a produção da sociedade como mercado pela agregação de interesses...” (DUBET, 1994, p. 14).

Ao entender que há um esgotamento das maneiras tradicionais de enxergar a sociedade, referente à existência de papéis predeterminados, Dubet (1994) inclui dois aspectos na noção de experiência social: no primeiro, entende-a como uma prática social; e, noutro, relaciona-a, em sua origem, a determinadas lógicas de ação. Sinteticamente, enquanto prática social, a experiência é constituída por definições e princípios assentados em: a) o ator não está totalmente socializado; b) a ação está relacionada à subjetividade; c) a experiência social é construída; e, d) a experiência social é crítica. Nesses princípios entende-se que se o sujeito tiver que gerir várias lógicas, conseqüentemente a ação social não terá unidade. E se a construção da ação se processar na experiência social, ela será configurada pelas relações sociais. É possível afirmar, então, que a experiência social se define pela conjugação de vários elementos que atuam nos encontros e interações sociais (DUBET, 1994).

Por sua vez, as lógicas de ação, de certa maneira, traçam determinadas representações sociais para os atores. As formas de os autores se ligarem ao sistema social podem predeterminar suas experiências a partir da ótica de que a ação deixa de ser “autônoma”. Autonomia que deve ser entendida não como sinônimo de desligamento, separação, mas

significando capacidade de agir na condição de sujeito em conflito dentro das relações sociais, sendo, portanto, determinante e determinado por essas relações que lhe possibilitam construir e escolher suas próprias experiências sociais.

Essas lógicas de ação, na teoria de Dubet (1994), estão diretamente relacionadas ao fato de a sociedade não ser una, de não se reduzir a uma única lógica de ação, ou a princípios predeterminados, estão, sim, relacionadas à própria heterogeneidade de seus princípios constitutivos. Assim, a sociedade aparece “como a justaposição de uma ‘comunidade’, de um ‘mercado’ e de uma ‘historicidade’” (DUBET, 1994, p. 259). A ação, nessa perspectiva, será o resultante de lógicas associadas a esse conjunto: uma lógica da integração, uma lógica estratégica em um espaço de concorrência, e uma lógica de subjetivação, saída da tensão entre uma concepção de criatividade e de justiça, de um lado, e das relações de dominação, de outro.

Com base na perspectiva sociológica, entendo que os argumentos arrolados por Dubet (1994) podem auxiliar significativamente a entender os mecanismos que interferem na e constituem a experiência docente propiciada pelo estágio. Porém, é preciso ressaltar a que corresponde, nesta tese, a experiência docente que o estudante em EF realiza durante o estágio.

Considero que, além do já exposto, tanto em termos hermenêuticos quanto sociais, a concepção que parece melhor sintetizar, sem deixar de contemplar as características constituidoras da experiência docente nas perspectivas abordadas (hermenêutica e social) é a defendida por Molina Neto (1996). Para esse autor, experiência docente é, acima de tudo, o acúmulo histórico autocriticamente analisado que o professor leva consigo em sua ação docente, renovado a cada dia na prática e na construção de sua trajetória docente, mesmo ao reconhecer que, muitas vezes, as condições em que realiza essa prática dificultam a reflexão (MOLINA NETO, 1996).

Dessa forma, tomando por base o conceito acima e as reflexões tecidas anteriormente, entendo que a experiência docente propiciada pelo estágio, aos estudantes em EF durante a FI corresponde, em um primeiro plano, aos momentos em que o estudante atua na escola como se fosse, de fato, professor de EF. Em um segundo plano, a experiência docente durante o estágio corresponde, proporcionalmente, ao envolvimento do sujeito da experiência (estudante estagiário) com o trabalho docente nos níveis que lhe são exigidos no e com o contexto real da escola, *locus* do estágio. Dentre os distintos elementos que irão influenciar decisivamente o envolvimento do sujeito na experiência docente, durante o estágio, destaco: a atuação

(maneiras de ser e agir) do supervisor do estágio; as características da escola e dos alunos que o estagiário atenderá (o contexto real); o tipo de relação que se constituirá entre o estagiário e o professor de EF titular, e entre o estagiário e outros agentes na escola (supervisão, direção, etc.), e ainda as crenças, opiniões, concepções e valores arrolados nas trocas com seus pares estagiários, dentre outros.

Os elementos acima elencados podem, do mesmo modo, ser entendidos como pressupostos para a reflexão por parte dos estudantes estagiários. Quiçá fomentem o questionamento acerca dos significados da docência em EF nos dias atuais, possibilitando a produção e a análise de outros sentidos. Daí, a necessidade de entender um pouco mais sobre o conceito de “professor reflexivo”.

2.2 O CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO E O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORADO DE EF

Desde minha experiência docente — no sentido definido por Molina Neto (1996) — é possível afirmar, corroborando o dizer de Carlos Marcelo (2009) e de Day e Gu (2012), que os primeiros passos no interior da escola, na condição de professor e não mais de aluno, foram fundamentais para configurar minha identidade profissional docente. À época de minha socialização profissional (DUBAR, 2005), obviamente ainda sem a “dita” experiência docente, mas totalmente aberto àquela nova experiência (no sentido hermenêutico) que se iniciava, procurei mobilizar todo o conhecimento absorvido e julgado pertinente para as situações criadas no trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005).

Com as lentes de hoje, posso afirmar que os conhecimentos técnicos e de ordem didático-metodológicos, aprendidos durante a FI, foram fundamentais na minha iniciação docente. E considero decisivo para a minha formação docente o fato de dominar os conteúdos específicos da área de conhecimento até então acumulados. Com certeza, fui constituindo experiência na prática, no sentido de acúmulo de situações vividas, nem sempre de sucesso, mas me propiciaram moldar minha identidade docente em várias direções. Destaco, nesse viés, a melhoria no trato com os alunos sem perder de vista as normas regulamentares e disciplinares da instituição e o princípio fundante da escola, ou seja, a construção do conhecimento.

Nessas breves considerações pretendo afirmar, partindo de elementos da própria experiência docente, minha dificuldade em aceitar a seguinte tese: o “professor se forma mesmo é na prática”. Parece-me que isso virou uma espécie de mantra pelo qual se dá a

entender que toda a teoria e todo o investimento das disciplinas durante o curso de FI de nada servem. No entanto, já na década de 1930, o filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), defendia a necessidade de se desenvolver a Teoria da Experiência, pois, reconhecia que experiência não é sinônimo de formação, afirmando: “não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1971, p.16). E o autor alertava para o fato de existirem experiências que produzem dureza e insensibilidade, restringindo possibilidades de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1971).

Avaliar a qualidade das experiências supõe observar dois aspectos básicos: um aspecto imediato, relativo à quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem importância maior para o tema desta tese: o efeito que a propalada experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens futuras. Para Carlos Marcelo (2010), “esse reconhecimento implícito do valor que a prática – a experiência – possui para a formação inicial docente vem contrastar com a primazia explícita do que denominaríamos ‘conhecimento proposicional’” (CARLOS MARCELO, 2010, p. 15 – grifos do autor).

Nesses termos, é possível concluir que somente acumular experiência não é o suficiente; é necessário saber o que fazer com essa experiência. É necessário reelaborá-la a fim de enfrentar os novos desafios da prática docente que se renova a cada dia de aula, e para tanto se exige reflexão sobre o feito realizado, conhecimento de teorias correspondentes, discussão e trocas com os pares. Nessa perspectiva, o termo reflexivo vai se tornar uma das bandeiras defendidas por Dewey, o qual apregoava o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes.

Na concepção de Zeichner (2008), a publicação de *O profissional reflexivo*, de Donald Schön, em 1983, tornou a prática reflexiva um tema importante na formação docente norte-americana. Mas, lembra o autor, além de Schön, no Brasil, Paulo Freire em 1973, e na Europa, Habermas em 1971, realizaram importantes trabalhos no mesmo sentido, o que motivou professores no mundo inteiro a discutirem sobre como preparar seus alunos para serem professores reflexivos (ZEICHNER, 2008)¹⁰.

¹⁰ Especificamente, Zeichner (2008) se refere às seguintes obras:
FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury, 1973.
HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. London: Heineman, 1971.
SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.
SMYTH, J. *et al.* **Teachers’ work in a globalizing economy**. London: Falmer Press, 2000.

Os estudos de Donald Schön, baseados nos fundamentos de Dewey, sugerem uma nova epistemologia da prática. Para Zeichner (2008), o termo professor reflexivo adquire força com as ideias de Schön (1983)¹¹ em reação à lógica da racionalidade técnica que permeava o contexto educativo de vários países, na década de 1980 do século passado. Essa lógica reforça a separação entre os que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o realizam. Assim, o professor é considerado um técnico, um executor, cuja função consiste em aplicar as ideias e os procedimentos elaborados por outros grupos sociais e/ou profissionais.

Em sua análise sobre a epistemologia da prática, Schön (1995) faz distinção entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que as pessoas possuem ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas; é dinâmico e espontâneo, e se revela por meio de nossa atuação, mas que temos especial dificuldade em torná-lo verbalmente explícito. Diferente do conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, levada a cabo enquanto se está atuando, e consiste em pensar sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo (SCHÖN, 1995). Através da reflexão-na-ação, o prático, o professor, reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. A improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, pois o professor precisa ter a capacidade de variar, combinar e recombina, em movimento, um conjunto de elementos de determinada situação.

Ainda conforme Schön (1995) é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação. Esta seria uma ação posterior à aula, mediante a qual o professor pensa no que aconteceu, no que observou, nas significações e sentidos dados aos eventos recentes ocorridos em aula. “Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1995, p.83). É possível afirmar que a difusão das ideias de Schön contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando a do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aulas.

Constatou-se, por outro lado, que após a publicação de Schön, em 1983, e da vasta literatura que se seguiu sobre a temática do “professor prático reflexivo”, essa expressão passou a ser utilizada em grande escala, praticamente em todos os cursos de formação de

¹¹ Especificamente, Zeichner (2008) se refere à seguinte obra:

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

professores ao redor do mundo. Conforme identificado por Zeichner (2008) é possível afirmar que essa expressão virou uma espécie de slogan, adjetivando e fazendo parte da filosofia e dos objetivos de praticamente todas as perspectivas teóricas de formação de professores no mundo. Em síntese, mesmo as perspectivas políticas, com ideologias, concepções de ensino e de aprendizagem diferentes, apostam suas fichas no tocante a soluções para os problemas da educação na formação de professores reflexivos.

Ao fazer uma “análise crítica sobre a ‘reflexão’ como um conceito estruturante na formação docente”, Zeichner (2008), com base em escritos de Smyth (2000), lembra: para alguns, a emergência da prática reflexiva como ênfase na formação docente está relacionada aos esforços das reformas neoliberais e neoconservadoras em exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global¹².

Do mesmo modo, no Brasil, desde a perspectiva crítica da educação/pedagogia, vários autores se dedicaram não somente a ressaltar a fertilidade das contribuições de Schön no campo da formação de professores, mas, principalmente, alertar para os riscos inerentes à adequação e uso da expressão “professor reflexivo”, ou, “prática reflexiva” por um suposto “mercado de conceitos” (PIMENTA, 2012b; LIBÂNEO, 2012). Esses autores, fundamentados principalmente em reflexões de Zeichner (1992) e de Contreras (1997), entendem, em síntese, que a pretensão de Schön, em termos de crítica à formação do professor numa lógica instrumental, é o que vem acontecendo com o conceito, ou seja,

[...] um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo. A nosso ver, esse ‘mercado’ do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico (PIMENTA, 2012b, p. 27-28).

Libâneo (2012), por sua vez, do mesmo modo que Zeichner (2008; 1992), reconhece que o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino. Conviria, no entanto, na concepção de Libâneo (2012), considerar algumas restrições feitas às concepções de

¹² Especificamente, Zeichner (2008) se refere à seguinte obra:
SMYTH, J. *et al.* **Teachers’ work in a globalizing economy**. London: Falmer Press, 2000.

“reflexividade”, “professor reflexivo”, “práticas reflexivas” e outras na mesma linha, principalmente

[...] àquelas que ressaltam uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico, a não consideração da cultura como práticas implícitas configuradoras de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas (LIBÂNEO, 2012, p. 78).

Dentre estas restrições, citadas por Libâneo (2012), é possível incluir a crítica realizada por Ghedin (2012), para o qual,

o que Schön está criticando é que o conhecimento não se aplica a ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação. Mas isto não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se assim o for, estaremos reduzindo todo o saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; e é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo (GHEDIN, 2012, p. 152).

Nesse sentido, Ghedin (2012) propõe uma substituição: no lugar da epistemologia da prática, uma epistemologia da práxis, isto é, “um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta (p. 149)”. Entre outros elementos arrolados na defesa dessa ideia, Ghedin ressalta que na formação de professores não estamos frente a um problema exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas frente a uma questão eminentemente epistemológica. Isto é, o problema de formação de professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e, sim, em quais os pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição à outra (GHEDIN, 2012).

Em outros termos, a crítica colocada por Ghedin (2012) é de natureza epistemológica; é uma questão relacionada à dicotomia entre teoria e prática, ou, dito de outra forma, tem a ver com a pergunta relativa à origem do conhecimento, nesse caso, em relação à origem do conhecimento necessário à docência. Nas palavras desse autor: “a questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica (GHEDIN, 2012, p. 151)”.

Apesar das críticas (muito pertinentes) às adjetivações do professor¹³, penso que em relação ao professor reflexivo não é o caso de “se jogar fora a criança com a água do banho”. Seguindo a sugestão de Apple (2013) sobre a necessidade de “desnaturalização” de conceitos/termos na área educacional, entendo que o conceito de reflexão e de professor como prático reflexivo não pode ser tomado como pronto, acabado, mas sim, de ser contínua e amplamente questionado sobre seus reais sentidos. Nessa perspectiva, o estágio docente pode se constituir em significativo e profícuo espaço para esse fim.

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p.17).

Na concepção de Zeichner (1993), o conceito de professor prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva da cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência, e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Não é intenção, nesta seção, tratar de todos os usos e abusos da “reflexão”, mas alertar para o fato de que, assim como na maternidade, ou na educação, o conceito de emancipação, ensino reflexivo é um conceito a que ninguém se opõe. Mas o mundo real da sala de aula é feito de atividade e conflito, e é neste contexto que tem sentido pensar em profissionais reflexivos (ZEICHNER, 1993).

No discurso sobre a prática reflexiva estão presentes todas as crenças possíveis acerca do ensino, da aprendizagem, da escolarização e da ordem social. Muitos, (professores; pesquisadores) independente da orientação ideológica, têm aproveitado esse conceito, centrando suas energias em promover alguma versão da prática docente reflexiva. Em suma, o significado de ensino reflexivo passou também a ser objeto de disputa ideológica.

¹³ Sobre crítica ao adjetivo reflexivo, ver Mattos (1998). Sobre crítica ao adjetivo profissional, ver Contreras (1997).

Assim sendo, entendo que dentre os principais desafios aos cursos de formação de professores na atualidade se encontra exatamente esse, ou seja, como auxiliar os futuros professores a refletirem sobre suas experiências, na qualidade de profissionais e de cidadãos no mundo. Em outros termos, como auxiliar os estudantes a enxergarem epistemologicamente o contexto real que os rodeia e procurar vincular ensino reflexivo à justiça social. Nessa perspectiva, dar ouvidos aos **sentidos atribuídos pelos estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS à docência, e procurar compreender de que modo o estágio docente influencia a produção desses sentidos**, pode contribuir para enfrentar o desafio posto acima.

3 POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO DE LITERATURA

Para Marques (1992) a formação do professor está relacionada diretamente à experiência, entendendo que esta se caracteriza pelo rompimento da autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico. É na experiência, ainda, que a rotina do que é evidente quebra-se. E o autor acrescenta: nos embates da experiência “as expectativas desencadeiam surpresas; o necessário se desdobra em contingências; multiplicam-se os riscos do dissenso; dissolvem-se as autoevidências, as certezas e familiaridades” (MARQUES, 1992, p.192).

Em pesquisa de longo alcance sobre o trabalho docente realizada por Tardif e Lessard (2005), vários professores reforçaram que é na prática que se vê quem, de fato, pode ser professor ou não. Por sua vez, o próprio Dewey (1971), além de Zeichner (2008), ressaltaram que não é qualquer experiência que vale, e que somente a experiência relacionada ao quantitativo de tempo não diz muito sobre o que é ser professor.

Assim, como já discutido nesta tese, a questão da experiência docente não pode ser abordada sem que se trate, na mesma medida, a questão da reflexão. Mesmo utilizando termos diferentes não podemos fugir da ideia de que ser professor – e pretender uma boa prática – de alguma forma ou de outra está relacionado à capacidade de pensar sua prática – reflexão na/sobre/pela ação (SCHÖN, 1995).

Dada a importância do ato de experienciar/experimentar a prática docente em contexto escolar – local do trabalho docente – a FI institui um espaço formal, uma disciplina curricular, propiciando, dessa forma, ao estudante licenciando se experimentar na condição de professor e realizar a mediação entre o conhecimento aprendido nas disciplinas “teóricas” durante o curso de formação e a sua prática pedagógica em contexto escolar. Alguns pesquisadores, entre os quais Pimenta (2002; 2012a), Bernardi; Sanchotene e Molina Neto (2010), propõem mudanças na FI que possibilitem a formação de professores mais reflexivos e a aproximação entre o meio acadêmico e a escola.

A partir do exposto, questiona-se: os estudantes “quase-professores” também entendem o estágio dessa mesma maneira, ou seja, conseguem visualizar a mesma importância contida na literatura em relação às possibilidades de aprendizagem e constituição da experiência docente ocorridas durante a realização do estágio na FI em Educação Física? Será que o estágio se constitui, para os estudantes licenciandos em EF, um lugar para

experimentalizar a docência e, ao mesmo tempo, (re)pensar suas interpretações, sentidos e valores atribuídos a esta, ou seja, exercer a reflexividade?

Coincidindo com o pensamento de Carlos Marcelo (1998), entendo que os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar. Esse autor elenca algumas razões para se pesquisar sobre os estágios, com as quais concordo: em primeiro lugar, os professores reconhecem que os estágios de ensino constituíram o componente mais importante de sua formação, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo. Em segundo lugar, mesmo havendo muitas pesquisas sobre essa temática não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca dos estágios de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque os estágios de ensino constituem o componente do programa de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade. A quarta razão é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor orientador (tutor) eficaz e as relações com os alunos estagiários. Por último, diz o autor, os estágios de ensino proporcionam a oportunidade de estudar os professores em um contínuo de sua carreira docente, por meio de estudos longitudinais (CARLOS MARCELO, 1998).

Desse modo, investigar em que medida a temática do estágio curricular supervisionado, relacionado à construção da identidade docente, também é motivo de (pré)ocupação de outros pesquisadores da área da Educação Física escolar, se constituiu em caminho a ser considerado a fim de calibrar as aspirações investigativas nesta pesquisa. Um caminho que apontou a importância e a necessidade de realizar uma revisão de literatura, sempre recomendada para o levantamento da produção científica disponível e para a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de caminhar na direção daquilo que se deseja conhecer (GOMES; CAMINHA, 2014). Sem dúvida, a revisão de literatura, ao seguir rigidamente critérios definidos antecipadamente, é uma ferramenta a ser sempre considerada para a “descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis de temas pertinentes” (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 397).

Ciente de que não poderia fazer *tábula rasa* do assunto em questão, minha expectativa, com esta revisão de literatura — além de reunir conhecimentos acerca da problemática do estágio curricular supervisionado relacionado à construção da identidade docente na área da Educação Física —, foi também, a partir dos conhecimentos reunidos, a de pensar sobre o alcance investigativo acerca da categoria experiência docente e sua contribuição para a formação do professorado de Educação Física.

Logo, meu olhar nessa revisão foi um olhar “interessado”: sua ação teve como foco procurar entender o que, de fato, está sendo investigado pela comunidade acadêmica da área de conhecimento Educação Física e Ciências do Esporte no tocante ao estágio curricular supervisionado. Obviamente, para além de saber o que se está investigando (objetivos das pesquisas), também tive interesse em conhecer a metodologia e os instrumentos utilizados para a obtenção de informações e os “achados” das referidas pesquisas.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO

Para iniciar a revisão da literatura, no que diz respeito à temática de interesse, meu primeiro passo foi pensar sobre os critérios de busca para esta revisão. Dessa forma, defini realizar a pesquisa em revistas científicas nacionais da área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte, tendo como critério de seleção, em primeiro plano, a qualificação Qualis CAPES: entendendo-a como um critério relacionado à confiabilidade das produções. Em segundo plano, optei por aqueles periódicos disponíveis de forma gratuita online, ou seja, um critério de acessibilidade. Em suma, busquei artigos publicados a partir de 2005 em revistas nacionais, classificadas com o extrato B2; B1; A2 e A1. O ano de 2005 foi eleito levando-se em consideração o prazo dado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP 02/2004) (BRASIL, 2004b) —, ou seja, a data de 15 de outubro de 2005, para que os cursos de formação de professores se adaptassem e fizessem as adequações necessárias no tocante às Resoluções n.1 e n.2/2002 do CNE, o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a). O referido ano ainda abarcou a Resolução n.7/2004 da Câmara de Educação Superior do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a). Sabidamente, entre as alterações advindas com as respectivas resoluções para os cursos de licenciaturas, destaca-se o aumento significativo do número de horas de estágio, exigindo dos cursos de formação de professores um espaço para o estágio curricular supervisionado com um mínimo de 400 horas.

Ainda, para ter uma ideia da produção de pesquisas científicas em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* que abordam o tema, também realizei uma investigação nos Anais dos dois últimos eventos do Congresso Brasileiro de Educação Física e Ciências do Esporte (CONBRACE): os eventos de 2011 e de 2013, respectivamente. O CONBRACE foi escolhido por ter se tornado, ao longo dos últimos anos, o *locus* privilegiado de publicização de pesquisas na área da Educação Física e Ciências do Esporte, principalmente pelo viés das

Ciências Humanas/Sociais, e, do mesmo modo, por interesses pessoais, em se tratando de regular participação do pesquisador nas últimas edições do evento.

É importante ressaltar que os critérios eleitos para a busca de artigos, cumprem apenas um papel de ferramenta delimitadora nesta revisão, pois, conforme Fraga *et al.* (2010) por mais ampla que venha a ser, uma revisão de literatura não recobre tudo o que já foi produzido. Porém, segundo esses autores, a importância de uma revisão em periódicos da área consiste, entre outros, “[...] em nos permitir transitar pela discussão, localizar marcos teórico-metodológicos e perceber como os autores se posicionam sobre o tema em fontes consideradas confiáveis” (FRAGA *et al.*, 2010, p.71).

Assim, a eleição dos artigos científicos sofreu algumas exceções relativas aos critérios planejados. Exceções justificadas. É o caso do artigo *Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência* (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), publicado pela Revista Movimento, eleito por se tratar de uma pesquisa que, ao valorizar metodologias e práticas de formação sensíveis ao professor como pessoa, trata de questões que considero pertinentes, entre as quais, o desafio da superação de tendências “escolarizadas” e “academicistas” dos programas de formação de professores em Educação Física. Outro artigo, que faz parte dessa revisão e que pode ser considerado exceção, foi escolhido pela proximidade com o *locus* de investigação desta pesquisa, ou seja, sua investigação tratou de questões relacionadas ao estágio dos estudantes da ESEFID/UFRGS. Além disso, também foi decisivo para a escolha desse artigo o fato de seus autores pertencerem ao grupo de pesquisas F3P-EFICE. Refiro-me ao texto *Formação profissional e Educação Física Escolar: contribuições do currículo para a prática docente*, de Bernardi, Sanchotene e Molina Neto (2010), publicado na Revista Digital EF Deportes.

Tanto nas revistas/periódicos científicos da área da Educação Física e Ciências do Esporte quanto na investigação nos Anais dos CONBRACES, os termos que serviram como descritores de busca e de análise foram: “estágio curricular”, “prática de ensino” e “identidade docente”. Contudo, uma primeira leitura do título do artigo cumpria o importante papel de identificar aqueles textos que mereceriam passar para uma segunda garimpagem, isto é, a leitura do resumo. A realização desse processo de garimpagem dos textos para futura análise atendia a dois critérios de exclusão: excluir de futura análise aqueles textos que, por ventura, ou não se tratavam de pesquisas empíricas, ou, apesar de abordarem os referidos termos, não o faziam em relação ao contexto de formação de professores para a Educação Física escolar.

Dessa forma, utilizando os referidos termos como descritores e observando os critérios de inclusão e de exclusão, em relação aos periódicos científicos, 15 artigos foram selecionados para análise, listados a seguir, no Quadro 1. Destes, oito abordavam diretamente o tema estágio supervisionado no título do texto. Os outros cinco, ou abordavam o termo no resumo ou o mesmo emergia em destaque no decorrer do texto. Do total, cinco artigos relacionavam o estágio curricular supervisionado à construção da identidade docente do professor de Educação Física¹⁴.

Quadro 2 - Demonstrativo da consulta às revistas científicas

Revistas da área da Educação Física e Ciências do Esporte	Qualis Capes	Nº de artigos que abordam o estágio curricular relacionado à identidade docente em EF
Revista Movimento (UFRGS)	A2	3
Revista Motriz (UNESP - Rio Claro)	A2	3
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	1
Revista da Educação Física (UEM)	B1	2
Pensar a prática (UFG)	B2	3
EF Deportes		1
TOTAL		15

Fonte: O Autor.

Seguindo os mesmos critérios de busca utilizados para pesquisa nas revistas, na investigação das edições XVII e XVIII do CONBRACE, realizadas em Porto Alegre (RS) e em Brasília (DF), respectivamente, identifiquei 17 estudos com potencial para ingressar na fase de leitura dos resumos: 10 artigos na edição de 2013 e sete artigos na edição de 2011 do referido evento. Após leitura do resumo e das palavras-chave, os artigos que realmente demonstraram potencial significativo em relação ao tema, eleitos para a análise completa, foram quatro em cada edição, conforme consta, a seguir, no Quadro 2.

¹⁴ Ressalto que foram considerados termos próximos à questão da identidade docente, entre os quais carreira docente; identidade profissional; formação docente; formação do professor.

Quadro 3 - Síntese da busca nas edições do CONBRACE

SÍNTESE DA PESQUISA NOS CONBRACES		
Edição	Autores	Título da comunicação científica
XVIII (2013)	MADELA; RODRIGUES; REZER	O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física;
XVIII (2013)	FOCHESATO; KLEINUBING; REZER	Uma análise de produções científicas sobre as experiências de estudantes de Educação Física nos estágios curriculares obrigatórios;
XVIII (2013)	ARCANJO	O estágio supervisionado curricular e suas contribuições para a formação dos acadêmicos de Educação Física na ESEFIDFEGO;
XVIII (2013)	AROEIRA; SANTO	O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio;
XVII (2011)	SCHERER	A construção coletiva do projeto político-pedagógico da educação física escolar a partir da interação com o estágio curricular supervisionado.
XVII (2011)	BOLZAN, POLEZE, VENTORIM	A formação de professores de Educação Física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados.
XVII (2011)	NASCIMENTO; RAMOS; AROEIRA	A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em Educação Física.
XVII (2011)	SÁ; FERNANDES; BORGES	Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente.

Fonte: O Autor.

A seguir, apresento a análise dos artigos e da produção nos CONBRACES em relação à temática em questão.

3.2 ANÁLISE DOS ARTIGOS E DA PRODUÇÃO NOS CONBRACES¹⁵

Uma primeira análise na tabela demonstrativo de consulta aos anais dos CONBRACES (Tabela 1) afluou um sentimento de perplexidade. Ao considerar o total de trabalhos científicos submetidos aos dois eventos (1.539), o número de estudos que abordam prioritariamente o estágio curricular supervisionado (oito) é um percentual (em torno de 0,6%) radicalmente pequeno. Quantitativamente não é força de expressão falar em insignificância. Portanto, do mesmo modo que a Educação Física Escolar pode ser considerada o “primo pobre”, no âmbito das pesquisas no interior da grande área - EF e Ciências do Esporte - ao considerar o número de pesquisas encontrado nesta revisão deduzo

¹⁵ Informo que elaborei um quadro-síntese da análise dos artigos e das comunicações científicas apresentadas nos referidos CONBRACES (Ver Apêndice A).

que esse fato possa ser atribuído ao estágio curricular supervisionado no campo da formação profissional, na mesma área de conhecimento¹⁶.

Tabela 1 - Demonstrativo da consulta aos anais do CONBRACE

Evento	Total de estudos submetidos ao evento	GTT Escola	GTT Formação Profissional	Nº de estudos em que o estágio aparece em primeiro plano	Nº de estudos em que o estágio aparece relacionado diretamente à formação profissional
CONBRACE 2013	725	200	109	4	2
CONBRACE 2011	814	172	112	4	3
TOTAL	1539	372	221	8	5

Fonte: O Autor.

Essa situação torna-se ainda mais instigante a partir do reconhecimento de que o início da docência é considerado um período nevrálgico na carreira dos professores (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), e que os momentos de estágio curricular, e também os cursos de extensão, têm sido evidenciados como espaços formativos significativos em pesquisas recentes que investigam histórias de vida/histórias de formação de professores em Educação Física (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012; QUARANTA; PIRES, 2013).

Na literatura consultada também se observa a incidência de relatos sobre o impacto dessa prática curricular nos futuros professores, pois, vários estudos procuram dar voz aos estudantes-estagiários para identificar seus anseios, necessidades, expectativas e valores, entre outros fatores intrínsecos dessa prática (MADELA; RODRIGUES; REZER, 2013; MOLETTA *et al.*, 2013; SILVA; LAOCHITE; AZZI, 2010). Entre essas pesquisas, destaco a análise das produções científicas sobre as experiências dos estudantes de Educação Física nos estágios curriculares obrigatórios realizada por Fochessato, Kleinubing e Rezer (2013) e apresentada no XVIII CONBRACE. Ao analisar essas produções científicas na Revista Movimento e na Revista Motriz, os autores afirmam que os estudantes, de modo geral, ainda

¹⁶ Os dados aqui relacionados às duas edições do CONBRACE foram gentilmente fornecidos pelo prof. Dr. Vicente Molina Neto, o qual mantém arquivo pessoal atualizado sobre os trabalhos apresentados nos GTTs referentes a várias edições desse evento científico.

apresentam significativa dificuldade em reconhecer as contribuições dos estágios para sua formação, em relação às questões de natureza técnica, crítica e/ou reflexiva. Em síntese, enquanto as narrativas autobiográficas de professores em Educação Física apontam para o estágio como espaço formativo significativo em suas histórias de vida/de formação profissional, os estudantes licenciandos, muitas vezes, consideram o estágio como uma atividade corriqueira na FI ou apenas mais uma etapa a ser vencida em busca do diploma.

Talvez, as pistas para entendermos essas “diferenças” de sentidos atribuídos ao espaço do estágio curricular supervisionado — tanto pelos professores quanto pelos estudantes licenciandos em Educação Física — estejam na própria organização e dinâmica do estágio no interior do currículo de cada curso de licenciatura em Educação Física; e também na leitura das especificidades de cada contexto em que se desenrolam as práticas de ensino. Alguns elementos presentes nessa complexidade podem ser pensados a partir de pesquisas que relacionam o estágio curricular, por exemplo, às implicações da legislação vigente; ou à dimensão macroeconômica. Sabidamente, ambas apresentam implicações diversas de ordens diferentes para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

Em relação ao lugar, e conseqüentemente ao alcance e prestígio junto aos estudantes, ao analisar o impacto, em professores e estudantes, da implantação de um projeto pedagógico de Educação Física, Scherer (2011) ressaltou o isolamento do estágio no interior do currículo e um descolamento da realidade das escolas onde o estágio era desenvolvido; do mesmo modo, identificou certa distância entre conhecimentos teóricos e os utilizados na prática. De certo modo, evidências semelhantes já haviam emergido na investigação de Nunes e Fraga (2006). Ao buscar compreender de que modo os estagiários articulavam a “teoria” aprendida nas disciplinas pedagógicas com a “prática” docente na escola, esses autores evidenciaram a necessidade de se discutir com mais profundidade os conhecimentos teóricos que sustentam a prática docente e, principalmente, pensar sobre a conexão entre teoria e prática desde o primeiro semestre do curso de licenciatura (NUNES; FRAGA, 2006).

Seguramente, em relação à compreensão dos sentidos atribuídos ao estágio curricular pelos diferentes atores que nele intervêm, também as implicações das alterações advindas das Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), principalmente a questão das 400 horas de estágio curricular supervisionado, merecem uma análise mais atenta. Apesar de ressaltarem que a reconhecem como um ponto positivo da referida alteração na legislação federal, tanto professores orientadores quanto coordenadores de curso em Educação Física, representando quinze cursos de formação de professores no Rio

Grande do Sul, evidenciaram diversos problemas a partir dessa alteração no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado (MONTIEL; PEREIRA, 2011). Segundo informações coletadas pelos autores, está cada vez mais difícil conseguir escolas para estagiar, principalmente nas escolas privadas. Nas escolas estaduais, a constante troca de professores e de horários causa transtornos na realização dos estágios. E o aumento da carga horária dos estágios dificultou uma supervisão mais sistemática dos estudantes no campo de estágio, pois a carga horária do professor supervisor não supre toda a demanda e o atendimento a este estudante fica prejudicado. Assim, não é gratuito que exista uma diferença significativa em relação ao número de orientandos por orientador entre as IES, como revelam algumas pesquisas: na maioria das vezes há uma quantidade excessiva de orientandos por orientador (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; MONTIEL; PEREIRA, 2011). Não raro, então, se constata que o trabalho de supervisão do estágio se transforma em simples burocracia, em que o supervisor executa a tarefa de checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios, e verificar a veracidade de assinaturas (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Parece-me, assim, que o trabalho do supervisor ocorre mais no sentido de controle, do que, propriamente, pedagógico.

No caso da pesquisa realizada por Silva, Souza e Checa (2010), desde logo os autores esclarecem que a situação preocupante no tocante à proporção de estagiários por professores orientadores se refere à maioria das IES privadas pesquisadas. Porém, na pesquisa de Montiel e Pereira (2011), em que essa situação é mencionada, fica para o leitor a dúvida se isso acontece também nas universidades públicas pesquisadas, ou se é um fenômeno restrito apenas às IES privadas. De qualquer forma, no meu entendimento, esse é um assunto que mereceria um aprofundamento por parte dos autores.

Mesmo que o foco das pesquisas não tenha sido as atuais condições de trabalho dos professores universitários, tanto nas IES privadas quanto nas de caráter público, as questões vinculadas à precarização e à proletarização do professorado (CONTRERAS, 1997) não podem ser ignoradas, pois, sem dúvida, suas manifestações correspondem a diferentes implicações na organização e na dinâmica dos cursos de formação de professores. Ao discorrerem sobre a imagem social do trabalho docente, relacionando-a às dificuldades e às armadilhas presentes na questão da proletarização e da profissionalização do ofício de ensinar, Silva e Wittizorecki (2013) lembram que a situação de estágio curricular supervisionado e suas demandas, oriundas do contato direto entre o estudante e o contexto escolar, parecem ser um *locus* privilegiado para dar materialidade a essas teorizações, e questionam: “Como

‘*formar*’ professores sem que estes tenham contato com questões relacionadas ao profissionalismo ou à proletarização docente?” (SILVA; WITTIZORECKI, 2013, p. 41 – grifo dos autores).

Já, as escolas de Educação Básica que recebem os estudantes estagiários, para além do desconforto gerado pelo aumento considerável no número de estagiários em sala de aula, se queixam da pouca - muitas vezes inexistente – interação entre universidade e escola. Não há retorno, por parte da universidade, dos “achados” nas pesquisas, nos estágios, nas experiências realizadas na escola. “Esta falta de vinculação acaba dificultando a relação com as escolas, muitas das quais não querem mais receber os estagiários, já que não há retorno da universidade” (MONTIEL; PEREIRA, 2011, p. 424).

Penso que essa situação merece destaque, primeiro, porque, conforme a pesquisa de Montiel e Pereira (2011), abrange uma representatividade significativa de IES que oferecem cursos de licenciatura em Educação Física no estado do Rio Grande do Sul; e, segundo, porque esse dado referente às escolas expõe a fragilidade de um dos pilares da formação de professores: a parceria entre a universidade e a escola básica, no intuito de proporcionar ao estudante-estagiário experiência docente com e no contexto escolar. Essa parceria é vital para o bom andamento do estágio, pois, dizem Nunes e Fraga (2006), “[...] sem o estágio não há oportunidade de vivenciar a prática docente e seus desafios” (p. 304).

Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo estágio – ou melhor, o impacto das experiências na formação de professores em Educação Física –, entre as quais a experiência docente com o contexto escolar, foco desta pesquisa, aparece em destaque no estudo de Vieira; Santos; Ferreira Neto (2012), intitulado *Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente*; nos trabalhos apresentados na XVIII CONBRACE (2013) por pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GPPEF), da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), mais precisamente a pesquisa de Madela, Rodrigues e Rezer (2013) que analisou as experiências obtidas pelos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, mediante sua participação no Estágio Curricular Obrigatório; e a pesquisa bibliográfica de Fochessato, Kleinubing e Rezer (2013), já evidenciada.

Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012) reforçam a ideia de que a relação que os professores estabelecem com o saber é demarcada pelos modos com que dão sentido e significado às experiências que lhes aconteceram antes/durante a FI. Assim, conforme já ressaltado na literatura da área (FIGUEIREDO, 2004), as práticas esportivas são experiências

que ganham destaque especial nas lembranças dos estudantes de EF na FI. Em síntese, as narrativas colhidas nas pesquisas sobre histórias de vida de professores, no caso analisado por Santos; Bracht e Almeida. (2009), revelam que as experiências sociais, culturais e corporais dos professores “[...] são determinantes na escolha profissional e posterior envolvimento no curso, sendo fortes o suficiente para, em muitos casos, não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária” (p.146).

Por sua vez, é na experiência docente com o contexto escolar, propiciada pelo estágio curricular supervisionado, que os estudantes em Educação Física identificam os reais problemas dessa área, entre os quais: indisciplina dos alunos, questões de autoridade e respeito; pouca valorização da área enquanto Componente Curricular; tradição da área relacionada ao “jogar a bola” que gera resistência por parte dos alunos em aulas que os estagiários buscam a construção de conhecimento de forma distinta, entre outros (MADELA; RODRIGUES; REZER, 2013). Ainda nessa investigação, os autores identificaram que é na experiência concreta com e no contexto escolar que os estudantes em Educação Física expõem suas dificuldades de entendimento da relação teoria e prática, e reconhecem o valor do planejamento, geralmente negligenciado por eles (os estudantes de Educação Física) durante as aulas teóricas na Formação Inicial.

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta revisão revelaram-se estudos com enfoques diversos sobre o tema estágio curricular supervisionado e a utilização de diferentes caminhos metodológicos: microetnografia, escalas padronizadas; pesquisa participante, pesquisa biográfica (histórias de vida/formação), narrativas autobiográficas, pesquisa descritiva, estudo de multicasos e estudo de caso etnográfico.

Quanto aos procedimentos utilizados para a obtenção de informações, a entrevista semiestruturada foi utilizada na grande maioria dos estudos. Em proporção menor foram utilizados a análise documental, a observação participante, questionário autoaplicável, análise de relatórios finais de estágio, questionário via correio eletrônico, grupo focal e revisão bibliográfica.

Por serem pesquisas que, a priori, com seus “achados” visam contribuir para a formação de professores de Educação Física, constatei que os resultados apresentados, em proporção considerável, reproduzem críticas de toda ordem ao processo do estágio curricular. Há críticas que vão desde a maneira como está configurado o currículo do curso de Educação

Física na Formação Inicial, passando por críticas ao ordenamento legal dos estágios e das licenciaturas em geral; críticas à relação entre universidade e a escola básica que recebe os estudantes-estagiários; aos estudantes de Educação Física (ao pouco comprometimento com o estágio); e à maneira de atuar dos professores supervisores, dentre outras.

Nesse quesito, despertou-me a atenção o fato de que ainda são tímidas as pesquisas que consideram a integração entre os diferentes sujeitos da investigação. E causa certa estranheza a ausência de procedimentos ou estratégias metodológicas que, explicitamente, propiciem reflexões e ressignificações da experiência docente vivida no estágio curricular por estudantes de Educação Física.

Assim, tratando-se de estudos sobre um momento ímpar na Formação Inicial de professores de Educação Física, principalmente no que diz respeito àqueles estudos cujos pesquisadores se posicionam epistemológica e politicamente críticos ao modelo de formação instrumental e prescritivo de professores, sublinho que a pesquisa com os estudantes de Educação Física precisa ser pensada enquanto alternativa para o desenvolvimento e a formação docente.

Em relação aos “principais achados” apresentadas pelos textos, a análise aponta para a necessidade de uma ampliação da concepção e do entendimento sobre o papel do estágio curricular supervisionado na Formação Inicial. Em alguns casos, “dar aula”, no estágio, parece ser qualquer atividade realizada com escolares em um espaço formal de ensino.

O estágio, dessa forma, na visão de Fochessato, Kleinubing e Rezer (2013), é uma atividade corriqueira no interior da Formação Inicial. Na maioria das vezes, é entendida pelos estudantes em Educação Física como apenas mais uma disciplina curricular obrigatória na busca do diploma de licenciado, tornando, por sua vez, irrelevante sua contribuição à construção da identidade docente do estudante. Sob essa perspectiva não é gratuito que acadêmicos se acomodem ao modelo vigente, mantendo a prática pedagógica de forma reprodutiva (SCHERER, 2011).

Fica evidente, partilhando das conclusões de Bernardi; Sanchotene e Molina Neto, (2010), que, apesar de obrigatórios, os estágios supervisionados e as práticas de ensino do modo como estão organizados nos currículos não têm preparado significativamente os estagiários para a prática em escolas públicas. Na concepção desses autores, isso se deve a uma concepção mecânica de interligar teoria e prática que domina a forma como estão estruturados os estágios nos cursos de licenciaturas, “[...] como se fosse possível o estudante passar o curso inteiro acumulando conhecimentos, e ao chegar ao final do curso, na sua

prática de ensino, depositar os conteúdos acumulados nos seus educandos” (BERNARDI; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010).

Por fim, enfatizo que, somado a essa concepção mecânica a que se referem os autores supracitados, a ausência de debates qualificados no interior do currículo das licenciaturas em Educação Física, acerca das atuais condições de trabalho do professorado, e dos distintos interesses ideológicos na configuração da educação (e do professor) do futuro, favorece que o estágio seja caracterizado como de caráter apolítico e acrítico.

4 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA ESEFID/UFRGS

4.1 ESTÁGIO: ESCLARECIMENTOS PERTINENTES

Ao refletir sobre as justificativas e, paralelamente, sobre o conteúdo desta seção percebi que o pesquisador, muitas vezes, está de tal forma imbricado em seu objeto de pesquisa que se esquece que todo o trabalho científico tem (ou deveria ter) um compromisso social e, por isso mesmo, os termos empregados no estudo precisam ter seus significados esclarecidos ao máximo possível. Afinal, para ler uma pesquisa científica não há obrigação de que o leitor seja um *expert* no assunto. Entendo que essa ação possa ser inserida entre as características da humildade intelectual, a qual, não raro, nos brinda com o preenchimento de lacunas em nosso próprio conhecimento acerca do assunto tratado.

Portanto, a pretensão de tratar especificamente sobre o estágio docente na ESEFID/UFRGS nesta seção, é precedida pela questão: o que estamos entendendo por estágio? De que estágio trata este estudo? Quem define as regras para os estágios profissionais?

Confesso que sempre me interessei pela questão da origem das palavras — sua etimologia. E assim procedi em relação à origem da palavra estágio. Após alguns minutos de busca em sites na *WEB* e em dicionários etimológicos considerei-me satisfeito com o entendimento de que estágio tem origem no Latim medieval *stagium*, significando fase, período preparatório, etapa do ciclo vital de plantas ou animais. No sentido jurídico, significa período no qual o funcionário público é submetido a exames com o fim de auferir sua aptidão para o ofício ao qual se candidatou (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001).

Mas também há relação com o termo Francês *stage* (cujo primeiro registro é de 1630) que designava a estada de um cônego, durante certo tempo, em um local de sua igreja antes de poder desfrutar das honras e da renda de sua prebenda. Mudou depois para *estage*, consolidando-se como *étage*, estada, demora, permanência, residência, morada (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001).

No começo do século XIX, o idioma Francês já continha o termo *stagiaire*, o qual, no fim do mesmo século, foi incorporado ao idioma Português com a grafia estagiário, designando estudante ou profissional que, durante certo período, presta serviços com o fim de adaptar-se a novas funções ou a aprender novas habilidades. Também as partes descartadas

dos foguetes que levam a nave espacial para fora da atmosfera são chamadas estágios (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001).

Assim, o estágio de que trato neste estudo está relacionado à oportunidade que busca facilitar ao estudante sua passagem do ambiente escolar para o mundo do trabalho, e, por sua importância social, o estágio tem regramento legal em nível federal. Inicialmente, foi regido pela Lei Federal nº 6494/1977 (BRASIL, 1977), revogada pela Lei Federal nº 11.788 (BRASIL, 2008). Esta lei, datada de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º define:

Estágio é ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1).

De acordo com a Lei Federal nº 11.788, citada acima, os estágios podem ser de duas ordens: obrigatório e não obrigatório. O estágio obrigatório atende às exigências do currículo; é definido no projeto curricular do curso cuja carga horária é pré-requisito para aprovação e obtenção do diploma; é de responsabilidade de um professor encarregado pela instituição formadora a orientar a prática profissional, sendo sem remuneração para o estagiário, com horas de estágio mínimas predefinidas. O não obrigatório é desenvolvido como atividade opcional, com carga horária excedente à carga horária regular e obrigatória. Este geralmente é remunerado, possui a orientação de um profissional normalmente não vinculado à instituição formadora do estagiário, e possui um limite de horas máximas a cumprir, não devendo ultrapassar seis horas diárias e trinta horas semanais (BRASIL, 2008).

A partir desses esclarecimentos acerca da palavra e do sentido de estágio, ressalto que minha investigação tem como foco o estágio enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura em Educação Física. No caso da Licenciatura, a Resolução pertinente é a CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior. Em seu artigo nº 11 aponta critérios de organização da matriz curricular, no qual indica alguns eixos para articulação dos conhecimentos, e um dos eixos citados é o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. E em seu artigo de nº 13, parágrafo 3º, diz que o estágio deve ser realizado em escola de educação básica, sendo desenvolvido a partir da segunda metade do curso, e ser avaliado tanto pela instituição formadora quanto pela escola campo do estágio.

4.2.1 O Lugar do Estágio de Docência no Currículo da ESEFID/UFRGS

A discussão em torno do estágio obrigatório supervisionado na licenciatura em EF exige que, de alguma forma, se tome como referência algum caso concreto, ou seja, que se visualize a súmula de uma disciplina de estágio docente de alguma universidade. Obviamente, aqui servirão de fonte as súmulas do curso de EF da ESEFID/UFRGS habilitação Licenciatura.

Na ESEFID, a licenciatura conta com o Estágio de Docência de Educação Física que deve ser realizado nos diferentes níveis de ensino: na Educação Infantil; no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na 5ª, 6ª e 7ª etapa do curso respectivamente.

Entendo que a compreensão do lugar do Estágio de Docência na atual organização curricular depende do esclarecimento de como está organizado o currículo em seu todo. De acordo com o PPC Educação Física habilitação Licenciatura da ESEFID (COMGRAD, 2012), a carga horária total do curso é de 3.240 horas e está assim distribuída:

- 400 horas de prática como componente curricular;
- 450 horas de estágio supervisionado;
- 2.090 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 300 horas de atividades complementares.

O currículo está organizado em três Eixos de Formação que articulam as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, conforme a Resolução CNE/CES 7/2004. Tal organização tem por finalidade possibilitar a aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes competências referentes à qualificada atuação do Licenciado em Educação Física. Esses três Eixos de Formação são compostos por diferentes núcleos de conhecimento que, por sua vez, são constituídos por diferentes disciplinas.

O Eixo da Formação Geral é composto por disciplinas que visam proporcionar aos estudantes a compreensão da organização do currículo do seu curso e da organização da Universidade onde estudam. O Eixo da Formação Específica (comum a todo o aluno de um curso de graduação em Educação Física) está organizado em oito núcleos: Núcleo Campo Profissional; Núcleo Pesquisa em Educação Física; Núcleo Estudos Socioculturais; Núcleo Desenvolvimento Humano; Núcleos Práticas Corporais Sistematizadas; Núcleos Conhecimentos Biodinâmicos; Núcleo Exercício Físico e Saúde; Núcleo de Estudos do Lazer. E o Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar que, por sua vez, está

organizado em quatro núcleos: Núcleo Fundamentos da Educação Escolar; Núcleo Fundamentos da Educação Física na Escola; Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva e Núcleo Práticas Docentes em Educação Física Escolar.

É neste último, Núcleo Práticas Docentes em Educação Física Escolar, que os estágios docentes estão alojados, e também a disciplina Currículo e Planejamento na Educação Física Escolar e o Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura. Esse núcleo destina-se a propiciar aos estudantes o desenvolvimento das habilidades referentes aos conhecimentos relacionados à prática docente da Educação Física nos diferentes níveis de ensino.

Os objetivos pretendidos com o estágio de docência no curso de licenciatura da ESEFID constituem o mote para algumas reflexões, no âmbito da formação inicial, que são abordadas no decorrer das análises das informações nesta tese. Não distinguindo o nível de ensino a que se propõe, o principal objetivo do estágio na instituição é o de assegurar aos estudantes a efetiva experiência de planejamento e de docência em EF junto aos alunos (ou de educação infantil, ou dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e EJA). Também objetiva discutir a atuação docente do professor de EF, e a instigar reflexões inerentes às competências do professor, ambos condizentes com o nível de ensino correspondente.

Tais objetivos pretendidos por essa disciplina obrigatória, no meu entendimento precisam ser colocados em foco, talvez não no sentido de questioná-los, mas, sim, de procurar saber o que, de fato, acontece na prática desses alunos-professores. Se, de fato, alcançam a experiência de docência e planejamento em EF junto aos seus alunos. Assim, algumas questões se tornam instigantes, entre as quais: ao iniciar a experiência de estágio, os estudantes da ESEFID se sentem suficientemente preparados teórico-metodológico-psicologicamente para enfrentar os possíveis desafios inerentes à docência em contexto escolar? Quais são os sentidos atribuídos à docência em EF no momento de iniciar o estágio? A resposta a essa questão é considerada pelos professores-formadores da universidade? Há uma reflexão em torno dessa questão? E ainda: a experiência docente propiciada pelo estágio é alvo de reflexões, discussões ou comentários em outras disciplinas na ESEFID?

4.2.2 A Dinâmica e a Operacionalização dos Estágios de Docência na ESEFID/UFRGS

Realizados os breves esclarecimentos referentes ao estágio, no tópico anterior – desde a origem da palavra até o estágio no currículo da ESEFID, e dos objetivos dos estágios docentes definidos nas súmulas das respectivas disciplinas – penso que ainda é preciso

entender a dinâmica e a operacionalização dessa disciplina na instituição. A esse objetivo relaciono algumas questões: O que precisa fazer o estudante em EF para realizar um dos estágios docentes, a quem ou aonde deve se dirigir? O estudante pode optar por horários, professores, turnos, escolas, ou existem critérios de definição em relação a essas escolhas? E como funciona a negociação entre universidade e escola campo do estágio? O professor supervisor pode solicitar à escola determinadas turmas, conforme seus critérios, ou é a escola quem decide as turmas à sua livre escolha? Há algum acordo entre os professores supervisores da própria universidade com relação a orientações, normas, procedimentos ou avaliações dos estagiários?

Considero crucial responder esses questionamentos para realmente me apropriar de como acontece o estágio na ESEFID. Parto do pressuposto de que a forma como está organizado o estágio e a maneira que ocorre sua operacionalização são elementos que podem interferir na experiência docente do estagiário, e, por conseguinte, nos sentidos por ele conferidos à docência em EF. Logo, essa questão se vincula aos objetivos deste estudo. Assim, adotei alguns procedimentos em busca dessas respostas. Realizei conversas informais com os próprios estudantes matriculados na disciplina de estágio, mais especificamente com os estudantes estagiários colaboradores, e com um dos professores supervisores cujas informações considero privilegiadas, pois, além de professor supervisor de um dos estágios docentes, também faz parte da Comissão de Graduação (COMGRAD), à qual compete, entre outras atribuições, a orientação e o planejamento da vida acadêmica dos estudantes no tocante a currículos, estágios, matrículas, etc.

4.2.2.1 Dúvidas comuns ao estudante de Educação Física

“Chegou a hora de me matricular no estágio docente. Como faço? Posso escolher o supervisor, a escola, a turma, o turno”? Essas são dúvidas comuns ao estudante de Educação Física no momento em que decide matricular-se para o estágio docente.

A orientação na ESEFID é que o estudante solicite sua matrícula pela internet, no site da UFRGS, no portal do aluno. Ali ele visualiza as disciplinas disponíveis para ele conforme seu ordenamento de semestre. Tal ordenamento considera os pré-requisitos: aproveitamento de disciplinas, abandonos, entre outros. E o aluno bem colocado (cursou todos os créditos, cumpriu todas as disciplinas, sem reprovações, etc.) no ordenamento vai visualizar várias opções de horários e turmas para fazer estágio. Outro, não tão bem colocado (por ter

reprovado em alguma disciplina por abandono, ter cursado poucos créditos, com reprovações de outras ordens, etc.) terá essas opções reduzidas ou sequer obterá vaga para fazê-lo.

4.2.2.2 A escolha da escola campo do estágio

No mesmo âmbito de questionamento, interessa saber como é realizada, por parte da ESEFID, a escolha e/ou negociação da escola que servirá de campo para a prática do estágio docente. Essa escolha envolve as secretarias de ensino das redes de ensino – municipal ou estadual – ou é efetuada diretamente com a escola escolhida pelo professor supervisor?

Pelas informações coletadas, a negociação é de ordem pessoal do professor supervisor com a escola onde "quer" realizar o estágio. Nesse momento, os professores supervisores da ESEFID têm autonomia para fazer negociações com escolas e com as redes de ensino. A COMGRAD e o DEFI designam os professores para acompanhar o estágio e definem o número necessário de vagas. A partir daí, os docentes "vão à luta" para firmar acordo/parceria com uma ou duas escolas.

4.2.2.3 A escolha das turmas

Pode parecer insignificante, mas considero a escolha das turmas que serão objeto do estágio docente um dos elementos que precisa ser observado no processo de construção da identidade docente do estudante estagiário. Sabidamente, nossas escolas são constituídas por n turmas e, geralmente, não são poucas em se tratando de escolas públicas, as quais possuem turmas com alto grau de heterogeneidade, com reflexos no comportamento e/ou na capacidade de aprendizagem em sala de aula: alunos com diferenças consideráveis de experiência extraescolar; alunos com histórico familiar problemático; alunos oriundos de extratos sociais injustiçados; alunos nativos usuários na/da tecnologia digital; alunos que vêm à escola principalmente para comer a merenda; alunos repetentes e não repetentes, entre outros. Assim, realizar o estágio em uma turma com alto grau de heterogeneidade, ou não, pode influenciar de forma determinante na experiência docente do estagiário. Conforme frisado anteriormente, do mesmo modo que os supervisores têm autonomia em relação à escolha e negociação com as escolas que preferem, também podem negociar com a escola as turmas que preferem que seus estagiários atendam. No caso do professor supervisor Jaime, o mesmo afirmou que negociou com as escolas a realização do estágio nos anos iniciais pela possibilidade de ofertar

mais vagas no mesmo horário e pelo "desejo" da escola em contar com a EF nessa etapa, pois não têm professores específicos.

4.2.2.4 A “mão na massa” de fato: a questão do início da experiência docente

O início, de fato, da experiência docente do estagiário, no contexto escolar, também fica a cargo de cada professor supervisor. No caso da ESEFID não há um entendimento comum entre os supervisores de estágio docente sobre qual seria o melhor momento para iniciar essa prática. Também não há acordos ou trocas em relação à avaliação dos estagiários ou das estratégias a serem utilizadas na supervisão desses estudantes. Em síntese, essas decisões dependem muito do estilo de cada supervisor, e está muito relacionado, no meu entendimento, aos sentidos que cada supervisor atribui à docência, ou seja, o que é ser professor de EF atualmente no contexto da escola pública na concepção desses supervisores.

Enquanto alguns supervisores realizam a primeira semana da disciplina com aula na ESEFID e levam os estudantes na segunda-feira para a escola, e lá realizam mais uma semana de observação e, na seguinte, “mão na massa”, os estagiários iniciam suas aulas; outros, por exemplo, fazem as duas primeiras semanas de preparação na ESEFID e depois vão para a escola.

Não é gratuito, então, conforme observei, que alguns supervisores utilizam a estratégia de aulas em duplas, de estagiários, e um sistema de observações e narrativas acerca do que é realizado nas aulas; enquanto outros optam por experiências docentes individuais acompanhadas de muito diálogo, com o próprio supervisor e com os colegas estagiários sobre cada aula ministrada.

Felizmente não há padronização na supervisão dos estagiários quanto às suas experiências no contexto escolar, até porque sabidamente não existe receita pronta para aprender a ensinar. Retomando os objetivos desta tese é possível afirmar, a partir do exposto acima, que a supervisão dos estágios de docência na ESEFID está diretamente influenciada pelas interpretações e sentidos atribuídos pelo professor supervisor à escola e, principalmente, à docência em EF.

5 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

5.1 O PROBLEMA DE CONHECIMENTO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir dos pressupostos teóricos contidos nas páginas precedentes, principalmente em relação ao conceito de experiência docente, de identidade docente e de professor reflexivo, e da relevância que, a meu ver, esses conceitos assumem na FI em EF, quanto à capacidade de produzir/alterar os sentidos que os estudantes conferem à docência, formulei o problema de pesquisa: **Que sentidos são atribuídos pelos estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS à docência e como o estágio influencia a produção desses sentidos?**

Ressalto que a alteração na grafia do problema de pesquisa, em relação ao projeto de pesquisa qualificado, não deve significar alteração no próprio problema, antes, sim, tem a pretensão de torná-lo o mais compreensível possível (para o leitor e para o pesquisador). Assim, partindo do pressuposto de que — mesmo não sendo determinante —, as formas ou os sentidos que atribuímos aos fenômenos no mundo influenciam nossa maneira de atuar nele, formulei o objetivo geral desta investigação.

5.1.1 Objetivo Geral

Identificar e compreender de que modo os estudantes de EF da ESEFID/UFRGS atribuem sentidos à docência e como o estágio influencia a produção/alteração desses sentidos.

5.1.2 Objetivos Específicos

No desdobramento do problema de pesquisa/objetivo geral estabeleci os seguintes objetivos específicos, de modo a facilitar a futura construção das categorias de análise e facilitar o entendimento para o leitor do que pretendo explorar:

- a) Identificar e descrever as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de EF durante a experiência docente propiciada pelo estágio;
- b) Descrever as estratégias e os saberes mobilizados pelos estudantes de EF frente às dificuldades inerentes à experiência docente;

- c) Identificar que possibilidades de docência da EF e como seus sentidos são narrados pelos estudantes a partir de suas experiências anteriores à FI;
- d) Descrever as premissas do currículo que preconizam o estágio de docência;
- e) Compreender de que modo os estudantes narram e significam o estágio de docência;
- f) Compreender os limites e as potencialidades do estágio de docência da ESEFID/UFRGS na construção da identidade docente de estudantes de educação física dessa Universidade.

5.2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A construção do caminho teórico-metodológico desta pesquisa parte, dentre outros, de um desejo. Como evidenciado e aprofundado nas análises das informações desta investigação, de distintas maneiras procurei tratar das dificuldades que a construção de uma tese implica, tendo como foco que ela (a tese) se constitua, ao menos, em uma referência para auxiliar a pensar sobre as questões da Formação Inicial de professores de EF. Semelhante a todos os que se interessam historicamente pelos estudos a que se dedicam, a intenção é que esta pesquisa se constitua, de fato, enquanto processo, em uma ferramenta a mais no fazer pensar a contribuição dos cursos de formação inicial na construção da identidade docente de estudantes em Educação Física.

No entanto, por se tratar de uma investigação de caráter científico, na busca de reflexões e caminhos para tratar do problema de pesquisa, e traçando mentalmente o caminho metodológico, alguns questionamentos me inquietavam e me instigavam: estaria eu fazendo ciência ao realizar o projeto proposto? De que “tipo” é a ciência que estaria fazendo? Estaria realmente contribuindo para melhorar a formação do professor de EF? Tal contribuição traria implicações para a melhoria da EF na escola? De que forma?

Ou, em outras palavras, interessar-me em compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes de EF à docência e o modo com que o estágio docente influencia esse processo, partindo do pressuposto de que o estágio se traduz em uma experiência ímpar na formação de professores, poderia ter alguma validade enquanto objetivo de um estudo “científico”?

Em um primeiro momento¹⁷, a partir de Chalmers (1993) entendi que se minha pesquisa produzisse algum conhecimento geral capaz de tratar da natureza do mundo – da

¹⁷ Refiro-me ao momento em que esta tese ainda era um projeto de pesquisa.

formação de professores de Educação Física - de maneira superior, mais competente e mais ampla do que o conhecimento anterior, poderia entendê-la como que dando conta da “meta da ciência” (CHALMERS, 1993). Lembro que, para o referido autor, ciência não existe, o que existe são práticas científicas, e estas devem ser legitimadas por uma comunidade que se intitula “científica”. Assim, partia do entendimento de que investigar ou tratar dos problemas da construção da identidade de professor em Educação Física Escolar, com o intuito de produzir ou melhorar os conhecimentos que temos dessa identidade, seria um bom exemplo de realização da meta da ciência.

Da mesma forma, entendia que, pelo fato de minha investigação pretender adentrar na complexa dinâmica da identidade docente em EF escolar, a qual envolve valores, significados, ideologias e interesses, ou seja, lidar com a subjetividade dos colaboradores, poderia inserir este estudo no contexto da pesquisa qualitativa. Porém, com o aprofundamento dos estudos, e das aprendizagens, percebi que poderia estar incorrendo em um erro, muito criticado atualmente. Refiro-me à utilização, em muitos estudos, do termo qualitativo quase que automaticamente, sem maiores explicações, apenas como adjetivo. Para Weller e Pfaff (2010), “não restam dúvidas de que a pesquisa qualitativa nas últimas décadas estabeleceu-se como uma tradição de pesquisa em distintos países e contextos culturais” (p.20). No entanto, penso que tal fato não deve ser interpretado como se não houvesse mais a necessidade de se oferecer explicações sobre o significado desse tipo de pesquisa.

Antes, é preciso dar-se conta de que a evolução do conhecimento não é uma reta ascendente e linear. Em realidade, há de se considerar “a importância da coexistência e da interação de correntes em direções opostas, um equilíbrio de antagonismos que, de vez em quando, pende para o desequilíbrio” (BURKE, 2012, p.10). A ciência avança devagar. Buscamos um ponto branco em um quadro negro, ou, um ponto negro em um quadro branco. Assim, as possibilidades de quebra de paradigmas (KHUN, 2007) acontecem lentamente, aos poucos. E nossas investigações podem reforçar esse ponto.

Historicamente repetem-se fatos, situações, conflitos que, muitas vezes, acreditava-se que não mais aconteceriam, e, que, não raro, estavam vinculados à disputa pelo conhecimento, pelo significado dos conceitos. Na mesma linha, sabidamente, muitos conceitos sofrem pressão ideológica, pois distintas interpretações podem resultar em distintas ações no campo social, ou seja, não é por acaso que muitos conceitos significativos na educação sofram influência e passem a ser usados apenas como slogans – vazios de significados (exemplo: educação emancipatória; escola cidadã; professor reflexivo; educação

de qualidade, etc.), ou têm seus significados alterados, atendendo a interesses de grupos sociais particulares, por exemplo, o conceito de cidadão passar a ser confundido e relacionado somente àquele indivíduo consumidor; ou ainda conceitos/termos que sofrem pressão visando sua substituição por outros termos ou expressões com outros significados, por exemplo, o uso da expressão educador físico em substituição à de professor de Educação Física.

Dessa forma, entendo que “carregar nas tintas” em relação ao adjetivo qualitativo para esta pesquisa talvez seja apenas um deslize pessimista intelectual, sempre à espreita do pesquisador que se aventura na educação crítica. Mas, mesmo diante dessa possibilidade, ainda prefiro a dor da lucidez ao reconhecer que sim, que o entendimento do que seja a pesquisa qualitativa é sempre uma tarefa significativa e com sentido duplo: o de fazer o próprio autor se autoquestionar acerca de suas opções teórico-metodológicas e o de contribuir para que o conceito não tenha seu significado alterado ao sabor das disputas ideológicas e servindo a interesses alheios à coletividade social.

E nesse sentido é preciso falar (escrever) mais. É preciso que o pesquisador tenha clareza da relação entre seus pressupostos teóricos e suas posições ético-políticas no fazer acadêmico. Daí a necessidade de enfrentamento mais aprofundado diante das questões relativas a que “tipo” de ciência fazemos e quais suas implicações no âmbito das ciências sociais e humanas, principalmente diante dos fenômenos da educação.

Provavelmente seja possível falar em milhares de obras e de autores que dedicaram a vida, e outros que dedicam muitos anos de suas vidas discorrendo sobre os limites e possibilidades da ciência (por exemplo, autores da Escola de Frankfurt). Logo, não é minha intenção escrever aqui um novo tratado sobre as ciências, ao modo de Rousseau¹⁸ em 1749 ou, de Souza Santos (1988) ao retomar questões centrais do primeiro (ROUSSEAU, 1749), em um texto crítico ao paradigma da ciência moderna. Não obstante, mesmo correndo o risco de maior dispersividade e menos sistematicidade, julgo necessário pontuar alguns elementos em relação à construção de conhecimentos científicos que avalio como pré-requisitos à eleição dos referenciais teórico-metodológicos desta tese.

Início salientando a questão que foi endereçada a Rousseau, posta à época pela Academia de Dijon; e, principalmente, ressaltando a atualidade de suas respostas. A Rousseau foi perguntado se o progresso das ciências e das artes contribuiria para purificar ou para

¹⁸ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000012.pdf>>

corromper os costumes (da época). Em resposta, Rousseau fez as seguintes perguntas não menos elementares:

[...] há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (SOUZA SANTOS, 1988, p.47).

Souza Santos (1988) faz questão de lembrar que o referido discurso realizado por Rousseau aconteceu a mais de 200 anos, especificamente numa época em que a sociedade “começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade” (p.47). Não tenho dúvidas de nosso testemunho sobre tudo o que resultou dessa revolução, tanto em nível de protagonismo quanto de produto. As atuais crises de todas as ordens, que só fazem aumentar as dificuldades sociais da maior parte da população mundial, nos alertam para a condição humana da ciência enquanto campo de disputa econômica e político-ideológica. Em outras palavras, as guerras, os genocídios, os desequilíbrios praticados com a anuência da ciência geram a pertinência de nos voltarmos às questões elementares de Rousseau.

Refletir, atualmente, sobre as questões de Rousseau se torna uma tarefa estéril se não considerarmos, entre outros, o papel exercido pela razão no interior do paradigma da ciência moderna (SOUZA SANTOS, 2013). Elevada à condição de autoridade absoluta, capaz de separar o bem do mal, o bom do ruim, o “joio do trigo” com segurança, ela não deixa espaços para outras fontes de conhecimento. Bastaria ouvir a voz da razão. Uma razão que deveria dominar o mundo e, quando assim fosse, estariam dadas as condições para a paz, a equidade, a justiça, enfim a felicidade individual e social do homem. Nada deveria merecer confiança sem que passasse pelo crivo da razão, e foi por isso que Descartes escolheu, como grande obra de sua vida, “procurar o verdadeiro método de se chegar ao conhecimento de todas as coisas de que (meu) espírito é capaz” (DESCARTES, s/d, p.44). A certeza da verdade, o avançar em sua direção através de um método seguro, manejado por instrumento confiável — a razão —, portado por um sujeito autônomo e uno, garantiria o progresso permanente em direção a uma vida melhor.

A razão ilustrada acredita no desenvolvimento mais ou menos rápido, seguro e constante, das capacidades humanas de domínio sobre o natural e o controle do social. Nada

abalaria sua fé no progresso. Para ela, o futuro melhor é a permanente justificação das precariedades do presente. Esta é a ambivalência da razão que se movimenta entre o otimismo do progresso e o pessimismo de seus limites e descaminhos (GOERGEN, 2010).

Outro elemento que considero relevante nessa discussão, e que se relaciona e se confunde com o próprio desenvolvimento da ciência moderna, é a histórica subordinação das demais ciências à maneira (método) positivista de construir conhecimentos das ciências naturais. Os avanços, e conseqüentemente, o status conquistado pelas ciências naturais e seu método positivista (COMTE, s/d; DESCARTES, s/d) elevaram-na, para alguns, à portadora da verdade: aspirante à salvação humana, a redentora do homem como senhor do universo. Denominada, então, de ciência moderna, partiam dela os critérios para outras ciências “menores”; entre os principais, o de que somente poder-se-ia chamar de ciência o que podia ser medido, daí o surgimento do paradigma positivista.

Durante várias décadas investigadores pensaram (na área da EF muitos pesquisadores ainda pensam assim) que para que os fenômenos sociais pudessem alcançar o nível da ciência deveriam empregar os mesmos métodos de investigação das ciências naturais. Para os pesquisadores (positivistas) das ciências naturais, todo conhecimento científico devia ser objetivo, quantificável, exprimido em níveis de significação matemática, estatística. Além disso, o conhecimento científico deveria ser neutro, isto é, alheio, em sua origem, a qualquer tipo de necessidade humana. O investigador trabalhava, atuando sobre os fenômenos naturais e sociais, para criar conhecimentos pelos conhecimentos mesmos. O sonho do pesquisador era estabelecer generalizações, leis, sobre os fenômenos sociais e naturais. O importante era conhecer a natureza e a sociedade. Também sustentava a existência privilegiada do assim denominado conhecimento científico em relação a outras classes de conhecimento, como o surgido do senso comum, da experiência cotidiana (TRIVIÑOS, 2009).

Assim posto, arrisco pensar que os questionamentos de Rousseau, no século XVIII e pertinentes nos dias atuais, não podem ser enfrentados sem considerar a hegemonia de determinado conceito de ciência e de seus métodos de investigação sobre outros; ou melhor, da hegemonia das Ciências Naturais sobre as Ciências Sociais e Humanas. Daí a relevância das críticas efetuadas por significativa quantidade de autores, de diferentes matizes, sobre, entre outros temas, a relação entre a Verdade e o Método (GADAMER, 2008); sobre a relação entre Conhecimento e Interesse (HABERMAS, 1987); ou sobre a íntima relação entre ciência, técnica e ideologia na pretensão de não somente dominar a natureza, mas também “proporcionar os conceitos puros e os instrumentos para uma dominação cada vez mais

eficiente do homem sobre os homens, *através* da dominação da natureza...” (HABERMAS, 1968, p.49).

E, nesse sentido, mesmo reconhecendo os avanços técnicos e científicos proporcionados pela ciência normal (KHUN, 2007), é preciso considerar os seus limites quanto a abarcar todas as dimensões do humano. E nessa perspectiva é necessário um método de investigação científica que, sem abrir mão do rigor, não seja rígido, não se torne uma “camisa de força” para o pesquisador em termos de inibir a flexibilidade na produção, definição e substituição de estratégias metodológicas conforme for desenvolvendo o processo investigativo. Tendo esses pressupostos em mente, procurei construir um caminho metodológico que, antes de colocar rédeas em meus pensamentos, estratégias, técnicas ou instrumentos para obtenção das informações para a pesquisa, me auxiliasse a alargar os horizontes (interpretações) de meus conhecimentos sobre o objeto de estudo.

5.2.1 Caracterizando a Pesquisa

Como apresentado na seção anterior “o paradigma tradicional positivista não oferece suporte para a absorção das especificidades deste complexo objeto de estudo, a saber, a educação e, especialmente, as práticas educativas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.40). O caráter subjetivo e complexo dos fenômenos sociais, dos fenômenos educativos, requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza. Dessa forma, observa Pérez Gómez (1998b), “[...] a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário” (p.100).

Na perspectiva de Pérez Gómez, citado acima, o surgimento e o desenvolvimento de um modelo alternativo ao modelo de investigação positivista estão diretamente relacionados às deficiências sentidas pelos pesquisadores e professores que investigam a produção do conhecimento válido para a prática educativa. Esse autor afirma que, sob diferentes denominações – qualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo, etc. —, o modelo alternativo está “preocupado fundamentalmente em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p.102). Obviamente, se pensarmos nesse modelo como um conceito “guarda-chuva” é preciso estar atento aos diferentes enfoques e autores que o utilizam. Falar sobre o método, portanto, pressupõe uma reflexão a respeito do conhecimento e de seus modos de produção. A sistemática da reflexão sobre o método e a sua influência na investigação dos objetos

possibilitaram, ao longo da história, a construção de várias perspectivas epistemológicas: a dialética, a fenomenologia e o positivismo, entre outras (TRIVIÑOS, 2009).

Também é preciso considerar que o embate acerca das explicações sobre o mundo em que vivemos e seus fenômenos não é recente. Desde Dilthey (1977) podemos inferir que existe uma multiplicidade de sistemas filosóficos preocupados em explicar o mundo, os quais são antagônicos entre si. Ambos pretendem ter validade universal: explicar de maneira definitiva o que é mundo.

Essa multiplicidade de sistemas e o fato de oporem-se entre si corroboram o ceticismo, um sentimento de descrença total, mediante o qual se critica a possibilidade de qualquer conhecimento ou certeza, instigando um procedimento intelectual de dúvida permanente. Contrária a essa atitude surge o dogmatismo – que defende um conjunto de afirmações autoritárias, certezas absolutas e verdades (DILTHEY, 1977).

O avanço mais significativo no desenvolvimento da ideia da pesquisa qualitativa própria das ciências sociais também é creditado a Dilthey. De acordo com Triviños, (2009, p.18), “Dilthey distinguiu primeiramente uma ciência nomológica – presente nas ciências naturais -, com leis e generalizações, e, posteriormente, uma ciência ideográfica (atenção ao particular e histórico), característica das ciências sociais, com dimensões singulares”. No entendimento de Japiassú e Marcondes (2006) Dilthey mostra que as ideias da filosofia baseada nas ciências físicas e naturais não podem satisfazer um pensamento preocupado em entender o valor de nossa vida, em estudar não sua gênese ou sua história, mas seu fundamento. Ao pretender dar um fundamento às ciências particulares do homem, da sociedade e da história, Dilthey postula a criação de novos métodos e de conceitos psicológicos mais sutis, adaptados à vida histórica; além disso, procura evidenciar, em todas as manifestações humanas, a totalidade da vida psíquica, a ação do homem todo, com sua vontade, sensibilidade e imaginação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

Apesar das dificuldades em localizar com exatidão a gênese da pesquisa qualitativa, entendo que os parágrafos acima são significativos para o esclarecimento de que entre as ciências naturais e as ciências sociais e humanas existem diferenças significativas quanto ao objeto de conhecimento. As características dos fenômenos sociais e educativos, em particular, ultrapassam as rígidas limitações das exigências do modelo experiencial de investigação, que se apoia, segundo Pérez Gómez (1998b, p. 99), em quatro pretensões fundamentais:

- a) a medida do observável; b) o fracionamento da realidade em variáveis isoladas, definidas operativamente para que seus correlatos empíricos possam ser medidos; c) o controle experiencial ou estatístico das variáveis,

de modo que se possa manipular a variável independente, neutralizar as variáveis intervenientes e medir os efeitos na variável dependente; e, d) a previsão do comportamento futuro e o controle tecnológico dos fenômenos estudados.

Talvez seja preciso somar às referidas pretensões o fato de que “a ciência, como já sabemos, não é, nem de perto, tão limpa, simples e procedimental como os cientistas gostariam que acreditássemos” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.15). Ainda, o modelo positivista de ciência e de investigação foi o modelo que se impôs historicamente, no qual fomos educados e socializados na vida acadêmica. E é possível deduzir que esses aspectos são responsáveis, em grande parte, pelas insistentes dúvidas que atormentam o pesquisador comprometido com a pesquisa social a partir do viés qualitativo.

Dúvidas essas que, no caso deste estudo, me atrevo a dizer, foram responsáveis por instigar um significativo movimento dialético entre o pesquisador e sua investigação, pois, antes de iniciar o trabalho de campo (empírico) já me atormentavam questões referentes ao como fazer. Mesmo tendo os pressupostos teórico-metodológicos e as questões caras à pesquisa qualitativa em mente, sempre havia o receio de ceder à lógica objetivadora das Ciências Naturais. Talvez possa afirmar, nesse momento, que ao “dar-me” ao projeto investigativo, este me retornava, me recompensava, de certa modo, com outras dúvidas/questões, geralmente - mas nem sempre -, mais qualificadas.

Mas essas trocas (de dúvidas entre o pesquisador e sua tese) não se fizeram sem a intermediação de outros sujeitos, com destaque para o grupo de pesquisa que integro e para os próprios colaboradores do estudo – os estudantes em EF, os professores supervisores e os professores titulares das escolas, *locus* dos estágios docentes. A experiência do grupo F3p-Efice com a pesquisa qualitativa, em especial com a narrativa e com a etnografia educativa, foi de extrema significância para refletir sobre a questão: “quem aprende durante um processo de investigação?” (MOLINA NETO *et al.*, 2009).

Assim, compartilho com os integrantes desse grupo de pesquisa o entendimento de que, em um processo de pesquisa, tanto o investigador quanto os participantes devem aprender durante o seu desenrolar, constituindo-se as diferentes etapas de uma pesquisa científica como um profundo processo de formação permanente dos sujeitos nelas envolvidos. E que essa maneira de produzir conhecimentos prima pela longa permanência no trabalho de campo, pelo diálogo constante com os colaboradores, pela imersão no cotidiano das escolas e pela discussão dos achados da investigação com nossos colaboradores, antes mesmo da circulação pública (MOLINA NETO *et al.*, 2009).

5.2.2 O Caminho da Investigação

No decorrer do processo de transcrição, análise e interpretação das informações coletadas neste estudo, dentre os vários dilemas que me ocorreram, um, em especial, me questionava e colocava em suspeita o caminho metodológico definido a priori, o qual — e eu acreditava nisso — faria jus aos objetivos pretendidos na pesquisa. Mas, nesse transcurso, o alerta que me havia feito ainda quando esta tese assumia a forma de projeto ressurgiu: sendo um projeto (à época), mudanças seriam passíveis na parte metodológica, pois, em um estudo científico de viés qualitativo, o caminho metodológico só pode ser totalmente descrito no seu final.

Assim, percebi que a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à docência em EF — objetivo geral desta pesquisa — estava relacionada não somente à perspectiva de cada estudante de EF — sujeito colaborador —, mas também passava pela compreensão dos significados que o próprio grupo de estudantes atribuía à docência experienciada no estágio; e também os significados atribuídos por grupos próximos: os professores supervisores de estágio e os professores titulares da escola básica. Esse aperceber-me da situação talvez tenha sido o ponto inicial para reconhecer e adotar, no desenrolar desta tese, embora não predominantemente, procedimentos e características de uma etnografia, conjuntamente com as estratégias previstas a partir dos pressupostos da pesquisa narrativa.

Dessa forma, quando previ a pesquisa narrativa para conduzir este estudo meu interesse prioritário recaía sobre a compreensão da docência em EF pelos colaboradores, individualmente. Interessavam-me os sentidos conferidos pelo sujeito; a experiência de si mesmo, refletida, organizada, relatada, narrada. Assim, a perspectiva que mais se aproximava dessas pretensões era a pesquisa narrativa, portanto, busquei apoio teórico nas concepções de Clandinin e Connelly (1995; 2011), de Josso (2004); e da Educação Física, nos textos de Molina e Molina Neto (2005) e Wittizorecki *et al.* (2006), entre outros.

Com o interesse em compreender a experiência docente dos estagiários encontrei amparo nas concepções de Clandinin e Connelly (1995; 2011), os quais defendem a utilização da pesquisa narrativa na educação, com base em escritos de John Dewey, para quem estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação. Para esses autores, a

“pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deve ser estudada narrativamente” (CONNELY; CLANDININ, 1995, p.49).

No que se refere à escrita narrativa, Josso (2004) afirma que a construção da narrativa de si funciona como uma “atividade psicossomática em diferentes níveis”. Primeiro, no plano da “interioridade”; segundo, na perspectiva das “competências verbais e intelectuais”, as quais envolvem “competências relacionais”, porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências”, organizando-as em um texto narrativo que tenha sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso.

Galvão (2005), embasado em escritos de Bruner, defende que a narrativa é a forma que encontramos para organizar nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos. Segunda a autora, “criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer” (p.328). Mas é importante ressaltar e entender que entre a narrativa e a experiência se estabelece uma relação dialética. Foi preciso algum tempo para construirmos a ideia de que do mesmo modo que a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nessa relação que provoca mútuas influências (CUNHA, 1997).

Nessa mesma perspectiva teórica, para Giroux e McLaren (1993) a importância da linguagem reside no fato de que é através dela que, ao mesmo tempo, nomeamos a experiência e agimos, como resultado dessa interpretação. E os autores explicam:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (GIROUX; McLAREN, 1993, p. 26).

Assim, não há como duvidar da existência de inúmeras possibilidades de ressignificação de saberes/experiências através dessa prática. Porém, não posso deixar de mencionar que a simpatia e o interesse pelo uso de narrativas docentes em meus estudos, enquanto estratégia metodológica, nasceu de uma situação que vivenciei junto ao grupo de pesquisa que integro (F3p-Efice). Naquele espaço foram realizados estudos/discussões sobre as possibilidades do uso de narrativas docentes na pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar, e tive a oportunidade de “me narrar”, ou seja, de me exercitar na perspectiva narrativa. Fato que é preciso ser considerado, pois, conforme argumentam Molina; Molina Neto (2010, p.169),

sentir, experienciar e protagonizar a dificuldade que se constitui o ato de narrar-se é profundamente pedagógico e contributivo ao sucesso do pesquisador que trabalhará com esta estratégia porque amplia muito as possibilidades de compreender as dificuldades, que são de diferentes dimensões, das quais nos falarão os colaboradores.

Justifico, portanto, o interesse e a utilização da narrativa por acreditar que, com ela, conseguimos identificar, organizar e nomear significados que atribuímos a inúmeros fatos vivenciados, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos de nós mesmos (por exemplo, na condição de professores).

Por sua vez, o fato de o interesse e a definição de um dos objetivos específicos desta pesquisa se relacionar com a identificação dos limites e possibilidades do estágio docente na ESEFID/UFRGS, me provocou novas questões a respeito dos limites da pesquisa narrativa. Passei a sentir a necessidade de olhar para o grupo, para a cultura do grupo de estudantes que realizavam o estágio docente. Era preciso olhar e tentar entender as inter-relações desse grupo com os supervisores, com os professores de EF titulares, com outros professores da escola, com a equipe diretiva, entre outros. Era preciso captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados, e mais do que isso: exigia-me ver o mundo [o estágio] do ponto de vista deles (GEERTZ, 2014).

Ora, essas inter-relações me pareciam significativas para entender um dos objetivos deste estudo, através do qual procurava, mesmo que minimamente, contribuir para as reflexões sobre o estágio na instituição. Dessa forma, entendi que muito do que havia realizado até então, buscando compreender os sentidos da docência para os estudantes a partir da experiência do estágio, havia me colocado de braços dados com a etnografia.

A etnografia pode ser entendida como um tipo de estudo qualitativo e antropológico que utiliza procedimentos, entre os quais a observação participante, e que se fundamenta nas teorias derivadas da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia. Sua origem está associada à área da Antropologia, no final do século XIX e princípio do século XX, com os estudos de Malinowski que define as características fundamentais do método etnográfico: descrição sistemática das ideias e formas de comportamento de grupos sociais, especialmente aqueles que, conforme entendimento à época, não seguiam os padrões das culturas ocidentais. Posteriormente, o trabalho etnográfico incorporou os fundamentos das áreas do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia, e com base nessas teorias foi se configurando a perspectiva interpretativa na investigação etnográfica, para além da perspectiva descritiva das culturas, utilizada em seu início. Do mesmo modo, além da descrição, a etnografia trata de

compreender os sentidos que o grupo observado atribui ao que faz, no seu contexto de ação, sob sua própria perspectiva (SILVA, 2012).

Sendo o pesquisador instrumento (fundamental) na investigação, no campo de pesquisa, todos os elementos observados passam a ser considerados para a reflexão, observando o estranhamento cultural e a vigilância constante. Molina Neto (2010) ressalta que a etnografia se refere a um processo reflexivo, de descrição densa e de caráter interpretativo. A partir da descrição e da interpretação procura compreender as formas com que as pessoas conferem sentido à vida cotidiana.

O trabalho etnográfico está ligado a um processo de compreensão da totalidade da cultura, embora ocorra com base em uma realidade bem particular e específica. Para aprender a abordagem etnográfica é preciso partir de uma compreensão de cultura, na qual essa perspectiva tem origem. Nesse sentido, assumo aqui a posição de Geertz (2014) que afirma:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados (p.04).

Nesse sentido, entendo que “há uma identidade epistemológica entre etnografia e hermenêutica. O trabalho etnográfico constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.179).

Assim, enquanto Silva (2012), em sua tese de doutorado sobre os sentidos atribuídos à escola por docentes e estudantes de EF, procurou ir além dos aspectos descritivos e interpretativos possibilitados pela etnografia, aproximando-se dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, neste estudo percorri o caminho inverso. Iniciei a investigação pelos trilhos da pesquisa narrativa e, após, procurando ir além da perspectiva dos colaboradores, me aproximei da etnografia.

Portanto, a partir do exposto, tanto no que se refere à pesquisa narrativa quanto à pesquisa etnográfica, ambas metodologias de pesquisa, compartilho com Silva (2012) a tese de que é possível pensar que um modo de pesquisa trata de compreender os significados construídos a partir de um grupo – etnografia –, e o outro modo trata de compreender os significados construídos a partir dos sujeitos – a pesquisa narrativa. O Quadro 3, produzido pela autora - adaptado a partir de Clandinin e Connely (2011), Bueno (2002), Goetz e LeCompte (1984), Triviños (2009), Triviños e Molina Neto (1999), e Woods (1986) -, além

de esclarecer pontos distintos de cada abordagem, auxilia o entendimento do aspecto relacional entre as duas perspectivas metodológicas.

Quadro 4 - Características da pesquisa etnográfica e da pesquisa narrativa

Pesquisa etnográfica	Pesquisa narrativa
1 - Compreensão da cultura a partir de um grupo 2 - Significados construídos pelo grupo 3 - Aspectos exteriores ao sujeito (cultura do grupo) 4 - Parte-se da cultura do sujeito (do contexto externo/de fora para compreendê-lo) 5 - Importância do exercício reflexivo 6 - Prioriza o “significado do grupo” Perspectiva do grupo = significado	1 - Compreensão do sujeito na cultura ou compreensão da cultura a partir do sujeito 2 - Sentidos conferidos pelo sujeito 3 - Aspectos do próprio sujeito. Parte-se da experiência do sujeito no grupo 4 - Experiência de si mesmo, refletida, organizada, relatada, narrada. 5 - Importância do exercício reflexivo 6 - Prioriza o “sentido do sujeito” Perspectiva do sujeito – sentido

Fonte: Silva, 2012.

5.2.3 A Escolha dos Sujeitos Colaboradores do Estudo

O interesse, nesta tese, em investigar os sentidos que os estudantes de EF atribuem à docência pressupunha, desde sua origem, que os próprios estudantes da ESEFID/UFRGS seriam os colaboradores. Nada mais coerente, porém, insuficiente. São muitos os fatores - objetivos e subjetivos - que competem na configuração de determinados sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos no mundo. Logo, o contexto acadêmico em que estão inseridos os estudantes em EF, nesse caso aqueles que realizavam o estágio docente, precisaria ser considerado. Assim, além dos estudantes de EF estagiários, entendi que as informações coletadas junto aos professores supervisores e aos professores de EF da escola básica (professores titulares), *lôcus* do estágio docente, seriam de extrema relevância para os fins desta pesquisa. Tais colaboradores foram considerados, aqui, colaboradores privilegiados. A eleição desses colaboradores se justifica, ainda, pelo fato de que, atualmente, a FI em EF enfrenta enormes dificuldades para mudar o pensamento de seus licenciandos no sentido de superarem o modelo de professor de EF adquirido a partir de suas experiências sociocorporais enquanto discentes da escola básica, ou vinculadas a algum clube esportivo (FIGUEIREDO, 2004).

Dessa forma, meu próximo passo foi pensar sobre a representatividade tipológica dos colaboradores, tendo como ponto de partida que nenhum meio social é homogêneo e a representação adequada das pessoas envolvidas exige que se tomem algumas amostras, salvo se o total da população investigada possa ser estudado adequadamente e com igual profundidade (MOLINA NETO, 2010). Assim, um dos primeiros critérios para escolha dos colaboradores estagiários se refere àqueles estudantes matriculados na ESEFID no início do ano de 2012 (barra 2012/1). Esse critério se relaciona ao fato de que, para a ESEFID, a referida época se constitui em um marco histórico, pois houve a implementação de um novo currículo. Daí, também houve a decisão de iniciar o “trabalho de campo” (GHEDIN; FRANCO, 2011) somente a partir do início do segundo semestre letivo de 2014: marco temporal relacionado à probabilidade de que, nesse período, os estudantes (barra 2012/1) estivessem, em sua maioria, realizando algum dos estágios de docência em EF. 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. Tais critérios se sustentavam em uma questão cara ao pesquisador: Seria possível que o fato de terem vivenciado distintas experiências no percurso pessoal e profissional, propiciaria, aos sujeitos estudantes, atribuírem sentidos distintos à docência, ao estágio, às questões da educação escolar, ao ser professor na escola básica pública? Ou, mesmo tendo vivido experiências bem distintas – e sendo tão diferentes os caminhos que levaram o estudante até o curso de EF – os significados, os sentidos, as concepções acerca da educação escolar, e do que é ser professor de EF, são os mesmos, ou muito próximos?

Em suma, os critérios definidos para a escolha dos colaboradores estudantes-estagiários foram os seguintes:

- a) Com e sem predisposição para a docência na Educação Básica ao iniciar o curso de EF;
- b) Com e sem experiência na docência;
- c) Com e sem experiência esportiva enquanto discente na Educação Básica;
- d) Equidade entre gêneros sexuais;
- e) Matriculados na licenciatura da ESEFID a partir de 2012/1 – no currículo atual;
- f) Estar realizando um dos estágios de docência em EF (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental – séries iniciais e séries finais – e no Ensino Médio).

Todavia, a escolha definitiva dos colaboradores estudantes sempre ocorreu após algumas semanas de observação dos estágios. E percebi nessas primeiras semanas, nessas observações que os critérios eleitos para esse fim não seriam suficientes. Todos os estagiários observados guardavam particularidades ou histórias de vida com reflexos na atual fase acadêmica que me instigavam a entrevistá-los. Porém, como todo trabalho acadêmico, este também tinha prazos a cumprir, e, somado a isso, humildemente era preciso lembrar-me dos limites epistemológicos no momento da análise e interpretação das informações coletadas por parte do pesquisador. O desafio posto pelo início do trabalho de campo exigia, de imediato, um esforço intelectual. Exigia mais algum critério.

A justificativa para a eleição do novo critério viria da própria observação participante, ou melhor, de minhas primeiras observações dos estagiários em ação na escola. Logo, é possível afirmar que o critério escolhido tem a ver com as primeiras interpretações do que enxerguei no campo. Assim, a partir da observação participante, de conversas informais com os estagiários e com os seus supervisores, foi possível identificar, preliminarmente, dois grandes grupos de estagiários. Um grupo constituído por estagiários que, mediante alguns indicadores e atitudes, demonstrava interesse e comprometimento diferenciado em relação à experiência docente proporcionada pelo estágio. E o outro grupo, constituído por estagiários que, a partir dos mesmos indicadores, não se mostrava, de fato, interessado em vivenciar profundamente essa mesma experiência. Assim, lembrando-me de que também é significativo “mostrar” o que vem dando certo na escola, e não somente as mazelas, decidi que o novo critério estaria relacionado ao comprometimento com a experiência do estágio.

Para selecionar e convidar, então, os oito estudantes para serem colaboradores deste estudo, priorizei os estagiários que se “molhavam” de fato com a experiência do estágio, ou seja, aqueles que se mostravam interessados em aproveitar ao máximo essa oportunidade de se experimentar na docência. Isso não significa que escolhi aqueles estagiários que realizavam as melhores práticas/aulas, mas, sim, aqueles que – entendo - reuniam elementos pré e pós-aula que permitia identificá-los como estagiários implicados com a aprendizagem do ofício de professor. E quais seriam esses elementos?

Esses elementos, então, no sentido de indicadores positivos do comprometimento com a experiência do estágio docente, foram os seguintes: a construção de um plano de ensino bem estruturado, coerente e com diagnóstico da turma e da escola realizado; estudantes que reconheciam as dificuldades da experiência docente, e conseguiam realizar uma autocrítica em relação à experiência de cada aula; ou seja, conseguiam realizar uma reflexão crítica

acerca das escolhas, decisões e estratégias utilizadas em cada unidade didática. Portanto, estudantes que não tinham receio em afirmar que possuíam dúvidas e/ou reconheciam quando não conseguiam realizar a aula da forma pensada/planejada. Estudantes que, mesmo raramente, em alguns momentos desconfiavam de suas certezas; que procuravam, de fato, aprender a cada nova experiência com e no contexto escolar. Outros elementos priorizados foram: a elaboração e entrega dos planos de ensino, planos de aula, cadernos de estágio, etc., nos prazos estipulados; o interesse nas observações e nas orientações do professor supervisor sobre as aulas realizadas; e mostrar-se disponível e interessado em discutir sobre e entender outras concepções de docência, de ensino e de aprendizagem.

Alguns critérios, por sua vez, foram alterados no decorrer da investigação. É o caso da definição de quais estágios seriam investigados. Havia planejado, inicialmente, investigar apenas o estágio do ensino fundamental e o estágio do ensino médio, tendo como pressuposto que somente após ter realizado um estágio – o da educação infantil – o estudante teria alguma ideia da docência, daí meu interesse naquele momento. A alteração, então, ocorreu a partir da constatação de que para falar com alguma propriedade sobre a influência do estágio na produção de sentidos à docência por parte dos estudantes da ESEFID era preciso colher informações do estágio em todos os níveis de ensino. E mais: dadas as diferenças significativas relacionadas à faixa etária e às características – físicas, psicológicas, afetivas – dos alunos em cada extremo do ensino fundamental, decidi investigar o estágio nesse nível de ensino nos dois extremos — o estágio no ensino fundamental nas séries iniciais e nas séries finais.

Concorreu ainda para essa alteração, conforme narrativa dos professores supervisores, o fato de que o estágio docente na educação infantil se constitui para os licenciandos, não raro, a primeira experiência com a escola na condição de professor. Logo, é nessa fase que o licenciando enfrenta os primeiros desafios, os primeiros receios e sensações referentes à futura profissão. Assim, a situação do primeiro estágio, com tudo o que lhe vem agregado (todo o pacote), tem potencial para fazer mudar os sentidos que o estagiário atribui/atribuía às questões da escola e do ser professor (mudança de fato possível, conforme se evidencia, mais adiante, no relato de um dos estudantes colaboradores).

Também ressalto que um dos critérios para estudar o estágio docente da ESEFID foi eleger uma escola pública diferente para cada nível de ensino. Esse fato, no meu entendimento, privilegiaria uma análise da experiência docente propiciada pelo estágio a

partir de contextos escolares diversificados, o que poderia apontar caminhos diferentes ou não para problemas semelhantes.

Ressalto ainda, quanto aos colaboradores privilegiados – professores supervisores e professores titulares - que suas informações foram de suma importância para o meu entendimento de como ocorre, de fato, o estágio docente na instituição: sua dinâmica, sua operacionalização, sua avaliação, suas dificuldades – enfim, seus limites e potencialidades. O critério de escolha para eleger os professores supervisores foi tentar privilegiar professores com histórias de vida com o máximo de elementos divergentes: experiências sociais, culturais, corporais e profissionais (perspectiva teórica) distintas.

Quanto aos professores titulares foram convidados aqueles que cederam suas turmas para os estudantes colaboradores realizarem o estágio. Porém, entre o previsto e o realizado em uma investigação científica de viés qualitativo sempre é possível haver lacunas. No caso dos professores titulares, por motivos alheios à minha vontade, dos quatro estágios investigados: dois professores aceitaram participar na qualidade de colaboradores (educação infantil e do ensino médio). O estágio no ensino fundamental - séries iniciais, não tinha professor de EF titular; e o do ensino fundamental – séries finais, o professor não mostrou interesse em participar. Daí ter colhido informações de apenas dois professores titulares, porém, muito significativas para o estudo.

Em resumo, os colaboradores deste estudo foram: oito estudantes em estágio docente, sendo dois em cada nível – infantil; fundamental séries iniciais, fundamental séries finais e ensino médio. Três professores supervisores e dois professores titulares. A coleta de informações realizou-se ao longo de três semestres (período de um ano e meio), a contar do segundo semestre de 2014.

Entendo que essa condição temporal — mais de um ano próximo aos colaboradores do estudo — foi condição fundamental para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à docência em EF no contexto “real” da escola pública. Sem essa condição a compreensão das práticas dos estudantes, de suas linguagens, de seus códigos, de seus modos de pensar e de agir, ficaria prejudicada. Abaixo, apresento dois quadros-sínteses com algumas informações acerca dos estagiários e dos supervisores de estágio colaboradores desta pesquisa.

Quadro 5 - Apresentação dos colaboradores¹⁹ estudantes.

¹⁹ Os nomes de todos colaboradores nesta pesquisa foram alterados por motivos de sigilo da identidade.

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: O Autor.

Quadro 6 - Apresentação dos colaboradores supervisores.

Professor supervisor	Maria	Jaime	Bernardo
Licenciado em	1984	1998	1991
Experiência docente na escola básica	Nenhuma	5 anos	13 anos
Experiência docente no ensino superior (até dez/2015)	31 anos	13 anos	12 anos
Experiência como supervisor de estágio na ESEFID/UFRGS (até 12/2015)	7 anos	4 anos	4 anos
Supervisor(a) do estágio de EF na(o)	E. Infantil	E. Fund. Séries Iniciais	E. Médio

Fonte: O Autor.

Quadro 7 - Apresentação dos professores titulares.

Professora titular	Ivete	Eduarda
Licenciado em EF	Não informado	Em 2001
Experiência docente na escola básica (até dez/2015)	Aproximadamente 30 anos	12 anos
Relação com o supervisor de estágio	Respeitosa	Amigável, tranquila
Relação com os estagiários	Se mantém distante dos estagiários	Interage/contribui na formação dos estagiários
Nível de ensino	Ensino Médio	Ed. Infantil

Fonte: O Autor.

5.2.4 Descrição das Escolas *locus* de realização dos Estágios

A descrição das principais características das escolas – *locus* dos estágios – é uma estratégia (ação do pesquisador) que se torna significativa a partir do reconhecimento do lugar onde ocorre o fenômeno em estudo como elemento significativo para a compreensão de determinadas dimensões do próprio fenômeno, ou seja, o fenômeno guarda relações diretas com o lugar onde acontece: não seria da mesma forma se fosse em outro lugar; em suma não é possível, pelo viés da etnografia, desconsiderar o lugar, ou agir como se neutro fosse em relação ao próprio fenômeno em investigação.

Assim, por mais que eu tenha basicamente toda a minha vida profissional, até o momento, relacionada à escola pública, não posso deixar de admitir que toda vez que entro no espaço enclausurador de uma escola fico a me questionar sobre os reais fins sociais dessa instituição. Sou tomado, especificamente, por sentimentos ambíguos: principalmente de culpa, sendo professor (parece que sempre fizemos pouco para mudar o *status quo* dessa instituição); de raiva (por sentir e saber-se limitado frente à força de grupos sociais poderosos que hegemonicamente configuram a escola a seus interesses), mas também de alguma esperança, dada a condição de construção sócio-histórica e humana da escola.

No caso da produção de sentidos, sabidamente as escolas públicas (e em certa medida, tanto quanto as creches, os hospitais, as prisões, os hospícios, etc.), como parte da “maquinaria escolar”, cumpre um papel social bem definido na configuração das atuais condições de existência da maior parte da população mundial, em especial no sentido preciso: espaço de governo dos filhos das classes desfavorecidas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Logo, na esteira das críticas dos autores acima, também fica a dúvida: se, para os estagiários em EF, o fato de serem as escolas lugares disciplinadores do corpo e da vontade de crianças e jovens – cheias de muros físicos, normativos e simbólicos – lhes diz algum respeito. Ou será que tudo é considerado por eles como se natural fosse? Será que esses lugares onde acontecem os estágios guardam especificidades que, de alguma maneira ou de outra, interferem nos significados que os estudantes atribuem às questões da escola, e da docência em EF, em especial. Nesta seção, então, atendo-me à descrição de alguns aspectos relativos às escolas que observei e interpretei como significativos enquanto elementos para pensar o problema de pesquisa aqui posto.

5.2.4.1 A creche *locus* do estágio de EF na educação infantil

A investigação sobre o estágio docente, em relação à EF na Educação Infantil, ocorreu em uma creche vinculada a uma universidade pública, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Criada em 1972, essa creche inicialmente foi planejada para atender crianças até dois anos de idade, filhos de mães funcionárias, professoras e estudantes, visando à integração da comunidade universitária. Em 1988, o atendimento foi ampliado para a faixa etária até quatro anos. Na mesma época, foi realizada uma “reciclagem” geral dos conhecimentos de todos os profissionais que atendiam diretamente as crianças em sala de aula, além da contratação de profissionais com formação específica: pedagogos e psicólogos²⁰. Em 1991, a Creche foi novamente ampliada, passando a atender também crianças na faixa etária de quatro a seis anos.

A Direção da creche, entre 1993 e 1994, foi a primeira escolhida de forma democrática pelos pais e funcionários, havendo a preocupação da comunidade de que os candidatos tivessem formação em Pedagogia, a fim de garantir o caráter pedagógico do trabalho junto às crianças. Nessa gestão, o trabalho pedagógico foi fundamentado principalmente na teoria de Jean Piaget, sendo adotada uma proposta construtivista. E motivada pelas alterações na Constituição, a Creche passou a atender também os filhos de servidores homens, deixando de receber filhos de alunas.

A sustentação financeira é de compromisso da Universidade, e as questões de natureza política e administrativa são encaminhadas a partir de um conselho diretor, formado por pais, funcionários e direção. Entendo que a questão da origem dos recursos financeiros somada à questão das vagas serem exclusivamente para os filhos de funcionários da Universidade coloca a referida creche, no momento atual, em situação de visível vantagem em relação à grande maioria das creches públicas cujos recursos são de obrigação do município.

Nesse momento (em que observo os estagiários) a creche atende a 132 alunos e tem 40 professores. Destes, apenas 13 são concursados. E destes 13, dois são de EF. Os alunos têm aula de EF três vezes por semana. Cada período dura 40 minutos. Em relação à estrutura física e à estrutura de materiais e equipamentos é possível avaliá-las suficientes e de boa qualidade. As aulas de EF acontecem, geralmente, em uma sala de atividades bem ampla. No fundo da sala há um armário, no qual estão guardados diversos materiais para a aula de EF: colchonetes, bolas, bambolês, cordas, etc.. No fundo oposto da sala há um espaço físico

²⁰ Informações obtidas junto ao sítio eletrônico da referida creche. Apesar de nesse sítio o processo de formação levado a cabo com os professores ser referenciado como reciclagem, ressalto minha posição contrária e crítica à utilização deste termo quanto à formação de professores. Entendo-o inadequado para dar conta de um processo tão complexo.

utilizado como escritório e para guardar documentos — fichário dos alunos, livros e outros materiais para uso nas aulas. A sala ainda dispõe de um aparelho de áudio, com caixas de som em bom estado de conservação.

Os alunos da creche aparentemente são crianças bem alimentadas e vestidas, e com um desenvolvimento biológico coerente para a idade, como lembrou a professora supervisora aos estagiários após realização de primeira visita à creche:

[...] a criança dessa creche tem um desenvolvimento motor privilegiado, pois a maioria teve um estímulo significativo. É uma creche com crianças oriundas de famílias com condição socioeconômica, em sua maioria, boa; (Trecho diário de campo, em 16/03/2015).

Ressalto que essa condição, referente ao contexto socioeconômico, tanto da creche quanto das crianças que atende, colocou os objetivos deste estudo sob suspeita, ao menos em um primeiro momento. Em que medida é possível afirmar que realizar o estágio em uma creche com essas características é mais fácil? Mais fácil em que sentido? Será que não ter sido oportunizado um contexto socioeconômico mais próximo da realidade da maioria das outras creches públicas traz algum prejuízo à experiência do estágio?

Tais questões serão tratadas, especificamente, no capítulo referente à análise das entrevistas dos estagiários colaboradores, porém, antecipo que as características das crianças da creche que motivaram os questionamentos acima não devem significar que são crianças calmas ou que não oferecem desafios consideráveis aos estagiários. Em muitas ocasiões, mais em algumas turmas do que em outras (por exemplo, nas turmas de crianças com três anos de idade), os estagiários de EF eram seguidamente surpreendidos com brigas, fugas da aula e até da sala, choros incontroláveis, resistência às atividades propostas, etc.

5.2.4.2 Escola Azul: *lócus* do estágio de EF no Ensino Fundamental – Séries Iniciais

É uma escola estadual de ensino fundamental, criada há mais de 100 anos²¹, localizada na região norte de Porto Alegre. Possui um pequeno pátio, todo cimentado, que também serve para as aulas de EF. A escola dispõe de um pequeno ginásio de esportes. É possível avaliar positivamente a escola em termos de espaço para as aulas de EF. De forma contrária, é significativa a carência de materiais para as aulas de EF, e a ausência de manutenção na

²¹ Completou 100 anos em 2014.

estrutura física da escola, o que a deixa com aspecto ruim. Quanto aos alunos, em sua maioria, são oriundos da classe social média baixa²².

Essa escola não possui professores de EF para as séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, a referência sobre a turma, para os estagiários, é a própria professora da turma, que é unidocente e trabalha com todos os conhecimentos previstos para aquela série/ano. Tal situação me levou a questionar o motivo da escolha dessa escola pelo supervisor. Quais seriam os pontos positivos da referida escolha? Questão respondida por ocasião da entrevista com o supervisor Jaime:

[...] eles não têm esse suporte mais de perto com um professor de EF, e essa escolha tem a ver com o quê? Com o fato de eles poderem ter um horário fixo, com o fato de eles poderem ter uma turma que não vai mudar... com o fato de eles poderem ter uma organização, uma rotina, que vai variar pouco dentro da escola, [...] (Entrevista com o supervisor Jaime, em 01/06/15).

Entendo esse fato como instigante para os fins deste estudo. A partir dessa informação entendi que são muitos os elementos envolvidos no processo do estágio; são muitas as contingências que concorrem para a configuração do que o estágio pode vir a representar para o estudante de EF, entre as quais o fato de estagiar em uma turma de alunos do ensino fundamental – séries iniciais, e não poder contar com o auxílio do professor de EF dessa turma. Por outro lado, é preciso considerar, nessa complexidade, que a universidade também privilegia a sua logística, a sua necessidade. Logo, muitas vezes abre-se mão de realizar o estágio em uma escola que possua professor de EF, mas que logisticamente é inviável, para realizá-lo em uma escola que já existe um vínculo – uma parceria – pela qual se objetiva, minimamente, satisfazer a todos os envolvidos no processo do estágio – estagiários; universidade (supervisor); escola básica.

5.2.4.3 Escola Amarela: *locus* do estágio de EF no Ensino Fundamental - Séries Finais

A descrição de alguns aspectos da escola onde acompanhei o estágio de EF no ensino fundamental – séries finais, remete aos meus primeiros contatos com a escola, mais especificamente à aproximação física com o portão principal da escola. Ao chegar à escola, em horário próximo ao início das aulas no turno da tarde, em torno de 13h, me chamou a

²² Classificação do autor realizada considerando as observações da comunidade escolar, o seu entorno e das inferências dos estagiários.

atenção o aglomerado de alunos em frente ao portão. Como em todas as escolas em que trabalhei na condição de professor, a simples aproximação de um número significativo de crianças e adolescentes por si só gera euforia, alegria; e na escola não é diferente, inclusive penso que nesse lugar se potencializa o fator gregário do humano – o que geralmente, e apesar de todas as precariedades (de várias ordens) presentes, nos permite sentir que ainda há “vida nas escolas” (MCLAREN, 1997).

Mais alguns passos e pude reconhecer o motivo pela qual os estudantes se aglomeravam em frente ao portão. Lá (no portão) se encontrava a diretora da escola “recepcionando” todos os alunos, pais, professores, funcionários e, também, pesquisadores que chegavam à escola naquele momento. Como o espaço físico para adentrar a escola se constituía de uma abertura com aproximadamente um metro de largura se justificava o porquê da entrada lenta dos estudantes. Com o passar do tempo, acompanhando os estagiários nessa escola, entendi que se tratava de uma prática rotineira de parte da diretora da escola. Rotina através da qual não somente recebia os estudantes e outras pessoas que tinham alguma relação com a escola, mas também impedia a entrada de pessoas que não conseguiam justificar tal intenção.

A escola, localizada na região central de Porto Alegre, já foi considerada a sétima melhor escola pública do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente, possui pouco mais de 1.000 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sua estrutura física está em péssimas condições, necessitando de investimentos urgentes, fato que não constitui novidade em se tratando de uma escola estadual. No primeiro momento que precisei utilizar um dos banheiros da escola observei um aspecto que, infelizmente, pode ser considerado comum à grande maioria das escolas públicas no Rio Grande do Sul, com raras exceções: banheiros (me refiro aos banheiros destinados aos alunos) em total estado de precariedade, com torneiras e vasos quebrados, sujos e mal cheirosos. Acompanhei os estágios de EF nessa escola durante dois semestres letivos, e em nenhum momento percebi algum movimento por parte da direção ou da Secretaria da Educação do Estado para melhorar esse quadro. Triste, dei-me conta de que banheiros sujos e mal cheirosos parecem ser uma das características comuns às escolas públicas, ao menos naquelas que conheci.

Não há problemas quanto ao espaço físico para as aulas de EF nessa escola, porém, nos últimos meses em que acompanhei o estágio, esse espaço foi reduzido: a direção da escola, pressionada por um grupo de professores, liberou parte do pátio da escola, local regularmente utilizado para as aulas de EF, para servir de estacionamento de veículos dos

funcionários e professores. Chamou-me a atenção o fato de nenhum professor de EF da escola protestar pela perda do espaço físico, normalmente utilizado por esse componente curricular. Talvez o interesse em protestar não tenha se efetivado por serem os estagiários de EF, ou as professoras unidocentes, com alunos do ensino fundamental – séries iniciais, os que mais necessitavam daquele espaço para trabalhar. Por outro lado, também evidencia, a meu ver, um dos traços identitários desse coletivo docente em geral, o de não se envolver com questões políticas, administrativas, enfim questões outras na escola, afora as que dizem respeito única e exclusivamente à sua prática pedagógica, no singular de cada professor. Em outros termos, parece dominar um pensamento individualista extremado, pelo qual cada professor defende somente o que lhe diz respeito diretamente. A área da EF, na escola, por essa perspectiva, fica a mercê dos interesses particulares de cada um de seus professores.

Nessa escola, se o espaço físico é relativamente adequado para as aulas de EF, o mesmo não pode ser afirmado em relação aos materiais para uso nessa disciplina, o qual se resume a algumas poucas bolas de futsal, de vôlei e de basquete, em condições de uso. Além desses, há alguns outros materiais — bambolês, cordas e alguns colchonetes. Também identifiquei a separação de materiais por professor e por nível de ensino. Em conversas informais, o professor de EF titular das turmas do estágio informou que as professoras das séries iniciais do fundamental não estavam autorizadas a utilizar o material dos professores de EF. Havia um material selecionado e separado pelos professores de EF e destinado às professoras do fundamental, séries iniciais. E estavam “bem avisadas”: caso algum material fosse perdido ou estragado (bola furada) não haveria reposição naquele ano, teriam “que se virar com o que tinham”. Os estagiários de EF que atendiam essas turmas ficavam “surpresos” com essas “normas” internas à área da EF na escola, e não raro reivindicavam, junto ao professor titular e ao próprio supervisor do estágio, a liberação de mais materiais para a realização de suas aulas. Não raro também, alguns estagiários traziam materiais “de casa”, ou emprestados da universidade, ou de algum clube esportivo. Obviamente, eram alertados (pelo supervisor; pelo professor titular e também pelo pesquisador) que essa atitude não correspondia à realidade do professor de fato.

Várias vezes essa situação originou momentos de dúvidas e até de tensão por parte de alguns estagiários que precisaram utilizar material para suas aulas, mas não estavam autorizados a fazê-lo. Em síntese, havia um poder instituído no que se refere aos materiais de EF. Os professores que atendiam o ensino médio e as séries finais do ensino fundamental dispunham do pouco material em bom estado que a escola possuía, o qual se encontrava em

baús de madeira, trancados à chave, na sala de EF. Às professoras das séries iniciais era destinado algum material no início do ano, que também deveria ficar em lugar separado. O “empréstimo” de outro material para utilização nas aulas de EF das séries iniciais não era uma prática bem vista na escola. Essa relação de poder na área da EF se estendia, entre outros, à ocupação dos espaços físicos, por exemplo, as quadras esportivas.

Estagiários conhecem a disputa de poder e a tradição existente em relação à ocupação dos espaços na escola. A professora de EF do ensino médio da escola mostrou insatisfação ao ver um estagiário e sua turma na quadra que ela costumava utilizar (Diário de Campo, em 13/02/2014).

A experiência docente propiciada pelo estágio nessa escola permitiu aos estagiários, entre outras aprendizagens, perceberem que na escola pode haver acordos, tradições, que, num primeiro olhar, pode parecer estranho. Nessa escola, havia acordos antigos: uma prática tradicional entre os professores de EF pela qual determinada quadra era de uso exclusivo de determinado nível de ensino, de determinado professor, devendo os outros (estagiários e iniciantes) respeitarem essa tradição, conforme a observação contida no diário de campo (acima).

5.2.4.4 Escola Verde: *locus* do estágio de EF no Ensino Médio

A escola de ensino médio, onde acompanhei o estágio de EF, é uma escola da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul que atende somente alunos do Ensino Médio. Está localizada na região central de Porto Alegre. Conta com, aproximadamente, 60 professores e 850 alunos distribuídos nos três turnos, sendo que no turno da manhã se concentra a maior parte dos alunos, em torno de 400. Quanto à estrutura física a escola possui salas de aula em bom estado, laboratório de informática, com 10 computadores em bom estado, biblioteca, cozinha, auditório e sala de professores, além de uma pequena sala de estudos. A escola não possui laboratório de ciências, nem banheiros fora do prédio, informação relevante, principalmente porque a maior parte das aulas de EF é realizada nas quadras esportivas localizadas no ambiente externo da escola. Um dos problemas recorrentes enfrentado pela escola nesse semestre é a falta de professores, agravado no governo estadual atual, pela falta de funcionários. A dificuldade instalada é grande, e observei que fica a cargo da diretora, na maioria das vezes, ou da vice-diretora, ou, dependendo da boa vontade de algum professor ou outro funcionário, a abertura da porta principal da escola, pois não há funcionário para trabalhar na portaria. Diversas vezes, ao chegar na escola, tive que esperar alguns minutos até

enxergar algum dos professores ou a diretora no interior da escola e solicitar que abrisse a porta. Quanto à estrutura física para as aulas de EF, a escola conta com duas quadras poliesportivas abertas em boas condições, restauradas em 2014. Há ainda um pátio amplo com gramado e com sombra ao fundo das quadras, muito procurado pelos alunos, tanto no recreio quanto na falta de algum professor. Esse espaço não foi utilizado pela EF no período de tempo em que estive observando na escola. A condição socioeconômica dos alunos pode ser classificada em média-baixa a baixa.

5.2.5 Os Instrumentos Utilizados para a Obtenção das Informações

O fato de este estudo guardar características tanto da pesquisa narrativa quanto de uma etnografia, às vezes resultou em dúvidas no tocante à definição dos instrumentos para obtenção das informações no campo. Haveria alguma limitação no uso de técnicas para obtenção de informações? Deveria abrir mão de alguma técnica e/ou privilegiar outra? Encontrei amparo para essa questão em Bourdieu (2012), o qual afirma que

[...] é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiadas exclusivas e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis (BOURDIEU, 2012, p.26).

Na perspectiva de Bourdieu (2012), concluo que a pesquisa é coisa demasiado séria e demasiado difícil para tomar a liberdade de confundir rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com rigor, “e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história” (BORDIEU, 2012, p.26).

Em relação à pesquisa etnográfica na educação, diz André (1995), esta permite a superação do argumento da falta de objetividade das pesquisas em educação, pois valoriza as interações que se verificam sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de significados, os quais, por sua vez, fazem parte de um universo cultural a ser estudado pelo pesquisador. Este, para entender e descrever tal universo, deve usar a observação participante, que envolve registros de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias (ANDRÉ, 1995).

Assim, servindo-me de observações registradas em diário de campo, de entrevistas semiestruturadas, de narrativas escritas e de análise de documentos (cadernos de estágio e

planos de ensino dos alunos da disciplina de estágio; súmula do estágio, currículo de licenciatura da ESEFID como instrumentos de coleta de informações metodológicas, fui construindo e aprofundando conhecimentos sobre o problema de pesquisa em pauta, na perspectiva dos estudantes da Escola de Educação Física da UFRGS.

As informações obtidas e analisadas posteriormente, no intuito de construir reflexões que atendessem aos objetivos da pesquisa, emergiram, em um primeiro momento, a partir de dois instrumentos: a) de registros realizados em um diário de campo por ocasião de observação participante nas escolas, acompanhando os estagiários em suas experiências docentes, tendo em mente que “métodos de observação devem ser compreendidos como essenciais para a coleta de dados dentro de uma abordagem etnográfica” (PFAFF, 2010, p.257). Assim, após me apresentar aos estagiários e de compartilhar meu interesse naquele meio, de me apresentar às direções das escolas, aos supervisores de estágio e aos professores de EF titulares, na qualidade de pesquisador, imediatamente passava a desempenhar o papel de observador, selecionando situações e fenômenos, estruturando minhas próprias observações e, por último, relatando as observações, de forma adequada ao problema e aos objetivos da pesquisa, em um diário de campo (PFAFF, 2010); b) da leitura das narrativas sobre as experiências docentes em contexto escolar vivenciadas pelos estagiários colaboradores encontradas: nos diários de campo, nos cadernos de estágio, nos trabalhos de finalização do estágio docente, e nas observações dos colegas estagiários solicitadas por alguns supervisores como estratégia de aprendizagem da docência.

As observações ocorreram durante três semestres letivos – 2014/2; 2015/1 e 2015/2 – quando comparecia na escola nos dois dias da semana em que havia atividades referentes ao estágio dos estudantes da ESEFID/UFRGS, colaboradores deste estudo. Porém, minha presença na escola não se resumia ao tempo de aula dos colaboradores, permanecendo ali durante todo o turno, utilizando o tempo para observar a dinâmica daquele estágio, a forma de atuar do professor supervisor, do professor titular, e, sempre que possível, conversar com os estagiários sobre a experiência que estavam vivendo.

Em um segundo plano, mas não menos importante, as informações para a análise foram pinçadas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito estagiários, eleitos conforme critérios definidos a priori (contidos na seção voltada à escolha dos colaboradores), nas quais aprofundei questões de interesse da pesquisa surgidas nas narrativas e/ou em minhas observações, merecedoras de um “olhar” mais atento. Na concepção de Pfaff (2010) existem,

pelos menos, dois motivos que justificam a realização de entrevistas durante a pesquisa de campo etnográfica.

Um deles está relacionado à produção de dados textuais que representam diretamente a perspectiva dos sujeitos de pesquisa. O outro diz respeito à necessidade de informações sobre as pessoas, contextos sociais, rituais ou cenas, que não são utilizados como único material para a análise em profundidade, mas como importante ferramenta para o exame dos fatos protocolados pelo pesquisador durante a estadia no campo (PFAFF, 2010, p. 259).

Esses motivos foram decisivos não somente na justificativa das entrevistas, mas também na definição das quantidades de entrevistados por estágio. E tendo como pressuposto obter quantidade equalizada de entrevistas optei por entrevistar dois estagiários por nível de ensino. Além deles, também realizei entrevistas semiestruturadas com os professores supervisores, interessado, principalmente, em compreender como estes operacionalizam o estágio na ESEFID e buscando reconhecer as perspectivas teóricas que sustentam suas ações didático-pedagógicas. Por sua vez, as informações coletadas em relação aos professores titulares são oriundas, não somente, mas principalmente, de conversas informais e da observação participante.

Por fim, ressalto que foi essencial acompanhar os estagiários em suas ações no contexto escolar – não apenas como observador analisando um “objeto” de pesquisa, mas por se tratar de uma “iniciação” ao trabalho docente, considerando os elementos nele presentes enquanto trabalho de interação humana (TARDIF; LESSARD, 2005). Em suma, penso ter atuado nessa situação na qualidade de professor-pesquisador interessado e preocupado com a formação de professores de Educação Física, com quem os licenciandos puderam realizar trocas (questionar; desabafar; esclarecer dúvidas; justificar determinadas escolhas referentes à ação docente, etc.); também na condição de alguém que, devido a sua experiência docente e aos seus interesses de pesquisador, seguidamente propunha diálogos facilitados (MOLINA; MOLINA NETO, 2012) aos seus colaboradores de pesquisa, no intuito de que falassem sobre suas experiências e, a partir daí, com eles, construísse interpretações que contemplassem as indagações de cunho eminentemente qualitativo.

5.2.6 Triangulação das informações e validade interpretativa

Segundo Negrine (2010), ao adotar modelos qualitativos “o pesquisador deve cercar-se de estratégias que permitam triangular informações, de forma que as inferências que

surgirem do processo investigatório estejam revestidas de um maior grau de confiabilidade” (p.98). No mesmo sentido, para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) a triangulação de instrumentos, de procedimentos metodológicos, de fontes de informação e de perspectivas de análise na pesquisa com enfoque interpretativo é recomendável para a credibilidade da investigação.

Em outros termos, a triangulação pretende validar as análises e as interpretações realizadas pelo pesquisador, confrontando as informações no trabalho de campo através de todos os materiais produzidos – no caso desta pesquisa: registro em diário de campo, anotações das observações realizadas e entrevistas transcritas – com os documentos analisados – neste caso, o PPC do curso de EF, os cadernos, fichas de observação e os ensaios reflexivos dos estagiários – e os referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

No caso desta tese, além da triangulação, a validação das análises e das interpretações das informações construídas no decorrer do processo de pesquisa foi realizada, em um primeiro momento, pelos próprios colaboradores do estudo, através da leitura das entrevistas transcritas e da autorização para sua utilização como material de pesquisa.

Contudo, da mesma forma que outros integrantes do grupo de pesquisas F3P-EFICE (GÜNTHER, 2006; SILVA, 2012), em se tratando de estratégias metodológicas na pesquisa narrativa e na etnografia, a devolução é a forma que entendo para que saberes inconscientes presentes na formação inicial dos estudantes de Educação Física constituam-se em objeto de reflexão consciente (MOLINA NETO; MOLINA, 2009). Considerando a impossibilidade e nem pretendendo ser um pesquisador “neutro”, o interesse em realizar uma pesquisa distanciada do paradigma positivista ganhou novo alento com essa estratégia, pois como ressaltam estes autores,

por meio dessa estratégia metodológica, que também é política, as práticas fossilizadas pelo uso irrefletido são desnaturalizadas pela crítica conjunta investigador-colaboradores e concorrem para a autonomia do professorado de Educação Física, vinculando assim formação, investigação e autonomia (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p.26-7).

No entendimento desses mesmos autores, na narrativa o colaborador estabelece vínculos entre sua história pessoal e o movimento históricossocial em que está inserido. Essa conexão “reescreve a história oficial, dá visibilidade a efeitos não esperados e desconhecidos e que são muitas vezes desconsiderados pelos formuladores de políticas públicas e outros segmentos da comunidade educativa” (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p.26-27).

Assim, o segundo momento da validação – interpretativa – ocorreu com a devolução e o compartilhamento das primeiras interpretações dos achados desta tese com os estudantes colaboradores da pesquisa. Ação realizada antes mesmo de qualquer publicação no meio acadêmico, ou exposição para bancas examinadoras, e que se constituiu em um compromisso ético de minha parte.

Finalmente, esclareço que, por se tratar de uma pesquisa científica, envolvendo seres humanos, os instrumentos para a coleta de informações foram aplicados somente após todos os colaboradores, que aceitaram participar do estudo, serem devidamente esclarecidos sobre os propósitos da pesquisa. Ressalto que este trabalho não colocou em risco a integridade física dos participantes, contudo, houve cuidados de ordem ética na relação com os interlocutores da investigação. Todos esses aspectos foram esclarecidos aos colaboradores, tanto de forma dialogada quanto através de documento próprio (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Esta pesquisa foi registrada no Comitê de Ética da UFRGS, tendo seu parecer aprovado sob nº 943.915.

6 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

6.1 O PROCESSO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Minha forma de pensar o processo de análise e de interpretar as informações que foram obtidas partiu do pressuposto de que não é possível tratar de sistemas “uniduais” (MORIN, 1999), como é o caso do esporte-jogo, escola-educação, equilíbrio-incerteza, cérebro-espírito, cultura-sociedade, filosofia-ciência, logos-mito, empírico-simbólico e, nesse projeto, principalmente, o caso da experiência-identidade, sem que se perceba que para isso é necessário recorrer a um pensamento dialógico e complexo em seu tratamento.

Ao tratar as informações a partir desse pressuposto entendo que este estudo alinha-se aqueles que buscam superar a fragmentação do conhecimento na área da Educação Física, 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.

Esclareço ainda que, conforme orientação de Molina e Molina Neto (2010), mesmo tendo as narrativas como acervo de base para a tematização, no exercício analítico procurei 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 E MOLINA NETO, 2010, p.172).

Por fim, semelhante a outras investigações desse cunho, a análise, a descrição, a interpretação e a discussão das informações oriundas das entrevistas 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.

6.1.1 O Processo de identificação das unidades de significados

Imediatamente após o solitário processo de transcrição das entrevistas e dos diários de campo, nos quais anotava os acontecimentos (interações, acontecimentos, eventos regulares e irregulares na escola, etc.) considerados relevantes em função do problema de pesquisa —

processo que entendo recheado e provocador de inúmeras questões em todas as suas dimensões —, meu próximo passo metodológico foi identificar, nas entrevistas dos colaboradores estagiários, as unidades de significado. Nesse processo de identificação das unidades de significados pinçam-se aquelas palavras/termos/assuntos/ideias nas entrevistas que, em uma análise primeira, considerando-se o problema e objetivos do estudo, parecem indicar algum tipo de relação.

A leitura de todas as transcrições foi um processo lento e difícil. Esse primeiro nível de interpretação consumiu dez dias de trabalho, nos quais, por diversas vezes, as unidades de significado pareciam não ter relação significativa com os propósitos do estudo; noutras, me sufocavam, dando a entender que eram muitas e relevantes as relações possíveis, o que me obrigava a redobrar a atenção para não desperdiçar nenhuma informação.

Esse processo foi realizado em dois movimentos, não planejados, mas tornaram-se necessários. Explico: ao iniciar a identificação das unidades entendi que não deveria colocar rédeas às interpretações que emergiam, ou seja, não me preocupei com limites de palavras ou com avaliação aprofundada dos significados identificados. Se, por um lado, esse processo foi extremamente positivo, principalmente por me fazer notar a potencialidade das informações colhidas, por outro, resultou em uma quantidade expressiva de unidades de significado semelhantes ou em duplicidade, o que atrapalharia a sequência do processo. Denominei esse processo de identificação de unidades de significado gerais.

A continuidade do trabalho analítico se constituiu, então, de uma nova leitura de todas as unidades, procurando ordenar o material visando organizar as informações colhidas nas entrevistas, porém, de maneira coerente, lógica e sucinta, para que pudessem servir de base para o trabalho posterior. Assim, num esforço de síntese (e de filtragem) fui identificando, nas unidades de significado gerais, semelhanças, duplicidades ou incoerências em relação aos pressupostos de pesquisa, o que resultou em 509 unidades de significado relevantes (Ver Quadro Anexo E).

O fato de ter feito anotações às margens das transcrições facilitou-me o segundo movimento. Mas a definição de cada unidade de significado, e seu posterior pertencimento à determinada categoria analítica, inúmeras vezes ocorreu sob dúvidas, as quais exigiam certo nível de interpretação. Mas, sabidamente, em uma pesquisa de viés hermenêutico, o pesquisador precisa aceitar as responsabilidades que vêm com o processo interpretativo (KINCHELOE; BERRY, 2007).

As anotações às margens das transcrições serviram de subsídio às reflexões posteriores, em forma de perguntas, de guias de trabalho e, especialmente, de exploração dos documentos (currículo da ESEFID, cadernos dos estagiários, ensaios e planos de ensino). Assim, caminhei rumo à construção das categorias analíticas, próximo nível do processo, também conhecido como segundo nível de interpretação.

6.1.2 As categorias de análise

As categorias de análise são fruto 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. Foi uma tarefa que executei com o máximo cuidado, segundo as recomendações de Molina Neto (2010).

A utilização de distintas cores para cada conjunto foi providencial para a organização das unidades de significado e suas respectivas correspondências com uma ou mais categorias de análise, proporcionando a localização rápida e a diferenciação visual dessas categorias (e das unidades correspondentes). . Da mesma forma, como utilizado por Molina Neto (2010), a finalidade desse procedimento foi a de destacar os diferentes significados nas declarações dos colaboradores, por proximidade temática, tornando possível a triangulação entre o que disseram os participantes, o conteúdo dos documentos examinados e o conhecimento disponível na bibliografia especializada. O quadro abaixo mostra as onze categorias resultantes no processo, as quais serão objeto de nova análise visando à constituição de blocos temáticos.

Quadro 8 - Identificação das categorias de análise

Nº	Identificação das categorias de análise
1	A opção profissional pela EF – a entrada no curso de EF
2	Lembranças/marcas da EF escolar
3	Lembranças discentes da escola básica
4	Concepções, valores e crenças dos estagiários
5	Experiências significativas
6	Pretensões profissionais no campo da EF
7	Elementos subjetivos da identidade
8	O curso da ESEFID/UFRGS
9	O estágio docente
10	A docência na FI

11	Elementos culturais, socioeconômicos e políticos relevantes.
----	--

Fonte: O Autor

7 A CONSTRUÇÃO DOS BLOCOS TEMÁTICOS

7.1 OS “FIOS CONDUTORES” DA CONSTRUÇÃO DOS BLOCOS TEMÁTICOS

Ao término da construção das categorias de análise não ocorreu a “automática” identificação de “fios condutores”, ou de zonas maiores de significado entre as categorias como eu havia imaginado. Foi preciso voltar às leituras que subsidiavam o método de análise e interpretação desenvolvidas nesta tese e, muitas vezes, voltar ao problema de conhecimento e aos objetivos traçados como referência prioritária e base para reflexão profunda sobre possíveis nexos entre o contido nas categorias e o que estava investigando. Sem dúvida, é um trabalho artesanal, além de intelectual, e, talvez, semelhante ao trabalho de um arquiteto que planeja uma casa para seus clientes. Ele organiza os cômodos, os móveis, sempre tendo presente a funcionalidade da casa, a estética, a praticidade, e espera que os futuros leitores “entendam a casa”. Mas, sabidamente, cada morador poderá entender – e criticar - a seu modo, a distribuição, a explicação, ou até a necessidade de cada ambiente. No caso desta tese: de cada bloco, de cada capítulo. Ou, talvez, se assemelhe à produção artesanal de um tapete, fabricado a partir de múltiplos retalhos, de vários tipos de tecidos, multicoloridos: certa bricolagem (KINCHELOE, 2007). Meu esforço é que o leitor entenda não somente os motivos que me levaram a distribuir de determinadas formas as “cores” e tecidos neste tapete, e também as justificativas e escolhas de determinados retalhos e não de outros.

Dessa forma, refletindo sobre os “retalhos” – as informações colhidas junto aos colaboradores, já classificadas em categorias – no intuito de enxergar nexos relativos ao problema de conhecimento e aos objetivos da pesquisa, identifiquei algumas zonas de significado presentes em mais de uma categoria. Fato que, por si só, evidencia a inter-relação entre os elementos constitutivos do fenômeno estudado. Não seria exagero, inclusive, referir-me a essas zonas como aqueles lugares/espacos/eventos/experiências com capacidade de, direta ou indiretamente, produzir ou alterar os sentidos dos estudantes de EF (colaboradores neste estudo) no que se refere à docência em EF. Obviamente, a relação entre os múltiplos, distintos, e, muitas vezes, até contrários sentidos, nem sempre ocorre de forma tranquila. Sem receio, é possível pensar em embates, conflitos e tensões a partir do pressuposto de que a produção de sentidos está, historicamente, vinculada a distintas mundividências (DILTHEY, 1977) dos grupos sociais e seus respectivos interesses – sociais, políticos, culturais e econômicos.

Assim, é preciso considerar que esses lugares de produção de sentidos se relacionam entre si e com o contexto social, em nível macro e micro, no qual estão inseridos. Em termos práticos, admito, como um dos pontos de partida para a configuração dos blocos interpretativos, o fato de que os estudantes de EF não chegam à universidade totalmente desprovidos de sentidos no que se refere à docência em EF. A partir de distintos espaços, e de seus processos de escolarização, tiveram acesso às questões da escola formal e, certamente, forjaram alguma ideia do que é ser professor de EF. Mais, provavelmente, forjaram seus próprios critérios para afirmar o que é, e o que não é - o que faz, e o que não faz - um professor de EF. Identificar esses sentidos, analisá-los e interpretá-los, principalmente no que se refere a compreender sua relação com determinadas possibilidades de docência em EF foi o esforço empreendido **no primeiro bloco** analítico interpretativo.

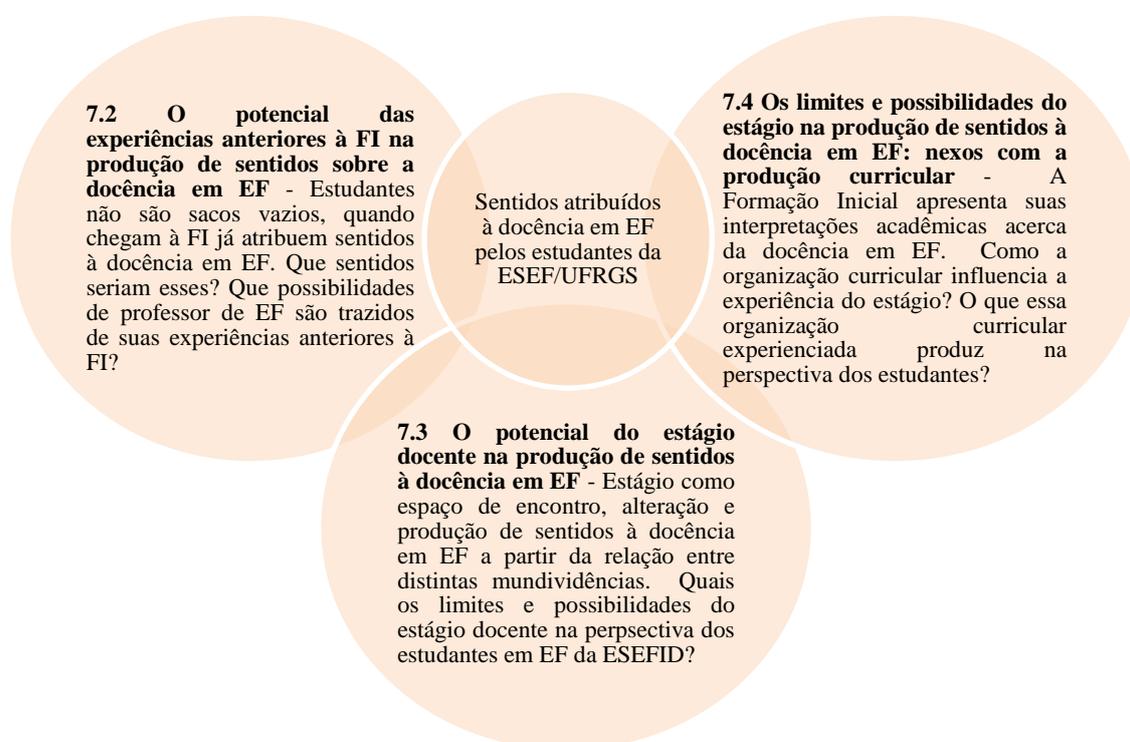
Todavia, é no momento do estágio docente que o licenciando precisa movimentar saberes teórico-práticos diversos, além de inúmeras estratégias didático-pedagógicas, para viver, interpretar e aprender, da melhor maneira possível, a experiência docente propiciada. Logo, o **segundo bloco** contém a descrição, a análise e interpretação das dificuldades dos estudantes colaboradores durante o estágio; os saberes, as estratégias movimentadas e o esforço dos supervisores de estágio em objetivar essa experiência docente no intuito de produzir questionamentos, dúvidas e de apresentar outras maneiras de interpretar e produzir sentidos à docência em EF, além daquelas já configuradas.

Em sequência, se faz necessário questionar os limites e possibilidades do estágio docente no que concerne à produção de sentidos à docência em EF a partir de um olhar mais atento à organização curricular da FI da ESEFID/UFRGS. **O terceiro bloco** analítico e interpretativo centra-se nessa relação, e parte do pressuposto de que o curso de formação de professores de EF, através da organização curricular que o vertebrava, também tem planos e objetivos em relação à configuração de determinada identidade docente. Obviamente, uma identidade docente que não representa fielmente o desejado pelo todo do corpo docente do curso. Antes, é o resultado do convívio, de embates ocasionais, de alguns acordos e negociações entre os representantes de múltiplas e distintas visões da área da EF, com distintas visões de mundo e de políticas, e, conseqüentemente, com suas respectivas interpretações sobre o que significa ser professor de EF. Em outros termos, a inserção qualificada do diplomado da ESEFID/UFRGS no mundo do trabalho, objetivo do curso em EF, conforme o PPC (COMGRAD, 2012), traduz a pretensão dos representantes de diferentes interpretações sobre a área nessa instituição formadora. Para consecução desse propósito, na

elaboração da atual organização curricular, esses representantes concordaram sobre alguns direcionamentos teóricos e estratégicos. Assim, proponho como reflexões condutoras: Que possibilidades de docência são produzidas na formação do professor de EF? Como a formação é empreendida, dada a pluralidade de campos profissionais no interior do curso? O que essa organização curricular experienciada produz na perspectiva dos estudantes?

Sabedor dos riscos inerentes à sempre insuficiente parcialidade de toda a teoria, procuro pistas que me instiguem a continuar pensando sobre a temática em questão. Na Figura 1, abaixo, demonstro a relação entre os blocos analíticos.

Figura 1 - Relação entre os blocos analíticos.



Fonte: O Autor

7.2 O POTENCIAL DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FI NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA EM EF

O ponto de partida, neste bloco, é a tese pela qual se entende que a experiência discente, cada vez maior, e que é partilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe socialização (conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças, precisa ser considerada no tocante à Formação Inicial de professores (FI). Autores de concepções teóricas distintas na Educação, e na EF em específico, mas que compartilham de

perspectivas não técnicas da formação de professores, ressaltam o fato de que os estudantes não chegam à universidade – não iniciam um curso de licenciatura - desprovidos totalmente de sentidos no que se refere à docência (CARLOS MARCELO, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2007; IMBERNÓN, 2006; FIGUEIREDO, 2004; CARREIRO DA COSTA, 1994).

No caso específico dos estudantes em EF, além das experiências sociocorporais (FIGUEIREDO, 2004) construídas em suas trajetórias discentes — Ensino Fundamental e Ensino Médio —, também as atividades corporais realizadas fora da escola são consideradas experiências que influenciam as relações e interesses, e valorizam determinadas concepções profissionais da EF; determinados conteúdos curriculares; e determinadas maneiras de ser professor (FIGUEIREDO, 2004, 2008; CARREIRO DA COSTA, 1994). Em outros termos, atualmente, outros espaços concorrem, em maior ou menor grau de intensidade, com a EF escolar, na disputa não somente em relação à construção de conhecimentos e aprendizagens relativos às manifestações da cultura corporal de movimento, mas também na configuração de significados e sentidos à própria EF enquanto campo profissional (licenciatura e bacharelado).

Carreiro da Costa (1994) confirma esse entendimento, especificamente no que tange à formação de professores de EF. Para o autor, os candidatos a professor de EF na Educação Básica começaram a aprender o que é a EF e o que significa ser professor desse componente curricular através das experiências que viveram enquanto alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tais experiências, principalmente em relação à exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento, durante os 12 anos (em geral) e mais de 10.000 horas observando professores de EF, impregnaram de referências a sua maneira de pensar as finalidades dessa disciplina e suas práticas. A essa longa aprendizagem por observação à docência em EF que os candidatos a professores realizam, 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 ser a EF e as funções de um professor (CARREIRO DA COSTA, 1994).

A influência da fase anterior à formação inicial é tão forte a ponto de desenvolver estratégias particulares de socialização durante os programas de formação, influenciando a importância atribuída à própria FI. Por exemplo, muitos estudantes iniciam seus cursos pensando que já sabem tudo, ou quase tudo, o que é necessário conhecer para saber ensinar. “Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar

anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2007b, p. 20).

Não tenho dúvidas quanto à complexidade envolvida na FI de professores de EF no que se refere aos limites e possibilidades em alterar os sentidos que os estudantes trazem de suas experiências escolares anteriores. No entanto, a dúvida que emerge é referente ao determinismo exposto nas tais pesquisas citadas por Tardif (2007b). Será que o curso de FI em EF, e em especial o estágio docente, em face de seus compromissos com os estudantes não consegue, em alguma medida, apresentar outras concepções, outras formas de ler a docência em EF, a fim de que os estudantes se questionem sobre as finalidades da área, em relação ao que significa ser professor de EF? E, conseqüentemente, reavaliar suas pretensões no interior do campo profissional da EF?

Essas questões, e as premissas teóricas iniciais, constituem o mote deste primeiro bloco analítico e interpretativo. Daí a justificativa, em procurar analisar as interpretações de cada estudante colaborador relativas ao seu percurso anterior ao ingresso na FI, no intuito de conhecer os eventos, o contexto, os lugares e as pessoas, dentre outros, que possam ter exercido alguma influência em sua opção pela EF e na formatação de determinadas interpretações acerca da docência nessa área. Esse é o foco da **primeira** seção. Na **segunda** seção procuro identificar que sentidos, com as lentes de hoje, os estudantes colaboradores atribuem às aulas de EF que tiveram à época da Educação Básica. Por conseguinte, quais as principais possibilidades de docência são narradas, a partir dos respectivos professores desse componente curricular à época. Na **terceira** seção realizo um esforço de interpretação acerca de quais grupos sociais, historicamente, têm servido de referência na produção de conhecimentos, conteúdos, interpretações e valores para a EF escolar, e, por conseguinte, exercendo influência na produção de sentidos atribuídos à docência nessa área.

7.2.1 O lugar das utopias²³, contingências e experiências anteriores à FI na produção de sentidos à docência em EF

Em prefácio à obra de Mrech e Pereira (2011), Margareth Diniz afirma que o professor “se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências (p.7)”. Por corresponder, em boa medida, ao que, de fato, aconteceu em meu

²³ Utopia deve ser entendida aqui como aquilo que nos põe a caminhar, aquilo que nos move a enfrentar e procurar remover os obstáculos que nos impedem de “ser mais”; logo, distingue do sentido de lugar ideal, sem problemas, lugar fantasioso.

processo formativo, não tenho dificuldade em corroborar tal sentença. No meu entendimento não seria exagero se referir às utopias e contingências como elementos decisivos dentre aqueles que nos impelem para determinada profissão, e, por conseguinte, para a realização de determinados percursos formativos, por exemplo a realização de um curso de nível superior.

Nessa perspectiva, procuro identificar quais seriam as utopias e as contingências que “moveram” os estudantes colaboradores a ingressar (no) e realizar o curso de EF na ESEFID/UFRGS. Faço isto a partir de síntese da narrativa de cada colaborador sobre sua trajetória pessoal antes de ingressar no curso em EF. De certa forma é uma apresentação “interessada” que faço de cada colaborador. Seguindo orientação de Clandinin e Connelly (2011), nas narrativas dos colaboradores centro-me em alguns elementos priorizados na pesquisa narrativa — a temporalidade, as pessoas e o contexto. No pensamento narrativo, localizar as pessoas no tempo é a forma de pensar sobre elas. As pessoas, por sua vez, estão conectadas à temporalidade, e em qualquer ponto no tempo estão em processo de mudança pessoal. Do ponto de vista da Educação, parece importante ser capaz de narrar uma pessoa em termos de processo. Da mesma forma, o contexto está sempre presente, e é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A estudante Alana tem, no momento desta pesquisa, 23 anos. Faz questão de salientar que foi aluna de escola privada nos primeiros anos do ensino fundamental. Após, e até o encerramento do ensino médio, foi aluna de escola pública. Devido ao pai ser militar do exército brasileiro, e constantemente precisar mudar de cidade em função da profissão, teve várias experiências distintas em relação às escolas nas quais estudou. Entrou na ESEFID em 2010/2, fato que faz dessa colaboradora uma exceção em relação aos critérios de escolha dos colaboradores. Ingressa na FI, por meio de disputa interna regida por edital, Alana foi contemplada com uma bolsa interinstitucional, indo estudar em Portugal por dois anos. Dessa experiência ressalta a diferença entre os alunos da Educação Básica dos dois países, principalmente ao comportamento em aula e ao nível de conhecimentos de EF: “Observei uma aula de atletismo lá. Muito diferente daqui, com os alunos participando inclusive com os alunos falando termos que nós só aprendemos aqui na Faculdade, deviam ser no máximo alunos da 6ª ou da 7ª série, não lembro exatamente”. Desde seu ingresso na FI, Alana já pretendia ser professora de EF. No momento desta pesquisa, a estudante realizava o estágio docente em EF no Ensino Fundamental, séries iniciais.

O estudante João tem 51 anos. A EF é a segunda opção profissional em sua vida. Foi oficial da Marinha do Brasil, seguindo trajetória profissional semelhante ao pai e ao avô. João

relata que desde os tempos de Educação Básica sempre foi atleta, principalmente de natação. E por ser atleta era dispensado das aulas de EF no Ensino Médio. Ingressou no curso de EF visando trabalhar como bacharel na área da preparação física, mas admite, após a realização dos dois primeiros estágios de docência (infantil e fundamental), estar em dúvida. Já enxerga com “bons” olhos a possibilidade de ser professor. Da mesma forma que Alana, no momento desta pesquisa realizava o estágio no Ensino Fundamental, séries iniciais.

A estudante Kátia tem 22 anos. Entrou na ESEFID em 2012/1. Fez questão de ressaltar, no início de sua entrevista, que sempre gostou muito do esporte, e, que, além do esporte na escola, também participou em escolinha de futsal. Segundo Kátia, foi o gosto pelo esporte que a levou a cursar a EF, e que trabalhou para poder pagar cursinho pré-vestibular, tendo realizado três vestibulares para EF na UFRGS, sendo aprovada no terceiro. Quando questionada sobre as pretensões profissionais, Kátia se mostra em dúvida: “Eu ia fazer os dois de qualquer forma, licenciatura e bacharel, mas professora talvez... eu não sei se era minha primeira opção”. Narra também que teve experiência profissional como auxiliar numa creche.

A estudante Ana também tem 22 anos, estudou em escola pública até a 4ª série, e após, mediante bolsa de estudos, passou a “estudar em colégios de freiras”. Ana se diz bastante introvertida, e quando estava na Educação Básica não fazia esporte por esse motivo: “era criança e encuca né, daí não fiz, de esporte não fazia nada. Também por ter vergonha de ser ruim; e pra criança isso é bem traumatizante”. Ana também possui experiência profissional com a EF. Já trabalhou com ginástica laboral e na função de professora em uma escola infantil. Esta última, em sua concepção, constituiu-se em uma experiência traumática. Mas o que a levou a fazer EF foi o desejo de ser árbitra de futebol. No momento desta pesquisa, Ana realizava o estágio na Educação Infantil.

Já, **a estudante Amélia** narra que o fato de a EF possuir um campo profissional maior, com mais possibilidades de trabalho, foi o primeiro elemento motivador para fazer EF: “[...] eu acho que o campo é maior, posso trabalhar em vários lugares, tem mais concursos [...]”, ressalta, porém, “eu gostava e gosto de esporte, jogava vôlei, foi o que me motivou, mas eu entrei mais pela parte da saúde, pela qualidade de vida, isto que me fez escolher pela EF”. Além de estar realizando o estágio no Ensino Fundamental, séries finais, no momento desta pesquisa Amélia, que tem 21 anos, também é bolsista no Centro de Estudos de Lazer e

Atividade Física do Idoso (CELARI)²⁴, experiência que afirma estar “gostando muito”, pois, “[...] entra bem aí nessa parte de qualidade de vida”.

A estudante Mônica tem 21 anos e diz ter estudado todo o período escolar correspondente à Educação Básica na mesma escola, com o mesmo professor de EF. De maneira descontraída, brinca: “eu sou de cidade bem pequena, bem do interior, tem três mil habitantes e eu morava na roça”. Mônica pretendia cursar história, sua primeira opção no vestibular. EF foi sua segunda opção. Nas suas palavras: “História porque eu ia muito bem, tipo por ser tranquilo para mim, de nem precisar estudar em casa e ia tranquilo nas provas, então era uma coisa que eu gostava de estudar e ler e se eu tivesse de trabalhar eu ia gostar; e a EF porque eu também gostava de jogar, sempre no time da escola [...]”. Quanto à sua utopia ao ingressar em EF, afirma que ingressou “[...] só pensando na escola, nunca pensei em dar EF em academia, em clube, essas coisas assim eu nunca, não tinha ideia, a minha realidade de EF era a escola [...]”.

O estudante Martins também tem 22 anos, e sua formação escolar é bem diversificada. Durante o Ensino Fundamental estudou em escolas da rede privada e em escolas da rede pública de ensino. Já, o Ensino Médio foi realizado em um colégio vinculado a uma Universidade Pública, denominado Colégio de Aplicação. Essas experiências diversificadas, em relação a distintas escolas, contribuíram para o enriquecimento de seu repertório acerca do significado de EF escolar. Além de praticar musculação, Martins já atua na função de professor nessa área, na prescrição e orientação de exercícios físicos. Foi a sua prática (na musculação) que o levou a ingressar na EF.

A estudante Valentina, 22 anos, por sua vez, tem no esporte de alta performance o principal elemento determinante de sua escolha pela EF. Sua atuação na qualidade de atleta em equipes escolares rendeu-lhe experiências no vôlei de alto nível, na condição de atleta e de auxiliar técnica. Apesar de ingressar no curso em EF pensando em ser bacharel, Valentina afirma não ter se “fechado para os conhecimentos do novo currículo”. Além desses aspectos, também merece destaque o fato de que seus pais são professores na Educação Básica, e desde o primeiro momento apoiaram a escolha de Valentina pela EF.

Esses aspectos permitem identificar algumas experiências, algumas utopias e algumas contingências no percurso de cada colaborador até chegar à FI. Sob a perspectiva hermenêutica, cada um desses aspectos faz parte da história singular de cada um dos

²⁴ Trata-se de um programa de extensão da ESEFID/UFRGS que consiste no desenvolvimento de atividades para pessoas com idade superior aos 60 anos, visando à manutenção das atividades de vida diária na perspectiva de um envelhecimento saudável, ativo e independente.

colaboradores. Por mais que possuam algumas semelhanças em determinados pontos, por exemplo, no caso de experiências sociocorporais com o esporte de alto nível, a singularidade de cada experiência possibilitará interpretações distintas e singulares. É possível pensar que as interpretações e os sentidos que os estudantes atribuem à docência em EF encontrem, nessas experiências, seus referenciais iniciais. Assim, é relevante atentar para a riqueza de aspectos (semelhantes e distintos) entre as trajetórias de cada colaborador. Enquanto alguns estagiários — Mônica e Alana —, desde o ingresso no curso já pensavam na docência como opção profissional, outros — João e Martins — ingressaram decididos em se formar bacharéis e atuar, um deles com treinamento esportivo, e o outro com prescrição e orientação de atividades físicas, visando à performance física.

Por sua vez, as narrativas dos estudantes colaboradores evidenciaram que os sentidos da docência em EF estão “relacionados com a formação do caráter dos alunos” (Katia e Ana); “com a transmissão de conhecimentos [práticas corporais] procurando contribuir para que a escola faça sentido para os alunos” (Martins e João); com a questão de “o professor ser boa referência para os alunos enquanto cidadão” (Alana), e com “o ensino de conhecimentos/saberes que auxiliem os alunos na resolução de problemas pessoais” (Alana, João, Valentina).

Informado pela hermenêutica, lembro que não existe a última palavra sobre quais são, ou deveriam ser, os “reais” sentidos da docência em EF. Logo, a pretensão de apontar os reais sentidos não está no horizonte deste pesquisador. Talvez, problematizá-los e refletir sobre seus vínculos com determinadas interpretações (narrativas) históricas na área seja mais significativo para alargar os horizontes sobre a temática.

Por essa linha de pensamento, não posso afirmar que os sentidos que os estudantes da ESEFID vêm atribuindo à docência em EF são ilusórios, frágeis ou simplesmente relativos. Por outro lado, é possível anotar que os sentidos descritos acima não representam novidade no âmbito da FI em EF escolar. Da mesma forma, entendo que alguns dos sentidos conferidos pelos estudantes colaboradores, por exemplo, ser “boa referência para os alunos”, não representam o papel apenas do professor de EF, mas de todos os professores na Educação Básica.

De qualquer forma, a docência em EF, na perspectiva dos estudantes estagiários, neste estudo, entendida tanto no sentido do ensino de conhecimentos especializados/práticas corporais sistematizadas quanto no de transmissão de valores, princípios e “boas referências” aos alunos (socialização/formação do caráter), guarda e representa, em si mesmo, um mosaico

de sentidos historicamente atribuídos à docência nessa área desde longa data. Não há grandes novidades nesse âmbito, apenas confirma o alerta hermenêutico de que os sentidos não são impermeáveis à historicidade. Daí o interesse em conhecer um pouco de como cada colaborador conta sua história enquanto discente na Educação Básica.

7.2.2 Pistas sobre o Sentido da Docência em EF a partir de Lembranças da EF Escolar

As marcas e lembranças da escola e/ou de algum componente curricular em específico, como a EF, se manifestam fundamentalmente pelo que, de fato, aconteceu; pelo que, de fato, se fez; pelo que, de fato, se aprendeu, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades descritas no currículo enquanto documento. Nesse sentido, na análise das narrativas dos colaboradores neste estudo, é dada especial atenção às interpretações dos colaboradores acerca de suas aulas de EF à época da Educação Básica: como veem, com os olhos de hoje, questões referentes a conteúdos, aprendizagens e às formas de “viver” a EF naquele momento de seu processo formativo?

Nessa análise, procuro considerar, como ensina Apple (2006), que a forma de transmitir o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque ela (a forma) é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual, em que os níveis macro e micro se relacionam. Não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam.

Ressalto, do mesmo modo, que o fato de ter realizado as entrevistas com os estudantes colaboradores somente após algumas semanas de acompanhamento e observação participante, nos estágios correspondentes, propiciou um clima de descontração nas entrevistas, proveniente, na minha interpretação, de um sentimento de confiança por parte dos colaboradores em relação aos “riscos” avaliativos que o pesquisador poderia representar. Clima que avalio de forma positiva para o bom desenvolvimento das entrevistas, pois a descontração, nesse caso, significava para cada colaborador, sentir-se mais à vontade para pensar, lembrar e avaliar o que estava relatando, e também articular, de modo tranquilo (sem obrigação), as memórias para narrar. Mas, principalmente, significava para o colaborador, a liberdade para emitir juízos de valor sobre o que estava narrando, quando entendia necessário. Foram essas informações, quando emitiam tais juízos de valor referentes aos seus professores

de EF, que considerei significativas, no intuito de compreender sobre os sentidos que atribuem à docência em EF.

Todos os colaboradores, em algum momento da entrevista ou das conversas informais, de forma implícita ou explícita, fizeram menção à figura do professor de EF denominado por eles de “professor largobol”. Essa expressão merece uma explicação, abro, então, um parênteses. Essa e outras expressões — “professor-bola”, “professor rola-bola”, ou “professor sombra”, entre outras —, são utilizadas, muitas vezes, de forma precipitada na identificação daqueles professores que permitem que seus alunos fiquem à mercê de seus próprios desejos nos períodos destinados à EF na Educação Básica. Tais períodos, não raro, são reconhecidos na cultura escolar por “aula livre”. No âmbito acadêmico, essas atuações geralmente são denominadas “abandono do trabalho docente”, ou “desinvestimento pedagógico” e, procurando manter certa distância com o senso comum, são termos usados para se referir aos professores que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém, continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção, ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212). Esses autores enfatizam que esse comportamento, muitas vezes, revela uma patologia social. Fecho o parênteses.

Ressalto que tanto o fenômeno do abandono do trabalho docente quanto o seu extremo, as práticas pedagógicas inovadoras têm motivado estudos no interior da área da EF. Mais especificamente, esses estudos ocupam-se em investigar e compreender os fatores implicados na constituição tanto de um quanto de outro fenômeno. Outrossim, para além da percepção da existência de uma profunda relação entre o trabalho docente e seu contexto específico, constata-se que tais fenômenos parecem não obedecer a lógicas lineares, e são motivados por razões que, muitas vezes, escapam aos pesquisadores (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011).

De qualquer forma, entendo que as representações de professor “largobol”, por parte dos estudantes estagiários, permitem interpretações do que significa ser professor de EF, ou em outras palavras, permitem interpretações a respeito dos critérios utilizados pelos estudantes, geralmente de maneira acrítica, na identificação tanto do “bom” professor quanto do professor que desinveste pedagogicamente. Muitas vezes, como no caso da estudante Kátia (colaboradora), parece que ter aula com um professor “largobol” não constitui exceção na escola, tanto que essa colaboradora procura enfatizar, em sua fala, que “teve aula mesmo”, algo que, convenhamos, não deveria constituir surpresa nessa instituição. Ao narrar sobre suas

aulas de EF no ensino fundamental e no médio, Kátia afirma não lembrar muito das aulas, mas dos times do colégio, porém, ressalta “[...] mas tinha aula mesmo, não era ‘largobol’, porque a gente fazia até prova de resistência, de abdominal, e apoio, monte de coisa” (Entrevista com a estudante Kátia, em 28/05/2015).

De maneira semelhante ao narrado por Kátia, porém, de forma mais contundente, a estudante Ana também diz não lembrar “quase nada”; apenas que nas aulas de EF no ensino fundamental havia separação dos alunos por gênero e que no ensino médio “[...] a gente só jogava que eu me lembro. Não me lembro de ter nada de fundamento assim” (Entrevista com a estudante Ana, em 17/07/2015).

Não lembrar “muito” das aulas de EF é recorrente nas narrativas dos estudantes colaboradores e, talvez, se constitua em um fenômeno que mereça um olhar mais atento. Cabem, portanto, alguns questionamentos básicos: por que os estudantes têm dificuldade em lembrar como foram suas aulas de EF na escola básica? Que elementos concorrem para a constituição desse fenômeno? Será que nesse componente curricular não foram realizadas aprendizagens, ou as que ocorreram não são reconhecidas significativas pelos alunos? Ou, esse fenômeno estaria relacionado à representação social da EF escolar como um lugar onde não há construção de conhecimentos? Ou, ainda, lembram-se somente daquelas disciplinas que tiveram mais significância?

Por um momento coloquei em suspeita o alcance reflexivo dessas questões: o quê, de fato, pretendia com tais questões. Em seguida, passei a refletir sobre elas a partir de minha própria experiência discente, buscando entender em que medida me implicavam. Qual a lembrança que eu próprio tinha de minhas aulas de EF à época da Educação Básica? Do mesmo modo, por que os alunos deveriam lembrar-se da EF? Será que também se lembram das aulas de química, física ou matemática, entre outros componentes curriculares? Mas, enfim, não se lembrar das aulas de EF, ou lembrar-se delas apenas enquanto espaço de lazer traz em si algum significado em relação à docência nessa área?

A partir do entendimento de Educação Básica como um tempo de formação no ciclo da vida, pelo qual passaram os estudantes colaboradores, é possível pensar que as aulas de EF desenvolvidas na perspectiva do “largobol” não chegaram a se constituir experiência significativa para os estudantes. Em termos biográficos, de articulação entre a formação e o processo de conhecimento, essas aulas podem ser identificadas ao ocorrer o primeiro nível da transformação de uma vivência em experiência, pois, na concepção de Josso (2004),

[...] o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença. A nossa atenção consciente é de algum modo solicitada, quer por nos apercebermos de uma diferença que julgávamos já ser do domínio do conhecido [...], quer porque uma emoção emerge com suficiente intensidade para que sejamos afetados por ela (p.73).

De fato, não é possível afirmar que ter vivenciado aulas com um professor “largobol” não tenha constituído, em alguma medida, experiência, no sentido concebido por Josso (2004). Porém, seguindo as ideias da autora, também é possível dizer que tais práticas da EF, por ser a EF componente curricular obrigatório na Educação Básica, ao se mostrar descomprometida com os propósitos da Educação Escolar, dificilmente constituirá experiência significativa para os estudantes. Nesse sentido uma questão emerge: se a EF escolar, pautada prioritariamente pela perspectiva da aptidão física, ou do esporte rendimento, há mais de trinta anos já foi alvo de críticas em relação ao seu lugar no currículo escolar (BRACHT, 1992), o que pode produzir, em termos de representação social, um componente curricular em que a lembrança para os egressos é o de “uma aula onde cada aluno faz o que quer”, como evidenciado pelos estudantes neste estudo?

De qualquer forma, em se tratando de uma socialização antecipatória (DUBAR, 2005) nesse ofício (na docência em EF), entendi que as poucas lembranças narradas poderiam ser interpretadas, inicialmente, em dois sentidos, mas de forma inter-relacionada: **a)** o fato de não ter lembranças das aulas de EF pode, simplesmente, ocorrer em razão de que esse componente curricular, à época, não ter se constituído em um espaço de aprendizagem significativa para os colaboradores; ao fato de não ter correspondido ao papel de componente curricular no tocante a agregar novos sentidos e significados à vida de cada aluno; e, **b)** ao mesmo tempo em que este fato (de não ter ocorrido aprendizagens relevantes) constitui em si, e merece ser considerado, uma informação significativa a respeito da docência em EF, ao se considerar os fins desta pesquisa. Em outros termos, evidencia uma das possibilidades de ser professor de EF, vivenciada pelos estudantes, aqui colaboradores.

De qualquer modo, o fato de ter experienciado uma EF, em que o professor “apenas gerencia” o material e “cuida” dos alunos, parece indicar para os estudantes, aos olhos de hoje, uma maneira de ser professor não plausível, logo, uma maneira de ser professor que não é referência. Ao lembrar sua experiência com a EF, à época da Educação Básica, Alana reconhece vários de seus professores no Ensino Fundamental como referências na escolha do curso de EF, porém, ressalta: “[...] Do médio não, porque este [professor] não era referência,

era ‘largobol’ e não tinha... era a gente que decidia o que fazer” (Entrevista com a estudante Alana, em 16/12/2014).

Entre outras interpretações possíveis, o caso específico da estudante Alana evidencia que, atualmente, a relação entre a escolha pelo curso de EF enquanto campo profissional e a experiência discente com essa disciplina, durante a Educação Básica, não acontece de forma direta, e, muitas vezes, se mostra ambígua. Ter tido experiência com ou ter observado um professor caracterizado como “largobol” pode tanto fazer com que o estudante de EF, candidato a professor, entenda que esse modelo de professor é um dos tantos possíveis, e que, assim, pode ser reproduzido, quanto refletir sobre as críticas endereçadas a tal modelo, e entender que não corresponde ao papel da EF e da própria escola, e, então, se preocupar em produzir um modelo distinto.

7.2.3 O Esporte “dá as cartas”: elemento hegemônico na configuração dos sentidos e significados da EF escolar

Concomitante à referência a alguns de seus ex-professores de EF, as estudantes Alana e Mônica, e também o estudante João, lembram que o gosto pelo esporte foi o que determinou, de fato, a escolha pelo referido curso de EF.

[...] sempre no time da escola, jogava vôlei, jogava futebol, fiz arremesso de peso no atletismo, acho que não tanto pelo professor porque nosso professor era bem ‘largobol’, assim a gente corria mais atrás... (Entrevista com a estagiária Mônica, 04/12/14).

Logo que entrei, eu ia para o lado do bacharelado, eu queria ser treinador de equipe, de corredor, de triatleta, de nadador, não pensava em escola, o que me fez entrar aqui eu nem imaginava escola. (Entrevista com o estudante João, em 08/12/14).

As aulas de EF, referentes à época do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, descritas pelos colaboradores, ao que parece se mostravam quase que exclusivamente como momentos de prática esportiva. Dá a entender que o “conteúdo” prioritário, nas aulas, era o esporte. Esse conteúdo era abordado, muitas vezes, com pouca ou nenhuma intencionalidade pedagógica. Ora, não é por acaso, por esse viés, que muitos estudantes dessa fase escolar se refiram à EF como a melhor disciplina da escola. E não é gratuita a representação social da EF como lugar de lazer/prazer e não como uma prática pedagógica responsável pela construção de determinados conhecimentos no ambiente escolar. No momento em que a aula de EF se desenvolve na perspectiva do lazer, pela qual o compromisso “pedagógico” parece

ser apenas o prazer imediato dos alunos, em que não há compromisso com nenhuma aprendizagem nem com os propósitos maiores da instituição escolar, deduz-se que o que eles (os estudantes) gostam mesmo é do que se faz no espaço da aula de EF, e não propriamente das aulas de EF.

E daí sempre joguei bola, comecei pelo futsal, no time do colégio eu era zagueira, depois assim na 8ª série eu jogava tudo que era tipo de esporte e no time do colégio também, interséries...daí pra Educação Física foi por isso, por que eu gostava muito. Lembranças é mais no esporte mesmo, que eu lembre assim, que era em campeonatos que marcou mais, porque assim eu não gostava muito das outras atividades que não fosse da educação física, eu participava mas não que eu me lembre assim...(Entrevista com a estudante Kátia, em 28/05/15).

Entendo que proporcionalmente ao direito de aprender do aluno corresponde o compromisso legal e ético-político de ensinar do professor. O respeito à autonomia e à dignidade do educando, característica ética, não deve ser confundido com total liberdade ou deixar fazer somente o que quer ou o que gosta, ou ainda, como um favor que podemos fazer uns aos outros. O desvio da ética, uma possibilidade de escolha, deve ser considerado uma transgressão na educação escolar (FREIRE, 1997). Ao se abster de sua autoridade epistemológica em aula, o professor abre espaço para que os alunos – crianças e adolescentes – guiados “naturalmente”, semelhante à maioria das pessoas nessa sociedade do consumo, pelo princípio do prazer imediato, conduzam a aula de acordo com seus interesses. Contrária a essa perspectiva, o professor precisa considerar que a escola “é o lugar para aprender, em que se mostra amor à vida não apenas brincando, mas também cumprindo atividades socialmente necessárias e, sobretudo, desenvolvendo uma vocação, por mais humilde que seja, aparentemente” (SAVATER, 2000, p. 124).

Voltando à EF escolar, se o gostar dessa disciplina não fosse relacionado apenas ao prazer, por parte dos alunos, mas a possibilidade de aprender sobre e com práticas corporais, as aulas “teóricas” — ou o desenvolvimento de práticas corporais não tradicionais realizadas por alguns professores que se arriscam a ensaiar o “novo” em EF escolar —, não resultariam em tanta reclamação dos alunos no momento de sua apresentação (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011).

Por sua vez, o fato de o esporte aparecer como principal elemento motivador na escolha do curso de EF evidencia a continuidade de uma histórica relação entre essas duas instituições (EF e esporte). É notório que a instituição esportiva colonizou a EF desde meados da metade do século XX, tornando-se, com o passar do tempo, seu principal legitimador na instituição escolar. E também se sabe, de acordo com o já amplamente criticado na literatura da área, que os interesses do esporte na escola não guardam relação com os propósitos maiores da própria escola, ou da EF enquanto prática pedagógica; antes pelo contrário. Por outro lado, sempre que considerou necessário, a instituição esportiva se uniu ao discurso da promoção da saúde e da educação “para se impor à EF como conteúdo e como sentido da própria EF” (BRACHT, 1992). Em outro texto, o mesmo autor retoma a discussão sobre os riscos existentes, tanto para a escola quanto para a própria EF, de uma relação caracterizada como de subordinação da EF pela instituição esportiva.

Isso acontece porque o sistema esportivo somente apela para a categoria educação como forma de buscar legitimidade social. Estando, no entanto, orientado por outros princípios, permanece a questão educacional apenas como recurso retórico. O que importa mesmo é a medalha! Isso não significa que ele não tenha efeito educativo, ao contrário. Significa, isto sim, que a lógica que define as ações no campo esportivo (que determina o que está em jogo no campo) ignora e não é influenciada pelo resultado educativo – o campo ou o sistema esportivo é indiferente ao resultado que produz em termos educacionais. As ações no sistema esportivo não serão redefinidas em função de um melhor ou pior resultado educacional e, sim, em função de um melhor resultado esportivo (BRACHT, 2007, p. 22-23).

A instituição esportiva, da mesma forma que a instituição médica e a instituição militar fizeram em determinados momentos históricos, também procurou (e ainda procura) incorporar seus códigos/sentidos à EF. A incorporação de códigos/sentidos de outras instituições, que não a escola, termina por responsabilizar a EF, nessa instituição, por funções que não são suas. Um exemplo dessa subordinação é quando se espera que, nas aulas de EF — na escola básica —, o conteúdo priorizado seja o esporte na perspectiva do rendimento visando à identificação e à classificação de potenciais atletas de alto nível, tornando-se assim a base da “pirâmide esportiva” (BRACHT, 2007).

É preciso ressaltar, no entanto, que o esporte não foi sempre o conteúdo hegemônico na EF escolar, e lembrar que,

[...] genericamente, o século XX presenciou nas sociedades ocidentais a consolidação da Educação Física na escola, embasada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal é a promoção da saúde, articulada pedagógica e discursivamente com a ideia de

educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p. 242).

Partindo-se de uma perspectiva crítica, é preciso considerar que a ideia de “desenvolvimento integral do homem” serviu, e ainda vem servindo, como uma espécie de mantra pelo qual se justifica todo tipo de conteúdo ou prática na EF escolar. No jargão popular, “um saco de gatos”, em que tudo cabe. Porém, como salienta Bracht (2007), a presença desse discurso em algumas definições da EF escolar serve apenas para “satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico”, enquanto que, de fato, o que interessa é o desenvolvimento físico-motor ou a aptidão física. Na mesma linha Bracht acrescenta:

Os termos ‘atividade física’, e ‘exercícios físicos’ são fortemente marcados pela ideia de que o papel da EF é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas. Daí também, a origem e o entendimento de uma maneira de ser e fazer de uma EF na escola que vai ficar conhecida como uma perspectiva biologicista da EF (BRACHT, 2007, p. 43).

Esses princípios orientadores da EF escolar, tanto os relacionados à instituição médica/biológica quanto os relacionados à instituição esportiva, somente sofreram abalo, no Brasil, na década de 1980 a partir do que ficou conhecido como o movimento renovador da EF brasileira (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014). Não é intenção retomar, aqui, todos os elementos presentes na EF escolar que foram alvo das críticas do referido movimento, porém, cabe destacar que

o eixo central da crítica que se fez ao chamado paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elemento constituinte de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p. 242).

Apesar de se identificar um conjunto de propostas na EF escolar, resultante das questões e reflexões encaminhadas a partir do referido movimento renovador, as informações neste estudo evidenciam que as aulas de EF na escola ainda se pautam, em sua maioria, por uma tradição construída e cristalizada durante as décadas de 1970 e 1980 do século XX. Nesse período, o ensino das destrezas esportivas e a prática dos esportes eram o carro chefe. Talvez a diferença esteja no fato de que, atualmente, a tradição da EF escolar não possa mais ser entendida somente em relação à prática dos esportes, mas também em relação ao descomprometimento/abandono de seus professores perante o papel da escola. É nesse sentido

que as narrativas abaixo sobre aulas de EF, apesar de se referirem a contextos sociais e políticos distintos, e se distanciarem uma da outra em termos temporais, guardam semelhanças. Em síntese, tanto uma quanto outra experiência representa uma das formas com que acontece a EF escolar atualmente.

O caso do estudante João pode ser considerado emblemático (no sentido de marcante). Primeiro, pelo fato de ter realizado sua educação de 1º e de 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio) entre as décadas de 1970 e 1980, momento histórico-político que marca o período da ditadura militar no país, e, em segundo, pelo fato de esse estudante não ter tido experiência discente com a EF durante sua formação na Educação Básica.

Fazia natação e por causa disso eu não precisava fazer EF no colégio. Eu nunca fiz EF no colégio, tanto no 1º grau (Ensino Fundamental) como no 2º grau (Ensino Médio), eu nunca fiz EF no colégio (Entrevista com o estudante João, em 08/12/14).

Entendo que a narrativa do colaborador João caracteriza exemplarmente a interferência do esporte rendimento na EF escolar, àquela época. Tal interferência se sustentava em nível macropolítico, principalmente em termos de sua real utilidade para os interesses “nacionalistas” do grupo social que estava à frente do poder político e econômico do nosso país. Porém, mesmo em momento sócio-histórico e político distinto, a instituição esportiva se mantém, em boa medida, corrompendo o papel da EF escolar conforme seus interesses, principalmente no que se refere à identificação e à preparação de potenciais atletas para o esporte de alto nível, como relata a colaboradora Valentina.

[...] quem ia bem na educação física já era convidado a participar da equipe que treinava...a educação física já era no turno inverso, e daí ainda a equipe treinava de noite, então eu passava o dia no colégio; adorava. Eu fui começar a EF e eles me liberaram mais ou menos da prática da EF em si pra fazer parte da escolinha que ia participar do Jergs²⁵, do municipal e tal [...] (Entrevista com a estudante Valentina, em 08/06/15).

Diante dessa relação que, então, se torna questão histórica, entendo pertinente esclarecer minha posição no que se refere ao esporte enquanto conteúdo da EF na escola. De início, esclareço que não sou contra o esporte, mas nem por isso, ou especialmente por isso, me permito criticá-lo. Lembro que o conceito de esporte é um conceito polissêmico, e, por isso mesmo, tem seu significado sempre em disputa na sociedade. Assim, considero válida a tese de Bracht (1992) sobre a necessidade de se constituir um esporte da escola, e não de

²⁵ Trata-se da sigla que se refere aos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul.

ser/ter o esporte institucionalizado na escola. Em outras palavras, o desenvolvimento do esporte na escola como conteúdo da Educação Física escolar só faz sentido quando está integrado ao projeto político-pedagógico da escola e quando isso é entendido por toda a comunidade escolar, não somente por um coletivo docente específico. Nessa perspectiva, acompanho a posição de Molina Neto (2014) de que, historicamente, os governos têm tentado desenvolver o esporte na escola como meio de desenvolvimento humano e social. Fracassam, segundo esse autor, porque o esporte que vem acontecendo na escola é, de certo modo, diferente do sentido de esporte que a sociedade em geral dá ao conceito. O sentido que os estudantes dão, quando pedem ao professor de educação física para jogar bola, é diferente do que pensam os gestores quando propõem políticas públicas de incentivo ao esporte na escola. Nesses casos, os adultos antecipam o desenvolvimento de hábitos higiênicos, respeito às regras do jogo e uma série de valores do mundo adulto, por exemplo o aumento do quadro nacional de medalhas olímpicas. Já, as crianças e os adolescentes, quando jogam bola na escola, apostam em celebração e na transgressão das normas em que não acreditam (MOLINA NETO, 2014). Daí, a necessidade de ressignificação do esporte visando ter um esporte da escola, como conteúdo da EF, apostando na ampliação da Cultura Corporal de Movimento dos estudantes.

Porém, o tratamento que vem sendo dado ao esporte na EF escolar, segundo as informações colhidas junto aos estudantes neste estudo, evidencia a continuidade de uma narrativa totalizante na área. Mas, além de identificar a continuidade desta narrativa, na interpretação da estudante Valentina, não há garantias de aprendizagem, de evolução em determinado conhecimento.

Valentina: Na aula era só vôlei. No início do ano tu te inscrevias em algum esporte, e ia o ano todo; até podia mudar, mas não acontecia muito.

Pesquisador: E podia se inscrever todo o ano no mesmo esporte?

Valentina: Sim.

Pesquisador: E como era o tratamento dado ao conteúdo voleibol, era o mesmo, ou aumentava em complexidade?

Valentina: É. É que na verdade era só no primeiro ano que eles ensinavam o básico e depois era praticamente só jogo (Entrevista com a estudante Valentina, em 08/06/15).

Depreende-se da narrativa acima, que o conteúdo vôlei era ensinado apenas no primeiro ano do Ensino Médio e nos outros anos os alunos “apenas jogavam”. A meu ver, trata-se de um modelo de aula de EF (e de atuação do professor) ainda é muito presente nas escolas públicas: inicia-se a aula abordando – procurando ensinar – algum fundamento

técnico de algum esporte tradicional, para logo em seguida permitir que os alunos apenas pratiquem o esporte correspondente ao fundamento tratado. Um modelo de aula que é reproduzido facilmente no estágio docente conforme observei. Por essa perspectiva, logo a aula assume características de “não aula”, ou de “aula livre”, algo muito próximo do que acontece no caso do abandono do trabalho docente. A partir das narrativas dos colaboradores, são “aulas” em que o papel dos professores se resume a “gerenciar” os alunos e os materiais esportivos.

Dessa forma, os estudantes experienciaram, cada um a seu modo, e da mesma forma vão interpretar a seu modo, uma possibilidade de docência em EF que, ao que parece, tem seu sentido de estar na escola voltado para a aprendizagem dos fundamentos básicos e para a prática de determinados esportes. Por outro lado, as escutas e as observações de campo me permitiram entender que essa hegemonia pode ser vista, também, de modo produtivo, inclusive de modo a relativizar as críticas endereçadas a esse modelo, no interior da própria área. Refiro-me à impossibilidade de afirmar que os colaboradores, e o próprio pesquisador em determinado contexto sócio-histórico, não viviam intensamente aquelas práticas esportivas, ou afirmar que essas práticas não faziam sentido para os estudantes naquele dado momento. Até porque entendo ser difícil não nos encharcarmos com a cultura ocidental que exaltou determinados esportes, determinadas práticas corporais. Talvez, se fosse em outro país, seriam outras práticas as hegemônicas. Por essa linha de raciocínio, mesmo que passível de interpretações críticas, a EF na escola, ainda que muitas vezes abordasse o esporte enquanto conteúdo hegemônico, propiciava aos estudantes o acesso a saberes que proporcionavam a leitura, a compreensão e a produção de práticas corporais, entendidas como formas de expressão de grupos sociais. Isso significava a possibilidade de conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível.

Em termos de aprendizagem, as aulas de EF propiciaram que cada um dos colaboradores aprendesse seu corpo-sujeito em vários ambientes e contextos intersubjetivos (CHARLOT, 2009). Não por acaso os colaboradores narram sobre suas aulas de EF significando-as como momentos de tensão, de excitação, de celebração, de integração, de subversão às regras dos adultos, dentre outras características que se referem a uma dimensão da vida humana, às vezes preterida no processo de escolarização. Muito em função das experiências com o esporte nas aulas de EF, os colaboradores se sentiram convidados e toparam o convite para realizar o curso de EF.

Nesse sentido, dada a relevância das implicações previstas pela Medida Provisória (MP) nº - 746/2016 (BRASIL, 2016) para a EF escolar, e, por conseguinte, para a formação de professores nessa área, entendo necessário expor, nesta tese, em linhas breves, minha posição crítica à referida MP. Enviada ao Congresso Nacional, em 22 de setembro de 2016, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade, essa MP, entre outras alterações, retira a obrigatoriedade da oferta no currículo do Ensino Médio, das disciplinas de EF, Artes, Sociologia e Filosofia; e estabelece a possibilidade de contratação de professores sem formação específica, por parte das redes públicas de ensino. Associo-me, dessa forma, a um número significativo de grupos sociais organizados²⁶ que vem intensamente, e de forma articulada, se manifestando em forma de repúdio à referida medida, por entender que a mesma resultará em impactos negativos relevantes à formação dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas.

A contratação de professores pelas redes de ensino sem formação específica e sem concurso, além de franquiar clientelismos e favorecimentos de todas as espécies, contribuirá para desqualificação da docência enquanto profissão que requer um conjunto de saberes específicos adquiridos em cursos de graduação. A segmentação da trajetória curricular e o caráter opcional das áreas de aprofundamento, conforme oferta institucional, obstruirão o acesso dos estudantes pertencentes às camadas populares aos conhecimentos necessários para uma cidadania plena. A retirada da obrigatoriedade dos componentes Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia amputará o currículo, usurpando os direitos dos cidadãos em se apropriarem dos conhecimentos que vêm, historicamente, caracterizando essas áreas. Logo, as possibilidades de compreender o mundo, de poder intervir nele de forma qualificada e crítica, se reduzirá consideravelmente. Especificamente, retirar dos jovens ou adultos, a possibilidade de estudar a Educação Física, significa que uma parcela muito importante da cultura deixará de fazer parte do percurso de formação dessas pessoas.

Em suma, minha posição é de que essa MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe²⁷ contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública.

²⁶ Refiro e me associo às inúmeras entidades (associações de professores, pesquisadores; grupos de pesquisa, sindicatos, centrais sindicais e universidades, entre outros) que emitiram notas de repúdio à MP nº 746/2016; especificamente, o CBCE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

²⁷ Entendo que a sociedade brasileira vivenciou um golpe civil, que se consumou em agosto de 2016, e que afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo

Voltando a questão dos elementos presentes na experiência formativa dos colaboradores, o estudante Martins, semelhante ao declarado por Kátia, parece ser a exceção no que diz respeito a não ter tido experiências discentes com professor “largobol” nas aulas de EF. Em sua interpretação, talvez essa exceção esteja relacionada ao fato de esse estudante ter realizado praticamente todo o Ensino Fundamental (até a sétima série) em escola particular, e o Ensino Médio ter sido realizado em um colégio vinculado a uma Universidade Pública – reconhecido como Colégio de Aplicação. Sabidamente, a natureza política e administrativa de ambas as escolas são distintas da escola pública, principalmente no que se refere às redes estaduais e municipais, e tal distinção implica na forma e na dinâmica de toda a organização escolar e, conseqüentemente, no trabalho docente de todos os professores. De qualquer forma, para Martins o ensino dos fundamentos dos esportes tradicionais (futsal, basquete, vôlei, handebol e atletismo) era o que a EF na escola tinha de melhor.

Então a gente aprendia fundamentos e fundamentos era muito forte, e no final de cada aula tinha um pouco de jogo, basicamente trabalhava isso. (Entrevista com o estudante Martins, 05/06/15).

No caso específico desse estudante, a figura do professor “largobol” é mencionada quando ele lembra a repercussão, em sua família, ao escolher a EF como opção profissional. Considero exemplar sua narrativa, pois evidencia a representação social da EF na escola.

[...] quando eu entrei na EF, quando eu escolhi o vestibular, os meus pais apoiaram demais, - mas a minha vó e meu tio: bah, tu vai se transformar em professor de escola? tu vai dá a bola lá e vai tomá teu café? (Entrevista com o estudante Martins, 05/06/15).

Por outro lado, cabe destacar que, para alguns estudantes, é o caso da Mônica, o fato de reconhecerem no professor de EF características que o identificam pejorativamente como “largobol”, ou ainda como um professor que, muitas vezes, atua de forma nada pedagógica, não significa desconsiderar a afetividade entre ambos.

[...] do sexto ano ao ensino médio foi um professor. O professor era bem grosso, tipo de te xingar, de chamar de burra, de não sei o quê, mas a gente gostava muito dele também, e até hoje se ele me encontra na rua ele me chama pelo sobrenome, ele não lembra meu nome, lá eles conhecem muito pelo sobrenome, mas talvez a forma que ele cobrava, ele era brincalhão,

um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora a evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988.

legal, mas também era aquele de jogar a bola e ler o jornalzinho, de perna cruzada e deixa jogar (Entrevista com o estudante Monica, em 04/12/14).

Avalio extremamente significativa essa narrativa. Embora o professor tenha adotado atitudes contestáveis, e apesar das atitudes de “largobol”, a partir da narrativa de Mônica é possível compreender que os estudantes reconheciam a existência de laços na relação pedagógica que se sobrepunham a essas atitudes. Principalmente em localidades interioranas, como a cidade onde nasceu a colaboradora e realizou toda a sua Educação Básica, as pessoas mantêm laços sociais entre si que, às vezes, permitem compreender determinadas atitudes, aparentemente ofensivas, com outros significados.

Por sua vez, ao caracterizar os professores “largobol” em suas narrativas, os estudantes colaboradores, muitas vezes de forma automática, fazem comparações entre as distintas possibilidades de ser/atuar dos professores de EF observados. Esse fato indica algumas pistas, não somente para entender o que significa ser um professor “largobol”, mas também entender quais são os critérios utilizados na definição do “bom” professor de EF, ou do professor “inovador”, na perspectiva desses estudantes. Nesse sentido, Amélia relata que sua EF no Ensino Médio foi boa, pois “[...] o professor trazia ‘coisas’ diferentes”. E que no fundamental só teve vôlei (Entrevista com a estudante Amélia, 16/12/14). A seguir, destaco uma sequência de recortes das entrevistas realizadas com alguns dos estudantes de EF que evidencia características referentes tanto ao entendimento do “bom” professor de EF quanto do professor “largobol” sob a ótica desses estudantes.

[...] entrou um professor de EF que estudou aqui na ESEFID, [...], que até eu pedi uma ajuda para ele no semestre passado, e ele me ajudou em alguns conteúdos, que é muito bom, assim... nunca tive aula com ele, mas pelo que a gente conversou e pelo que vi e até porque na época todas as crianças reclamavam dele, então eu acho que era um bom professor (risos) realmente; [...], é isso que ele faz, inclusive no semestre passado ele me falou que iria trabalhar com escalada e arco e flecha com as crianças do ensino médio. Bem inovador, e agora ele está trabalhando com o ensino politécnico e está bem engajado com as outras áreas. E ele falou que por se fazer presente nas reuniões e atividades o pessoal dá valor a ele. Dá total liberdade para ele fazer as coisas, ele é bem ativo na escola inclusive se você puder visitar lá (Entrevista com a estudante Alana, em 16/12/2014).

Só tinha vôlei na EF, a quadra que tinha pra jogar futebol ou handebol era sempre dos guris e uma vez por mês as gurias tinham chance de jogar alguma coisa. Daí o professor no ensino médio era muito bom e sempre tentava trazer alguma coisa diferente, dava beisebol, dava handebol, no médio; no fundamental só tive vôlei, comecei com nilkon e depois vôlei. Teve um professor que sempre tentou trazer coisas diferentes, e os outros são

mais acomodados e só dão a bola de vôlei e todo mundo já está organizado, e jogam sozinhos (Entrevista com a estagiária Amélia, 16/12/14).

Então a gente aprendia fundamentos e fundamento era muito forte, e no final de cada aula tinha um pouco de jogo, basicamente trabalhava isso. E outra coisa que era muito forte na escola era a OCA que era a Olimpíada dos Colégios de Aplicação, então sempre uma vez ao ano se organizava torcida, se fazia bandeira, muito forte mesmo, tinha atletismo, tinha até xadrez, diversas modalidades.

A avaliação eles utilizavam tu fazia uma autoavaliação com o professor, mas normalmente não tinha uma prova escrita, era uma avaliação por participação, por presença, não tinha prova prática, então eu me lembro que tu aprovava ou não dependendo de tua condição; aí o professor, marca muito o de basquete, era uma disciplina que eu tinha muito contato com ele, conversava muito com ele, então marcava principalmente pela progressão, então tu entrava de tal maneira na disciplina ali, na cadeira, e tu evoluiu ou não dentro de um parâmetro que ele utilizava (Entrevista estudante Martins, em 05/06/2015).

Apesar da diversidade de perspectivas e orientações existentes, atualmente, sobre a EF dificultar a definição, nos cursos de formação de professores, de quais objetivos e estratégias devem constar no programa de um curso de graduação, visando qualificar o trabalho docente em contexto (CARREIRO DA COSTA, 1994), entendo que as interpretações dos estudantes colaboradores, no tocante às possibilidades de atuação de professores de EF observados e as distintas compreensões acerca da docência na EF, evidenciam alguns elementos que podem contribuir para a reflexão sobre essa temática.

Primeiro, o que os estudantes vêm evocando é que o modelo de aula de EF pautado no paradigma da aptidão física e esportiva ainda é muito presente, e é uma das possibilidades a ser reproduzida na docência pelos estudantes estagiários. Segundo, as experiências discentes com o esporte, tanto nas aulas de EF quanto em instituições externas à escola ocorreram, em sua maioria, no sentido de reforçar as ideias sociais e culturais dominantes no âmbito do fenômeno esportivo, ou seja, ideias que vinculam o esporte prioritariamente à competição, ao individualismo, ao espetáculo, ao consumo, etc.. Terceiro, apesar da existência de diversas e distintas abordagens relacionadas à EF escolar, os colaboradores, basicamente, fazem referência a três possibilidades de atuação do professor de EF na Educação Básica. Essas possibilidades não devem ser entendidas como modelos estanques e separados entre si, mas sim, como possibilidades representativas desse componente curricular, na perspectiva dos estudantes colaboradores: **uma possibilidade** pautada na perspectiva do lazer. Lazer este caracterizado como um fazer sem relação com os propósitos da escola, descomprometido com

a construção de conhecimentos; espaço no cotidiano escolar sem intencionalidade pedagógica; momento em que os estudantes “descansam” do esforço empreendido em outras disciplinas curriculares, quando podem “brincar de algum esporte”, quando podem ficar conversando, etc. É uma possibilidade de docência pela qual a maneira de atuar do professor faz com que ele seja socialmente reconhecido de maneira pejorativa: professor “largobol”. **Outra possibilidade** identificada pode ser caracterizada como aquela que guarda algumas características com a narrativa totalizante na EF escolar, no que concerne ao paradigma da aptidão física e esportiva. Por essa possibilidade, os conteúdos são abordados, prioritariamente, na dimensão do saber-fazer (procedimental). Em suma, os estudantes realizam atividades vinculadas à melhoria da performance física, muitas vezes em conjunto com o ensino dos fundamentos técnicos dos esportes mais tradicionais na EF escolar. Dentre os esportes abordados (ensinados e nem sempre aprendidos), o vôlei e o futsal aparecem em maior número de vezes, enquanto o handebol, o atletismo e o basquete aparecem em menor número. A **terceira possibilidade** se refere ao que os colaboradores denominam de “práticas inovadoras” (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011), ou a prática do “bom” professor. Basicamente, o critério utilizado para atribuição desse adjetivo está relacionado ao comprometimento do professor com a aula, “ter aula mesmo”, e, especialmente, com a abordagem de conteúdos não tradicionais. As estudantes Alana e Amélia ainda enfatizam que o professor que realiza um trabalho docente por esse viés consegue maior autonomia e valorização (simbólica) de seu trabalho na escola.

A partir desses modelos de aulas de EF na Educação Básica, e, por conseguinte, das possibilidades da docência em EF narradas pelos estudantes colaboradores, retomo algumas reflexões sobre o currículo da EF na escola básica, no intuito de procurar pistas que possam auxiliar a entender melhor os elementos que influenciam as aulas de EF para que sejam da maneira que o são. Esses modelos de aula, mesmo que não determinantes, influenciam significativamente a compreensão do que significa ser professor desse componente curricular da Educação Básica.

7.2.4 Implicações no Currículo da EF a partir da Tese de “Grupos de Referência” de Stenhouse

A partir dos estudos culturais sustenta-se a ideia de que o currículo participa fortemente na construção de identidades e subjetividades, isto é, através dos conteúdos das disciplinas adquire-se também valores, pensamentos e perspectivas acerca de determinada sociedade ou

época social (GIROUX, 2003; SILVA, 2001). Nessa perspectiva, não deixa de ser de suma importância a investigação sobre a prática educativa e curricular (STENHOUSE, 1991), pois põe em evidência a necessidade de, por essa via, procurar compreender de que modo as identidades dos estudantes vêm se constituindo em experiências vividas nos ambientes escolares, nos quais se desenvolvem as aulas de EF, e também as representações e os discursos que circulam nesses espaços, posto que o que se aprende e o que se faz na escola pode viabilizar tanto a preservação quanto o questionamento de determinadas identidades.

É no diálogo, que me arrisco a fazer, entre Apple (1989, 2006, 2013) e Stenhouse (1991), sobre concepções de currículo, que identifico algumas pistas para pensar sobre as influências que parecem incidir no currículo de EF na Educação Básica, pressionando para que se tenham determinados modelos de EF e de professor e não outros, e, por essa via, que se privilegie a formação de determinadas identidades e não outras nos estudantes.

Apesar de terem escrito sobre o currículo a partir de visões de mundo distintas, e de contextos acadêmicos e sociopolíticos também distintos, tanto Apple quanto Stenhouse reconhecem a ação de grupos de referência (STENHOUSE, 1991), ou de grupos sociais dominantes (APPLE, 2006; 1989) na configuração e desenvolvimento do currículo. Stenhouse (1991) prioritariamente interessado na melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas a partir do entendimento de um “[...] *currículum* ligado a um processo de investigação e de desenvolvimento do professor;” (p.18- grifo do autor), vai destacar, grosso modo, que o currículo deve dar conta de determinadas tradições culturais. E que, nessa perspectiva, muitas dessas tradições sofrem influência de grupos externos à escola. Ressalta, então, que o currículo é influenciado em sua estrutura e organização por grupos de referência exteriores a ele. São grupos que agem, com ou sem apoio dos meios de comunicação social, para que seus valores e concepções sejam privilegiados no currículo (STENHOUSE, 1991).

Apple (2006), por sua vez, como representante dos estudos educacionais críticos, sustenta, em suas obras, o papel político da educação. Para esse autor, tal como para Freire (1982; 1997), é sempre preciso ter em conta de que a educação não é um empreendimento neutro, e que, pela própria natureza da instituição, e educador está implicado, de modo consciente ou não, em um ato político (APPLE, 1989; 2006). Nesse sentido, as tradições culturais (STENHOUSE, 1991) que vão se constituir em conteúdos da EF escolar — as manifestações da Cultura Corporal de Movimento —, serão entendidas a partir das críticas de Apple (2006) como tradições seletivas.

Nessa perspectiva, as atuais configurações do currículo da EF, tanto na Educação Básica quanto em nível de Educação Superior (Licenciatura e Bacharelado) podem ser entendidas como resultados da disputa entre distintos grupos sociais com interesses na formação de determinadas identidades equalizadas com suas mundividências. Ressalto que todo esse processo não acontece sem resistências e contradições no interior das próprias instituições de ensino, e, muitas vezes, no interior de um mesmo grupo social.

Mesmo que não aborde, de forma direta as relações entre poder e educação que incidem sobre e na configuração do currículo, Stenhouse (1991) lembra que convenções e valores impregnam todo o ensino escolar, sua estrutura e organização. As disciplinas, as artes, as destrezas e as línguas implicam valores e convenções.

Em muitas escolas, sobretudo do setor privado, se ensinam explicitamente valores e convenções correspondentes a uma determinada classe social, e também estão implícitos em muitas outras. É objeto de discussão se as próprias disciplinas estão baseadas em valores vinculados a classes sociais (STENHOUSE, 1991, p.39).

De qualquer forma, o que os autores concordam e enfatizam, e que guarda relação com os objetivos desta pesquisa, é o fato de que as instituições de ensino refletem valores sustentados por setores sociais externos a elas. É evidente, portanto, que através de muitos dos mecanismos, do plano de estudos e dos planos institucionais, a escola está ensinando conteúdos que não são naturalmente seus, mas que os traduz emprestados de outras instituições e grupos de referência. Por não realizar a devida mediação desses conteúdos ao serem abordados em aula, os professores reforçam os valores e significados que esses conteúdos possuem em sua origem, ou seja, nos grupos de referência externos à escola. Entendo que este fato não é problemático em si. Ele pode se tornar objeto de discussão no momento em que se identifica que determinados valores e significados que tais conteúdos da EF possuem em seus grupos de referência possam não corresponder ao que se entende como propósitos universais da escola, e, por conseguinte, de seus componentes curriculares, por exemplo, a justiça, a democracia, a cooperação, ou os valores republicanos.

No entanto, em que medida é possível considerar que grupos externos à EF (enquanto campo profissional) se constituem em grupos de referência, tanto para professores quanto para os estudantes, a ponto de não somente exercerem influência nos currículos (da Educação Básica, da Licenciatura e do Bacharelado), mas também na escolha e nas pretensões dos estudantes no momento em que iniciam o curso superior de EF? Seria possível relacionar a influência de tais grupos com a formação de determinadas possibilidades de docência em EF?

O enfrentamento dessas questões exige a clara definição do que estou entendendo por grupo de referência. Na esteira dos autores com quem venho dialogando, e é em Stenhouse (1991) que defino o que é um grupo de referência em termos sociológicos.

Para os membros de um determinado grupo, outro grupo serve como referência se prevalece alguma das seguintes circunstâncias:

1. Alguns ou todos os membros do primeiro grupo aspiram a serem membros do segundo grupo (o de referência).
2. Os membros do primeiro grupo aspiram a serem iguais, de algum modo, aos do grupo de referência, ou fazem com que seu grupo seja igual, de certa maneira, ao de referência.
3. Os membros do primeiro grupo sentem certa satisfação por não se assemelharem as características dos membros do grupo de referência e aspiram a manter a dita diferença entre os grupos e entre eles mesmos e os membros do grupo de referência.
4. Sem que aspirem necessariamente a ser ou não como o grupo de referência ou seus membros, os do primeiro grupo avaliam a seu próprio grupo ou a si mesmos utilizando ao grupo de referência ou aos membros deste como normas-tipo (padrões) de comparação (p.39).

Conforme abordei, as narrativas dos estudantes colaboradores a respeito de suas aulas de EF na Educação Básica fazem referência basicamente a três possibilidades de atuação do professor de EF na escola. Entendo, inclusive, que duas dessas possibilidades disputam, atualmente, a hegemonia nesse componente curricular. Se, praticamente, até o final do século XX a narrativa dominante sobre a função da EF na escola a considerava lugar de aprendizagem de determinados esportes (a serviço da pirâmide esportiva) e do desenvolvimento da aptidão física (a serviço da promoção da saúde na escola), atualmente podemos inferir que o fenômeno do abandono docente/desinvestimento pedagógico ocorre com tamanha frequência, mediante distintas formas, a ponto de se colocar em dúvida qual prática pode ser caracterizada hegemônica nesse componente curricular.

Assim, a EF escolar, tanto em sua narrativa totalizante, no que diz respeito a insistir no ensino prioritário e repetitivo de fundamentos básicos de alguns esportes e na realização de exercícios ginásticos, de forma acrítica e alienada, quanto ao lugar de desenvolvimento do fenômeno do professor “largobol”, está relacionada, de algum modo, a grupos de referência externos à escola. Esse fato, obviamente, não constitui surpresa para esse componente curricular da Educação Básica que, historicamente, vem traduzindo para o seu interior os códigos e valores das instituições esportiva, médica, militar e pedagógica (SOARES, 2004).

Entendo que os grupos que se constituem referência para os professores de EF na escola, principalmente no que diz respeito à prática desse componente no currículo escolar na narrativa totalizante, são aqueles grupos sociais responsáveis (hegemônicos) quanto à

organização, socialização, distribuição, valorização, comercialização e, conseqüentemente, no que diz respeito à significação social de determinadas práticas corporais no seio da sociedade. Não há novidade aqui, pois, historicamente, instituições com algum poder de influência, de decisão e/ou de intervenção socioculturais em relação às práticas corporais (esportivas, de performance física, etc.), muitas vezes de forma conjunta, têm buscado na escola, e nos professores de EF, um fiel parceiro para suas pretensões.

Em relação ao esporte, para ser mais específico, é o caso daquelas instituições que vêm desde longa data atribuindo a essa prática social, prioritariamente, o sentido de produtividade, de rendimento, de espetáculo, de meritocracia, de transformador social, etc. Refiro-me ao processo de esportivização da EF, já destacado por Bracht (1992), e que acontece quando a EF assume os códigos do esporte de rendimento e, dessa maneira, se tem “[...] não o esporte da escola, e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva” (p.22). Historicamente, o esporte “na” escola reflete uma crença político-ideológica de que “da quantidade vem a qualidade”, ou seja, em termos de formação de atletas de alto-nível bastaria massificar a prática de determinados esportes, via escola e EF, e no futuro próximo teríamos atletas campeões olímpicos – tese da “pirâmide esportiva”.

Também é importante mencionar que esse processo não foi identificado apenas no campo escolar, mas igualmente nas próprias instituições de formação profissional. Diversos estudos identificam que, particularmente a partir da década de 1960 do século passado, os currículos de EF, no ensino superior, também passaram a privilegiar, de forma notável em sua carga horária, as disciplinas/modalidades esportivas, e também que a tematização do esporte foi/é balizada pela lógica do treinamento esportivo (GONZÁLEZ, 2004).

No caso da EF escolar, na perspectiva da performance física, que atualmente parece estar subordinada ao mundo/mercado fitness²⁸, também os sentidos são conduzidos de maneira semelhante. As instituições dominantes nessa área exercem seu controle discursivo buscando atribuir para a realização de atividades físicas, principalmente, o sentido de promoção de saúde. Alia-se a esse sentido a possibilidade de construção de uma estética

²⁸ O significante *fitness* se naturalizou na EF vinculado ao desdobramento de uma cultura do corpo que promove uma forma de vida ativa e saudável, conjuntamente com uma aparência harmônica e tonificada, que se adquire mediante a prática de diferentes exercícios físicos oferecidos em formatos comerciais diversos. Também nos espaços de formação de professores, principalmente nas áreas das ciências do treinamento, o *fitness* apresenta-se como um estado de rendimento psicofísico ótimo, o qual se obtém por meio do treinamento físico, alimentação seletiva e uma atitude sã que excede o sentido de um bem-estar “enquanto saúde” (LANDA, 2014, p.314).

corporal nos moldes dos padrões definidos por empresas dominantes no mercado *fitness* e da moda. Nesse intuito, vinculam o conceito de atividade física como prioritário na relação com a busca pela “qualidade de vida”, outro conceito central no discurso de tais grupos. Aparentemente, ninguém ousa discordar da “relevância social” de grupos que pretendem mais qualidade de vida para a população. No entanto, o conceito de estilo de vida, largamente utilizado nas aulas de EF conduzidas nessa perspectiva (da performance física), é abordado única e exclusivamente no seu sentido subjetivo, ou seja, da vontade e da autonomia do sujeito. Importa destacar, então, que a significação desse conteúdo para o aluno está relacionada ao fato de que ter saúde, ou ter qualidade de vida, depende apenas da “força de vontade” do sujeito. Por esse viés, o conceito de condições de vida objetivas, outro núcleo central do conceito de qualidade de vida, não é tratado ou o é minimamente. Nessas condições de vida, identificam-se frequentemente “categorias que podem ser medidas e registradas mediante indicadores qualitativos de inclusão social (taxa de alfabetização, esperança média de vida e renda per capita), ou, o mais recente, de sustentabilidade ambiental” (GONÇALVES, 2014, p. 555). Não raro, então, no entendimento de Gonçalves (2014), pode ocorrer, nas aulas de EF na escola, a já identificada “culpabilização da vítima”, isto é, “radicalizar, intencionalmente ou não, o conceito de estilo de vida no sentido de ignorar os seus determinantes socioeconômicos e culturais, de sorte a atribuir às pessoas isoladamente a responsabilidade por seus vícios e dependências” (p. 555-6).

Parece-me que os grupos sociais que são referência, na perspectiva da performance física, em primeiro plano, são aqueles grupos que entendem o *fitness* enquanto espaço comercial e cultural. Assim, em um primeiro momento, todo o esforço é direcionado a patologizar aqueles sujeitos que fracassam na gestão de seu corpo, delimitando, dessa forma, uma espécie de fronteira excludente daqueles que não conseguem se enquadrar nos padrões normativos e normalizantes promovidos pela imagem do corpo “perfeito”. O alcance desses “objetivos” identitários é influenciado pela cultura capitalista atual, pela qual se busca adquirir um estado de saúde e forma corporal que acopla os ideais de um sujeito exitoso, empreendedor e responsável por si, com um estilo de vida específico e exclusivo (LANDA, 2014).

É possível afirmar, em um segundo momento, que as empresas de *fitness* se apropriam dos ditos postulados sanitários, em um sentido comercial. “O sujeito em falta confessa carnalmente seus pecados diante da ordem moral do *fitness*, que o identifica como indivíduo cuja conversão se torna um imperativo salvífico de si e de seu entorno familiar e comunitário”

(LANDA, 2014, p. 318). Decorre daí toda uma comunidade de profissionais (personal trainers, nutricionistas, psicólogos, médicos, esteticistas, fisioterapeutas, etc.) que tem a missão de “produzir” sujeitos *fitness*. No caso da EF, entendo que esses representantes do mercado *fitness* (atuando em academias, clínicas, stúdios de pilates, de ioga, etc.) se tornam grupos de referência, não somente influenciando a pretensão profissional nesse campo, mas também influenciando as maneiras de entender o que significa ser professor de EF no contexto do Ensino Básico. Não é por acaso que os grupos de referência, na perspectiva do *fitness*, encontram (e se encontram), “naturalmente”, parceiros sólidos na busca de seus interesses nas disciplinas que enxergam e significam os fenômenos no mundo prioritariamente a partir das “janelas” das ciências biológicas/naturais nos currículos dos cursos de formação de professor de EF.

Sabidamente, são inesgotáveis as formas e estratégias utilizadas por essas instituições na tentativa de que tais sentidos atribuídos tanto ao esporte quanto às atividades físicas, sejam hegemônicos na sociedade. Nessa tentativa, a escola e a EF, de forma direta, são considerados elementos essenciais. Dentre as estratégias utilizadas, destaca-se a ampla aliança com os governos (em nível federal, estadual e municipal), com as principais redes midiáticas (rádio; TV, jornal e internet), junto às grandes empresas privadas da educação e junto aos Institutos e ONGs que se “interessam” pela educação escolar. Há ainda que se considerar a busca de parcerias junto aos órgãos reguladores da educação/EF, se fazendo presente nos espaços de discussão e decisão sobre os rumos da Educação Nacional, como no caso do Plano Nacional de Educação, ou na EF, na discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores nessa área. Assim, a partir das lembranças narradas pelos estudantes colaboradores, entendo que são esses os sentidos que parecem colonizar as aulas de EF orientadas pelo paradigma da performance físico-esportiva, paradigma ainda hegemônico na EF escolar. Tais sentidos são produzidos, em sua maioria, no seio de grupos externos à escola, os quais, por sua vez, não compartilham os mesmos interesses com a escola (apesar de “gerenciarem” bem as diferenças). Parece, então, que a significativa crítica à subordinação da EF aos códigos/sentidos de outras instituições, realizada há mais de trinta anos por autores/pesquisadores da área, não encontrou correspondência à altura em meio ao universo dos professores na Educação Básica, em especial na rede pública de ensino. Continuar refletindo sobre a influência de grupos de referência na EF pode resultar em pistas para se entender os elementos que dificultam que a “aula da segunda-feira” seja diferente das demais até agora institucionalizadas.

No que se refere às possibilidades de docência em EF e sua relação com a perspectiva dos grupos de referência (STENHOUSE, 1991), ou de grupos sociais dominantes (APLLE, 2006), as informações analisadas neste bloco permitem a seguinte interpretação: os sentidos que atribuímos à docência provêm da trama entre as experiências anteriores, do que foi possível significar, das explicações, ideias, teorias que nos foram apresentadas, mas também das influências externas — neste caso, influências produzidas por grupos de referência. Por esse viés, os grupos de referência disputam, de certa forma, a consciência dos estudantes candidatos a professores, no intuito de induzi-los a enxergar a realidade pelas lentes (concepções) desses grupos, isto é, pelas lentes que lhes interessam. Esse fato se torna deveras significativo em termos de formação de professores se concordarmos que “a maneira como pensamos tem muito a ver com a forma com que olhamos a realidade e decidimos nos implicar nela” (CONTRERAS, 1997, p. 13).

De outra forma, lembro que as concepções que formatam o olhar para a realidade (escolar) correspondem, no sentido de influenciar direta ou indiretamente, alguns modos de ser e estar diante dessa mesma realidade (de ser professor). Posto isso, na sequência, procuro identificar em que medida os grupos de referência para a EF na escola configuram sentidos e significados em relação à docência nessa área, na perspectiva dos estudantes colaboradores.

7.2.5 A Influência de Grupos de Referência na Formação de Professores de EF

Uma das estratégias utilizadas pelos grupos de referência no mundo/mercado do esporte rendimento, e na EF escolar, é a criação de slogans e sua reprodução a partir do controle discursivo que possuem. Obviamente, para a consecução desse e de outros objetivos se servem de alianças hegemônicas com a grande mídia (emissoras de rádio e TV, jornais e revistas). Entre esses slogans, alguns parecem atravessar o tempo e o espaço, e parecem constituir bases sólidas na consciência dos sujeitos e no seio das instituições sociais. Muitos slogans insistem em colocar o esporte em lugares que, de fato, não fazem mais sentido. Um deles diz respeito ao esporte como o lugar ideal para as pessoas aprenderem e desenvolverem os valores éticos. Sabidamente, isso nunca foi verdade no esporte de competição e de alto nível. O gol com a mão que classificou a França para a Copa do Mundo de Futebol de 2010 é um bom exemplo²⁹. No caso específico do futebol, se juntam a esse exemplo outras dezenas,

²⁹ Em artigo no jornal Folha de São Paulo, de 22/11/2009, Tostão, médico, ex-jogador e um dos campeões pelo Brasil na Copa do Mundo de Futebol de 1970, e, atualmente, também comentarista esportivo, escreve relacionando que o esporte de alto nível, muitas vezes a serviço da desmedida ambição e da esperteza humana,

ou centenas de atitudes ocorridas em campo que nada possuem de ética, ou nada têm a ver com ser bom cidadão. Fora dele (do campo de futebol), os últimos acontecimentos referentes à corrupção na Copa do Mundo do Brasil, envolvendo dirigentes da FIFA e da CBF, mostram que tais atitudes nada têm a ver com o “calor” do jogo. Muitas vezes se originam bem distante do lugar onde ocorrem as partidas.

Por sua vez, parece que os sentidos e códigos reais do esporte rendimento são internalizados e subjetivados pela sociedade com a mesma eficácia e eficiência empregada pelas equipes e dirigentes esportivos, na superação de todas as fronteiras na busca da vitória esportiva. Assim, em distintos espaços de interação social ouvimos e vimos muitos treinadores e dirigentes, mesmo sem intenção, realizarem discursos como: “ganhar a batalha”, “ganhar a guerra”, “jogar com muito pegada”, além das ofensas aos árbitros. Não é novidade, mas preciso ressaltar que tais discursos, quando veiculados na mídia televisiva, por exemplo, exercem significativa influência em todos os indivíduos, mas principalmente na formação do pensamento de crianças e jovens. Mesmo os professores de EF conscientes de seu papel na formação do cidadão não conseguem, de modo fácil e rápido, reverter os significados sociais de tais discursos. O que não deve significar motivo para a desistência, “dar-se por vencido”, do papel de professor. A escola, e a EF em especial, talvez seja, atualmente, um dos poucos lugares onde possa ser realizada a problematização de questões como esta.

Ao aceitar sem problematização (sem filtro) os códigos e sentidos dos grupos de referência na escola, os professores de EF reduzem seus papéis a meros instrutores físicos/esportivos. Não raro, temos professores que só ensinam futebol; outros, somente basquetebol; e outros, somente o atletismo ou o vôlei, e assim por diante. São especialistas nesses conteúdos. Logo, se relacionam diretamente com o grupo de referência correspondente àquele esporte. Geralmente, não os incomoda serem denominados de professor... de futebol, de basquete, etc., ou de treinadores desportivos, ou preparadores físicos. Alguns estudantes enxergam, nesse modelo de professor de EF, um modelo a ser reproduzido. A narrativa do estagiário Martins vai ao encontro dessa ideia ao dizer:

Sinceramente foi muito bom, dá pra dizer que aí é que eu vi a EF de fato. Porque os professores eram muito capacitados, então assim, normalmente era um professor que já tinha trabalhado com futebol, já tinha trabalhado muito com futebol; de basquete, era treinador, inclusive depois ele saiu da escola e foi treinar uma equipe de basquete em Fortaleza, então eram todos

profissionais que tinham a vivência também (Entrevista com o estudante Martins, em 05/06/15).

Esse modelo de professor de EF encontra correspondência nos cursos de formação de professores na visão de Carreiro da Costa (1994). Segundo esse autor, muitos “programas de formação não atendem ao conhecimento científico disponível neste domínio; tanto os conteúdos como os procedimentos de formação têm sido selecionados com base na tradição, lógica, convicção pessoal e inspiração” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p.30).

Como consequência, parece que o processo de formação de professores em EF se baseia essencialmente na tese ‘tradicionalista’ (KIRK, 1986). De acordo com essa perspectiva, a formação de um professor é sobretudo um processo de socialização e indução profissional que deverá realizar-se na escola observando a actividade de ensino do metodólogo. Pressupõe-se que, com o tempo e a experiência, ocorrerá naturalmente um processo de aprendizagem e melhoria profissional. (CARREIRO DA COSTA, 1994, p.30).

Compartilhando das concepções de Kirk (1986), citado por Carreiro da Costa (1994), é possível afirmar que os estudantes colaboradores que se mostram simpáticos ao modelo de professor descrito acima, entendem, de forma semelhante, que para ser professor de EF basta “possuir bom senso, um bom conhecimento de um ou outro desporto, e muita intuição” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p.30).

Parece-me pouco. Por outro lado, guardadas as diferenças geográficas e sociopolíticas, permite entender que os professores que atualmente desenvolvem um trabalho docente na perspectiva tradicional, em boa medida, tiveram sua formação acadêmica nos moldes da tese tradicionalista, conforme esclareceu Carreiro da Costa (1994). Nesses termos, a universidade também enfrenta dificuldades para alterar alguns sentidos atribuídos à docência na EF, e as possibilidades de atuação dos professores nas escolas podem ser entendidas antes como resultados de um tipo de formação e de determinado contexto sociocultural, do que como evidência de descompromisso e má vontade do professor, mesmo que isso também possa acontecer.

Não obstante, não é gratuita a reprodução dessas possibilidades de docência em EF. Entendo que é possível localizá-las no interior de uma concepção conservadora da formação de professores em geral. Por essa concepção, a formação de professores desenvolve-se apenas no âmbito da universidade, da qual se espera que o professor receba os saberes para transmiti-los às futuras gerações. Como os saberes, na formação acadêmica, são tratados como algo que se tem e se recebe, é nesse sentido que os professores são considerados apenas transmissores e

não agentes produtores de saberes, os quais são fruto de suas práticas sociais cotidianas (BORGES, 1998).

Historicamente, modelos tradicionais de formação, simpáticos e reprodutores da concepção bancária de educação (FREIRE, 1982), são introjetados ao longo da trajetória escolar e acadêmica dos estudantes – da Educação Básica à Universidade – “e são difíceis, mas não impossíveis de serem rompidos no discurso e na prática” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.86). Por essa via, entende-se ainda que as escolas, na qualidade de instituições, não são apenas um dos meios principais de distribuição de uma cultura dominante efetiva, elas também ajudam a formar pessoas, com valores e significados adequados, que não veem nenhuma outra possibilidade séria para o conjunto econômico e cultural agora existente (APPLE, 1989, 2006, 2013).

A partir de um viés político, a escola pensada numa concepção tradicional torna-se o lugar de um ensino pragmático. Pretende-se neutra em relação ao que ocorre extramuros. Ao valorizar práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (PIMENTA; LIMA, 2012).

Essa concepção de educação parece se destacar ente os estudantes colaboradores. E, como pretendo mostrar no próximo bloco, parece ser fonte de inúmeras dificuldades no momento do estágio. As habilidades (esportivas) não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais os estagiários vão se defrontar, pois, reduzidas à técnicas não dão conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício da docência no estágio.

Quanto à influência das experiências com a possibilidade do professor “largobol” ressalto que todos os estudantes se referiram a essa possibilidade de forma crítica, no sentido de que não concordavam com tal prática na EF escolar. Em que pese a positividade da visão dos estudantes, no que se refere a não pretender reproduzir esse modelo no estágio, ou quando se tornarem professores de fato, é preciso cautela quanto aos sentidos atribuídos ao ser professor aí implícitos. Ao culparem apenas os professores de EF que desenvolvem o denominado “largobol”, sem ao menos refletir sobre as causas que levam esses professores a desenvolver essa prática, os estudantes parecem compartilhar de uma narrativa bastante recorrente, no Brasil e em vários outros países: responsabilizar e/ou culpabilizar os professores por todas as mazelas da educação escolar, ou a maioria delas. De acordo com essa

narrativa (ideológica), melhorar a educação escolar implica em investir única e exclusivamente na formação dos docentes. Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham.

Essa narrativa é semelhante à outra, também bastante presente em nossa sociedade, que tende a responsabilizar e/ou culpabilizar a educação, ou melhor, a falta dela – educação entendida aqui apenas como educação escolar –, por todas as desigualdades em nosso país. De acordo com essa narrativa, para melhorar os índices econômicos e de distribuição de renda é preciso investir em educação – como se sabe, esse discurso da necessidade urgente de se investir em educação é bastante recorrente em nosso país, mas, infelizmente, dificilmente revertido em ações concretas. Sabe-se também que essa narrativa desvia a atenção das pessoas da necessidade de se mudar o modelo e a política econômica do país para, então, melhorar os índices de distribuição de renda e para a implementação da justiça social, racial e econômica, ao mesmo tempo em que se invista maciçamente em educação. Não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade (DINIZ-PEREIRA, 2007). Não se pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação de professores na busca de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.

Em síntese, é preciso considerar que as experiências discentes, vividas e narradas pelos colaboradores, evidenciam que ser um professor “largobol” e concordar com o sentido da aula de EF como sendo “aula livre” é uma das maneiras possíveis, atualmente, de ser professor na escola³⁰. Ainda, é uma maneira que está presente, de forma significativa, na representação social do professor de EF, o que, convenhamos, afasta ainda mais aqueles estudantes que, ao iniciar o curso de EF, não mostravam interesse na docência, como é o caso dos estudantes colaboradores João, Martins, Amélia e Valentina. Analisando essa resistência em ser professor a partir da tese acima desenvolvida é possível afirmar que os estudantes têm, nos professores que realizam práticas reconhecidas como de abandono docente, a referência de como eles não querem ser reconhecidos socialmente, como relata o colaborador João.

Eu montei um plano de ensino, depois até se tu quiser posso te dar eles, os planos de ensino e os planos de aula, eu tenho todos, porque eu tinha muito

³⁰ Apesar de se colocarem discursivamente contrários a prática do “largobol”, conforme observação no campo, em alguns momentos do estágio alguns estudantes realizaram práticas com indícios desse modelo.

medo, porque a gente ouve falar muito aqui no ‘largobol’, então eu não queria nunca fazer o ‘largobol’, então eu procurei direcionar minhas atividades para coisas que não... não dessem vazão para isso (Entrevista com o estudante João, em 08/12/14).

Quanto ao modelo de professor “inovador”, da mesma forma que no modelo de professor “largobol”, em que pese certa positividade de, ao menos, os estudantes se referirem à aula desenvolvida nessa perspectiva como um espaço-momento na escola em que há intencionalidade pedagógica, parece que esse fato, aliado à diversificação de conteúdos, constitui o único critério para adjetivar a referida aula, e a prática do professor, em consequência, como “inovadora”. A princípio, então, não houve, ou se houve não foi significativo a ponto de serem lembradas e narradas pelos estudantes, outras alterações (inovações) nas referidas aulas, as quais ressaltassem, de fato, uma diferença em relação à perspectiva tradicional de aula de EF. Refiro-me, como exemplo, a alterações na forma de abordar e tratar dos conteúdos, na forma de avaliar, ou na forma de planejar e justificar a presença de determinados conteúdos no currículo. Por outro lado, a pobreza das práticas pedagógicas na EF escolar parece ser tanta que, não raro, não somente os estudantes, mas também os pais e a direção da escola avaliam como “uma boa prática”, nesse componente curricular, aulas em que o professor apenas e simplesmente cumpre com o que é esperado legalmente e, burocraticamente, de seu papel nessa instituição.

Ao conversar com alguns representantes das direções das escolas nas quais acompanhei os estagiários, a narrativa de “bom professor de EF”, muitas vezes, se mostrava totalmente reduzida e revertida nessa direção. Pelas informações obtidas, o conceito de “bom professor” de EF (talvez seja semelhante noutras disciplinas) na escola pública tem se constituído no sentido daqueles professores que cumprem com suas obrigações legais: estar presente regularmente na escola e assumir as suas turmas nos seus respectivos horários, preencher os cadernos de chamada e “entregar” as notas, ou conceitos, relativas às avaliações dos alunos nas datas combinadas, não cometer nenhum ato violento ou ilícito no interior da escola, principalmente junto aos alunos; e, enfim, conseguir “gerenciar” de tal forma seus alunos para que permaneçam no tempo-espaço em que acontece a aula de EF e não “atrapalhem” outros professores, nem recorram à direção ou supervisão da escola a fim de relatar algum problema ocorrido na aula. Entendo que essa narrativa, geralmente sem problematização suficiente, participa da produção de determinados sentidos sobre o que é ser um professor de EF na perspectiva dos estudantes que iniciam o curso de FI nessa área.

Finalizando, a partir do pressuposto de que os estudantes de EF, candidatos a professor, não podem ser considerados totalmente vazios de sentidos e significados em relação à docência em EF quando iniciam o curso de FI, e a partir das ideias desenvolvidas até aqui, identifiquei, num primeiro momento, que as possibilidades de docência em EF que os estudantes colaboradores trouxeram consigo, de suas trajetórias escolares e não escolares, estão, em boa medida, relacionadas a três tipos, sintetizadas a seguir:

a) uma possibilidade relacionada a uma atuação docente descomprometida com os princípios, valores e propósitos universais da Educação Escolar, e descomprometida com o lugar da EF enquanto componente curricular; relacionada também a uma atuação no espaço momento da aula de EF que pode ser considerado “não aula”, pois entre suas principais características se encontra a ausência total de intencionalidade pedagógica e não incidência nas atividades dos educandos;

b) uma possibilidade relacionada à narrativa totalizante na área, em que a atuação docente prioriza como conteúdos alguns esportes (tradicionais), abordando-os geralmente na dimensão do saber-fazer. A avaliação nesse modelo se pauta em critérios como: a participação do estudante em aula e em hipotéticas aprendizagens de técnicas esportivas. Essa possibilidade, muitas vezes, sob a ótica dos estudantes colaboradores, se confunde com a possibilidade anterior. Não raro, como evidenciado, ao ensino dos esportes tradicionais não há correspondentes aprendizagens por parte dos estudantes. Daí ser possível confundir a referida abordagem de determinado esporte “apenas” como uma lista repetitiva de atividades a serem realizadas nas aulas de EF sem sentido para o educando;

c) uma possibilidade “inovadora”, em que o professor desenvolve uma atuação docente identificada pela diversificação de conteúdos – “trazer coisas diferentes”. Reconhece-se nessa possibilidade, também, maior compromisso do professor para com a aprendizagem dos alunos.

Assim exposto, entendo que é possível inferir que a experiência com tais possibilidades de professor de EF vai exercer papel relevante na forma pela qual os estudantes enxergam a docência nessa área. Juntamente com outras experiências sociocorporais significativas, e com as ideias dominantes sobre as práticas corporais no âmbito da cultura, as experiências com a própria EF na Educação Básica se constituem em “janelas” pelas quais os estudantes forjam sua compreensão e atribuem determinados sentidos acerca do ofício de ensinar em EF.

Em um segundo momento, levantei a hipótese de que tais possibilidades de docência estão relacionadas, de alguma forma, aos valores, concepções e interesses de determinados grupos de referência (STENHOUSE, 1991). Assim, procurei localizar e denunciar a continuidade da posição exercida pelo “sistema” esportivo profissional (BRACHT, 1999) – representado por suas federações, confederações, associações, clubes, etc. – como grupo de referência na configuração do conteúdo esporte na EF escolar. Ou seja, atuando através de estratégias econômicas, políticas e culturais, no sentido de que o esporte rendimento (seus significados, valores, concepções) seja o modelo de esporte hegemônico na escola. Da mesma forma, ressaltai a influência da instituição médica, via mundo *fitness*, na produção de determinados sentidos para a EF escolar, e, por conseguinte, na produção de determinada forma de enxergar a docência nessa área.

Dessa forma, tendo em mente que os estudantes, ao ingressar na ESEFID, já possuem determinadas interpretações acerca do significado da docência em EF, cabe procurar compreender como ocorre o encontro com as interpretações “acadêmicas” defendidas e representadas nas disciplinas, e nas maneiras de ser e estar dos professores, no interior da FI, quanto à formação do professor de EF. A experiência de docência propiciada pelo estágio se constitui em espaço privilegiado para analisar esse encontro de interpretações e identificar o modo com que cada estudante colaborador interpreta as dificuldades demandadas em sua própria experiência docente. 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? São temas que, dentre outros, destaco no próximo bloco.

7.3 O POTENCIAL DO ESTÁGIO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS À DOCÊNCIA EM EF

Conforme já mencionado no bloco anterior, os estudantes de EF, colaboradores nesta pesquisa, ao iniciarem o curso de licenciatura na ESEFID/UFRGS trouxeram consigo, de suas experiências sociais anteriores, obviamente, 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. Em relação aos sentidos e significados conferidos à docência destaquei que às experiências com alguns modelos de aula de EF durante a Educação Básica correspondiam algumas possibilidades de docência nessa área. Destaquei, ainda, que algumas possibilidades parecem, de certo modo, se relacionarem mais com os

interesses, concepções e valores de alguns grupos sociais externos à escola, do que aos interesses e propósitos da própria Educação Escolar, e da EF em especial. A partir de Stenhouse (1991) denominei esses grupos de grupos de referência.

Neste bloco analisarei como ocorre, na experiência docente propiciada pelo estágio, 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). Sabe-se que o estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado (PIMENTA; LIMA, 2012). Mas, de maneira mais acentuada, traduz a marca dos professores que o orientam, dos conceitos e práticas por eles adotados. De qualquer forma, o supervisor de estágio se constitui em uma espécie de “porta-voz” da FI nesse processo de socialização profissional do estudante estagiário. Em suma, o foco de atenção neste bloco se voltará para a relação existente entre os sentidos conferidos à docência e a própria experimentação desta, no intuito de identificar pistas para pensar a relação entre a experiência docente propiciada pelo estágio em contexto escolar e a compreensão do estudante estagiário acerca do que significa ser professor de EF na escola pública.

Decorrem desses objetivos algumas questões a serem enfrentadas no diálogo entre as informações obtidas em campo e a literatura pertinente: quais são, e de que ordem são as principais dificuldades identificadas pelos estudantes na experiência docente no estágio? De que modo cada colaborador interpreta as dificuldades demandadas pela experiência docente em contexto real da escola pública? Que saberes, estratégias e concepções da educação/EF são movimentadas no enfrentamento dessas dificuldades? Em que medida o papel desenvolvido pelo supervisor do estágio consegue auxiliar o estudante a entender e agir de outras maneiras frente aos desafios da experiência docente?

Para a consecução desses propósitos estruturei o presente bloco da seguinte maneira: **na primeira seção** ressalto a correspondência entre as concepções de estágio que os estudantes colaboradores evidenciam e algumas concepções de estágio que têm sido objetos de crítica no âmbito dos cursos de licenciaturas. Sugiro, então, a concepção de estágio como experiência docente. Afinal, os estagiários vão “ser” professores, vão experimentar a docência, mesmo que não em toda sua complexidade e por um curto espaço de tempo. Logo, é preciso entender o que essa experiência significa em termos individuais (subjetivos), não

deixando de entendê-la também como uma experiência social, realizada no seio de uma instituição social e em interação com outros sujeitos (coletividade). Tendo essa noção de estágio como pressuposto, nas **seções seguintes** (da segunda à sexta seção) trato da experiência do estágio em si, dividindo as informações a ela correspondentes da seguinte forma: relativas aos sentimentos e preocupações dos estagiários ao experimentar a docência; ao lugar de outras interpretações na constituição da experiência docente; aos desafios da docência em EF no que diz respeito ao contexto social da escola pública; aos desafios da relação professor e aluno(s); e os desafios relativos às questões didático-pedagógicas.

7.3.1 O Estágio como Lugar de Constituição da Experiência Docente

Entre os pressupostos teóricos deste bloco, resalto algumas concepções de estágio que apesar de já amplamente criticadas na literatura educacional, ainda estão evidentes e são facilmente reproduzidas no dia a dia dos estágios e do próprio curso de FI, conforme observei junto aos estudantes de EF colaboradores nesta pesquisa. Esse fato, entendo, é um indicador da necessidade de que tais concepções continuem a ser problematizadas visando sua superação. Necessidade também vinculada ao fato de que tais concepções implicam dificuldades de distintas ordens aos estudantes licenciandos no momento da realização do estágio.

Algumas dessas ideias referentes ao estágio que datam do início da década de 1990 estão presentes, entre outros, em Marques (1992) e na coletânea de textos sobre “prática de ensino e o estágio supervisionado” organizada por Piconez *et al.* (1991). Ao que parece, 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). Entre essas concepções creio que merecem destaque: o estágio considerado simplesmente mais uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de FI, no sentido de que sem sua realização, mesmo que apenas como protocolo, o estudante não consegue finalizar seu curso; ou seja, é entendido por alguns estudantes como mais um mero obstáculo na busca pelo diploma no ensino superior; e, outra, já amplamente criticada, mas que reúne elementos epistemológicos, e político-ideológicos suficientes para se perpetuar (talvez hegemônica), é a identificação do estágio como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, de parte de estudantes estagiários, 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” (PIMENTA; LIMA, 2012). O desejo de iniciar o estágio o quanto antes é expresso

por João: “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” (Entrevista com o estudante João, em 08/12/2014). De modo semelhante, a estagiária Kátia se queixa de que a disciplina de Fundamentos da EF no ensino fundamental tem muitos textos filosóficos.

[...] é que eu não gosto muito da parte filosófica dos textos que ele passa, e daí ele faz, que nem sexta-feira, eu tinha prova com ele e não era assim que fosse para o estágio, que fosse atividades para o estágio, tinha textos filosóficos que tu não aprende com isso, acho que a gente deveria ter planos de aulas ou atividades certas para crianças, para o fundamental então, [...] já teve vários textos que ele passou e eu acho que não necessitaria passar estes textos de novo. Eu acho que estes textos não ajudam nada ou pouco para o estágio (Entrevista com a estudante Kátia, em 28/05/2015).

As narrativas dos referidos estagiários acima evidenciam, entre outras, a dificuldade colocada aos cursos de licenciatura em EF (e das licenciaturas em geral/ em conceber o estágio para além de um lugar de “aplicação” da teoria, ou, simplesmente “prático”). A “querela” entre “teóricos” e “práticos” é uma temática recorrente na literatura educacional e na EF. Paolo Nosella, ao apresentar a obra de Manacorda, em 2004, denomina essa dicotomia — o saber e o fazer — de luta entre os homens das “ÉPEA” (palavras) e os das “ERGA” (ações) - termos gregos. Para esse autor, os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem (MANACORDA, 2004).

No âmbito da formação de professores, Pimenta e Lima (2012) relacionam a concepção que traduz o estágio como uma disciplina “meramente” prática com o fato de os currículos de formação se constituírem “em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33). Assim, para esses autores, nem se pode denominar tais disciplinas como “teorias, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (p. 33 – grifos dos autores)”.

No caso específico da EF essa dicotomia 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. Conforme Fensterseifer (2001),

as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência disto, os profissionais de

educação física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhes diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal, o “pensar” não era assumido como parte de suas responsabilidades e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais. Privado então dos elementos necessários para uma reflexão crítica sobre seu fazer, e incapacitado para propor alternativas, sobra-lhes permanecer a mercê de orientações heterônomas (p. 32-3).

Por essa perspectiva, se o estudante de EF – candidato a professor – entender que essa disciplina é exclusivamente prática – destituída de um pensar (teoria) – contribui, de certa forma, para a reprodução dessa concepção. Entre outras implicações da reprodução dessa concepção está a naturalização de que na EF escolar não há produção de conhecimento e seus professores são apenas “práticos” que “aplicam” conhecimentos produzidos por “especialistas”, ou seja, materializa-se, um modelo de professor pautado pela racionalidade técnica instrumental (CONTRERAS, 1997).

Parece que, dentre as distintas maneiras de entender o que é o estágio, os estagiários parecem não conseguir formulá-lo como um lugar, um momento no processo formativo (pessoal e profissional) em que se desenvolve uma significativa experiência de aprendizagem. Essa é a tese que defendo aqui, nos termos que a experiência do estágio em EF, em qualquer nível de ensino, é, antes de qualquer coisa, uma experiência docente que visa pôr “em jogo” – no sentido de movimentar, avaliar, comparar, questionar – distintas formas de leitura da docência em EF, tendo como referência o próprio contexto real da escola pública.

Ressalto que o conceito de trabalho docente em EF, objeto da experiência docente propiciada pelo estágio, é o que considera muito mais do que ministrar aulas aquilo que o professor de EF faz na escola. Precisamente, nos moldes concebidos por Wittizorecki e Molina Neto (2005), é

[...] o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pelo gestor público, quanto naquelas buscadas por iniciativa pessoal (p. 53).

Nessa linha de pensamento, tanto as atribuições caras ao trabalho docente que cabem ao estudante em estágio quanto as atribuições que não lhe cabem, dada sua condição discente

(de professor em formação) vão influenciar, cada qual a sua maneira e intensidade, a constituição e o envolvimento com essa própria experiência. Em outras palavras, o fato de o estagiário precisar estar na escola *locus* do estágio “apenas” para ministrar sua aula, ou para alguma outra tarefa relacionada ao estágio, implica, ao estagiário, uma visão, uma experiência parcial de trabalho docente. Consequentemente, não é possível querer que o estagiário saiba de toda a complexidade inerente à cultura escolar se ele se envolver parcialmente.

Mesmo assim, desde sua presença marcada pela condição discente e de transitoriedade naquele espaço, não é possível tratar da experiência a que se sujeitam os estagiários como sendo apenas uma experiência individual, ou apenas social, ou apenas formativa. É preciso considerá-la em todas as dimensões possíveis. Nesse sentido, em relação aos fins deste estudo, a experiência propiciada pelo estágio é uma experiência social, sem deixar de ser individual; e ela é formativa, mesmo que sua objetificação, por parte da FI e dos supervisores em especial, não alcance o nível de reflexividade pretendido a fim de ampliar o leque de sentidos conferidos à docência.

7.3.2 Elementos Condicionantes da Experiência Docente no Estágio: os sentimentos e as preocupações dos estudantes estagiários

Da mesma forma com que Huberman (1995) identifica o início da docência como um período nevrálgico - em relação ao ciclo de vida profissional de professores -, as informações colhidas nesta pesquisa sugerem identificar o início do estágio também como um período nevrálgico intrínseco ao processo de FI, no qual os estudantes de EF são sujeitos. Para seis, entre os oito estudantes de EF, colaboradores neste estudo, o início do estágio docente, precisamente os primeiros encontros com os alunos da escola básica na condição de professor estagiário, é identificado como uma experiência marcada por sentimentos de receios, pavor, apreensão e ansiedade acima do “normal” que interpreto como resultantes do medo do desconhecido, como evidenciado nos trechos das entrevistas abaixo,

Bom, primeiro dia de estágio não fui eu que planejei a aula, até porque eu tava com muito medo, muito receio de tá, de entrar ali, mas eu acho que foi muito tranquilo depois... por que foi o [colega] que deu a aula, a primeira e a segunda, mas eu acompanhei [...] (Entrevista com a estudante Kátia, em 28/05/2015).

Nossa, eu tava apavorada. Queria sair correndo [risos]. Eu não sabia como é que ia ser, e achava que ia ser horrível pela experiência que eu tinha tido [...] (Entrevista com a estudante Ana, em 17/07/2015).

[...] tava apreensiva, tava com medo, na verdade tinha medo de não construir a relação que eles tinham com a professora de sala de aula, que era muito boa, que ela tem um relacionamento muito bom com eles, com amizade, com respeito e tinha medo de não construir a mesma coisa (Entrevista com a estudante Alana, em 16/12/2015).

Tais preocupações e sentimentos relativos ao início da docência podem ser identificados na fase preparatória do estágio: fase que normalmente acontece nas dependências da ESEFID e que se constitui de alguns poucos encontros entre supervisor e estudantes-estagiários. Nessa fase, o principal objetivo é o esclarecimento de como se realizará o estágio com aquele supervisor — dinâmica, avaliação, orientações, reconhecimento da escola *locus* do estágio, distribuição de turmas, etc.. Mas, apesar de ser identificadas já na fase do estágio que a antecede, vai ser na docência, precisamente nos primeiros encontros entre os estudantes-estagiários com seus respectivos alunos da Educação Básica, que o estágio parece se constituir para os estagiários, não raro, em uma experiência de pavor e apreensão. Ao assumir o papel de professores, os estagiários em EF experimentam, talvez precocemente, as características comuns à docência: insegurança, receio e preocupações – metaforicamente, nesse momento “não há galhos onde se agarrar”.

Ao se considerar que se, inicialmente, é possível pensar em conceitos de choque com o real (HUBERMAN, 1995), ou em choque cultural (CARLOS MARCELO, 2010), para caracterizar esse momento da experiência docente no estágio, em um segundo momento a noção de encontro e desencontro com a docência e com a cultura escolar, adotada por Wittizorecki e Frasson (2016), parece ser a que melhor contempla o que acontece nessa fase do processo formativo do estudante estagiário.

A contribuição da noção de choque com a realidade, ou choque cultural, recorrente nos escritos sobre o professor principiante, parece estar em reconhecer a fase inicial do estágio como um processo de incertezas, acompanhado pelo enfrentamento da realidade, que se refere, sobretudo, ao distanciamento entre o real e o ideal, entre o que é idealizado pelos estudantes durante o curso de formação inicial e o que efetivamente ocorre no cotidiano da escola.

Por sua vez, o entendimento do início do estágio como momento de encontro e desencontro com a docência parece-me relevante no sentido em que desliza da concepção de choque com a realidade para nomear a fase inicial da docência. Conforme explicam os autores dessa perspectiva,

ou seja, os **desencontros** constituiriam os momentos de embates, de frustrações, de dúvidas e angústias, ao passo que os **encontros** podem ser compreendidos como aqueles de 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. Ambas as dimensões se articulam dialeticamente na constituição do professor iniciante (WITTIZORECKI; FRASSON, 2016, p. 233 – grifos dos autores).

Apesar de preponderantes na fase inicial do estágio, os sentimentos de desencontros podem ser reduzidos no desenvolvimento do próprio estágio. Pelo que observei, tal redução corresponde, em grande parte, ao nível de comprometimento de cada estagiário em sua própria experiência docente. Em outros termos, a redução das preocupações iniciais sentidas pelo estudante no início do estágio docente, de algum modo depende de como cada um deles se posiciona diante da possibilidade dessa experiência enquanto abertura ao novo (GADAMER, 2008). Voltando à metáfora, dependerá do quanto o estagiário pretende “se molhar” com todas as implicações que essa experiência docente oferece.

Porém, entre as observações realizadas, neste estudo, ficou evidenciado que os estudantes diferem muito entre si quando o assunto é o envolvimento com a experiência do estágio. Ao passo que alguns visivelmente se mostram envolvidos organicamente, outros parecem, de fato, considerá-lo apenas mais um compromisso burocrático-formal em busca do diploma de licenciado.

É preciso ressaltar, por sua vez, que essas preocupações e sentimentos conferidos ao início da docência no estágio são de naturezas diversas. As experiências com a Educação Básica, anteriores ou concomitantes à FI, seja no papel de aluno, de instrutor/monitor (bolsista) ou de professor, são elementos que precisam ser trazidos à análise, pois, podem contribuir para o entendimento e a objetificação a priori da experiência docente de cada estudante durante o estágio. A relevância de se considerar, na FI, as experiências do licenciando, e o contexto social em que vive, é ressaltada por Marques.

Torna-se necessário romper com o pressuposto de que os alunos sejam tábula rasa de conhecimentos e experiência. Ao contrário, o saber e a prática deles e do meio imediato em que vivem e atuam deve constituir-se em matéria prima a ser trabalhada criticamente nos cursos. Trazem alunos e professores, para dentro da sala de aula, a realidade social de que fazem parte. As preocupações e amarras externas que os acompanham, longe de serem vistas como empecilhos aos estudos, podem transformar-se em estímulos e desafios, em indagações precisas e pertinentes, dirigidas ao desempenho profissional e ao processo formativo, desde que sujeitas ao senso crítico, porque em verdade, não haverá efetiva mudança em educação e, portanto, educação verdadeira, sem que se desconstruam os pressupostos

das formas vigentes, a iniciar pela percepção deles. Requer-se uma leitura hermenêutica existencial, que faça os sujeitos conscientes de seu processo formativo histórico e vivencialmente determinado e que faça transparente, na crítica às ideologias, o contexto da vida social em todos os momentos (MARQUES, 1992, p. 88).

Um bom exemplo do quão rico pode ser para o processo formativo do professor a consideração de suas experiências anteriores, em relação à docência, é a narrativa da estudante Ana a respeito de seus principais “medos” no início da docência no estágio e onde a estudante localiza a origem desses sentimentos em sua história de vida. Em sua narrativa, disse que somente não cancelou sua matrícula em respeito ao colega com o qual formava uma dupla no estágio - na Educação Infantil -, o primeiro dia de estágio “foi bem enlouquecedor”, pois “as crianças estavam muito agitadas” e achava que “não ia conseguir dar aula efetivamente [...]”. Ana acreditava que a experiência do estágio seria horrível, e relata que ao chegou à escola para o primeiro dia de aula “queria sair correndo de lá”, e se perguntava... “Deus, que que eu tô fazendo aqui, não é possível uma coisa dessa”.

A origem de toda essa ansiedade e receio de se posicionar no papel de professora frente aos alunos da Educação Infantil se relaciona, na perspectiva da própria estagiária, aos traumas vivenciados em uma experiência profissional docente junto “a uma escola de turno integral, que era com as crianças de 4 a 11 anos, todas juntas”, no período de agosto a dezembro de 2014. Sobre o final desse período Ana lembra: “foi quando eu surtei no final do ano e...meu Deus, não quero mais, não quero mais”. Apesar de localizar seu “trauma docente” especificamente na dificuldade de lidar com um dos alunos, na respectiva escola (uma criança de sete anos), Ana expõe, também, outras dificuldades significativas relativas a essa experiência de insucesso.

Eram umas 18, 20 crianças. Era horrível, foi traumatizante, por isso que eu surtei no final do ano. Primeiro que não tinha como planejar, como que tu vai planejar atividade pedagógica para todas essas crianças, que eles entendiam as coisas de formas diferentes, que era obvio né, porque era muita diferença de idade. A atividade física era muito ruim, porque os grandes quase carregavam os pequenos, era bem complicado, bem, bem difícil (Entrevista com a estudante Ana, em 17/07/2015).

Na concepção de Ana, seus receios em relação à docência propiciada pelo estágio estão diretamente relacionados à experiência docente que vivenciou, a qual trouxe desafios acima de sua capacidade. Da mesma forma, tanto a análise dos relatos e dos cadernos de estágio quanto às observações de campo evidenciaram que os estudantes, geralmente, atribuem sentido favorável ou desfavorável ao ser professor muito em decorrência do

sentimento de sucesso ou de fracasso obtido frente às dificuldades encontradas nas primeiras experiências docentes no contexto escolar. Logo, a partir do pressuposto de que a “relação que os professores estabelecem com o saber é demarcada pelos modos como dão sentido e significado às experiências que lhes aconteceram antes/durante a formação inicial” (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012, p.129), têm-se que, quanto mais significativa e positiva forem a primeiras experiências docentes, por parte dos estudantes-estagiários, maior a probabilidade de os mesmos acreditarem e confiarem nas estratégias escolhidas e se perceberem bons professores.

Na mesma perspectiva, é possível compreender a significativa importância atribuída aos esforços empreendidos pelos supervisores de estágio a fim de contribuir para que os estagiários desenvolvam a capacidade crítica e reflexiva. É possível pensar que a reflexão sobre as primeiras dificuldades em suas experiências docentes, visando entendê-las e superá-las, é um elemento condicionante que influenciará a decisão do estudante-estagiário em seguir ou não a docência como carreira profissional. Na esteira de Nóvoa (1995), interessar-se pelas experiências pessoais e profissionais dos estudantes, professores em formação, é se interessar pelas questões caras à dimensão pessoal de cada sujeito, é considerar a sua história de vida como elemento significativo no processo de formar-se professor. Os estagiários também são pessoas: se emocionam, têm receios, se apaixonam, etc., ou seja, as emoções vão junto para a escola. A subjetividade também precisa ser considerada nessa fase da FI.

Ainda na mesma linha, principalmente a partir das observações que realizei e das conversas informais com os estagiários, entendi que as preocupações e os receios identificados estavam, com poucas exceções, relacionados a outro sentimento, o de insegurança frente aos alunos, assim resumidos pelos estudantes: o que fazer com os alunos? Ou, como controlar os alunos? A narrativa da estudante Mônica evidencia esse sentimento.

Eu já estava apavorada e fiquei assim chocada. Primeiro com a escola assim, que eu conheci escolas ruins, mas essa foi a pior que eu vi, talvez tenha pior por aqui, mas que eu vi até agora foi a pior, então me espantei mais ainda. A questão dos alunos quando eu vi não achei que fosse ser tão difícil, pelos alunos; observando eles, talvez porque o professor titular já tinha uma relação assim, daí eles pareciam mais comportadinhos, eu não me assustei tanto com os alunos quanto o primeiro dia que eu fui dar aulas para eles; a localização ali eu já conhecia, mas a escola eu não conhecia, o

entorno não me assustou tanto como a escola. Nossa senhora, no primeiro dia de aula eu não sabia qual era a primeira palavra que eu usava para falar com eles. Disse oi, mas não sabia por onde começar. Daí o professor me apresentou, falou, e comecei a falar o que a gente ia trabalhar e eles já começaram a me perguntar do futebol: a gente vai ter futebol? E eu não queria dizer não, a gente não vai ter futebol – fui dizendo: vamos ver... como que dá o tempo..., eu tenho uma organização..., e fomos conversando. 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 (Entrevista com a estudante Mônica em 04/12/2014).

A preocupação com o “como” se comportar frente aos alunos é um dos elementos identificados que dizem respeito ao estágio em todos os níveis de ensino. Se, inicialmente, pensei que essas preocupações se fariam presentes especificamente no momento do primeiro estágio – na educação infantil -, em um segundo momento pude identificar que minha premissa era falsa. Parece que a cada novo estágio se renovam proporcionalmente tais preocupações.

No entanto, mesmo que de naturezas diversas e geridas de distintas maneiras, conforme subjetividade e experiência de cada estudante, entendo as preocupações e receios dos estudantes-estagiários como elementos que merecem atenção por parte da FI, pois, de uma ou de outra forma, se tornam condicionantes de determinadas maneiras de ser e atuar do estagiário frente a seus alunos, ou seja, condiciona para determinada identidade docente. Retomando o relato da estudante Ana, as experiências docentes que impõem aos sujeitos sacrifícios além de sua capacidade de suportá-los podem resultar em uma resistência desse sujeito a outra experiência docente e a um distanciamento da ideia de ser professor. Por outro lado, também pode torná-lo mais comprometido e resiliente, no sentido de aprender a reverter uma situação adversa, usar a força contrária a seu favor, recuperar-se e ainda sair fortalecido. Como lembram Day e Gu (2012) para que os professores rendam o máximo e influenciem positivamente a vida de seus alunos não basta que dominem seus conteúdos e tenham conhecimentos pedagógicos; “necessitam paixão, compromisso e resiliência em um trabalho que está ficando cada vez mais complexo (p.16)”.

Do mesmo modo, defendem os autores acima, que a forma como os professores sustentam ou não a qualidade de seus trabalhos em aula não está somente vinculada ao sentido de vocação, senão também pelos contextos sociais e políticos mais gerais, pela qualidade de apoio dos pares e dos gestores escolares dentro da escola, e pelos acontecimentos e experiências de sua vida pessoal (DAY; GU, 2012). Entendo que essa ideia também pode ser pensada em relação às tensões vividas pelos estagiários. Em casos extremos, o fracasso do

estagiário, nos primeiros encontros com os alunos, pode levá-lo a pensar em desistir do estágio. Essa intenção foi salientada, várias vezes, por alguns estagiários durante minhas observações, e esteve presente em todos os níveis de estágio, porém, especificamente neste estudo, foi o estágio no Ensino Fundamental – séries finais, o que se mostrou mais desafiador para os estagiários, a ponto de externarem mais incisivamente a ideia da desistência.

Foi de medo, de muito medo, foi estranho; a escola é antiga, não é muito cuidada, só pelo fato de ser perto do presídio também acho que todo mundo ficou muito assustado, daí quando conheci minha turma fiquei mais assustada ainda, porque antes eu tinha entrado na turma do [colega estagiário], é que eu cheguei mais cedo, e achei a turma do [...] muito tranquila, não sei se porque não era minha turma também e daí já fui mais tranquila, mas daí quando entrei na minha turma deu muita vontade de desistir... (se emociona), e fiquei com muito medo deles, sei lá, por várias coisas, do tipo, eles serem maiores do que eu no tamanho, mas aí depois foi passando (Entrevista com a estudante Amélia, em 16/12/2014).

De qualquer forma, o “nada simples” fato de os estudantes-estagiários experimentarem emoções fortes por conta do estágio faz com que essa disciplina curricular na FI de professores de EF seja considerada um momento especial da formação, na qual, além dos professores supervisores, os próprios estudantes depositam altas expectativas. Apesar da importância desse momento na FI ser de difícil questionamento, não é possível afirmar que ele ocorra de forma harmônica no interior do currículo da ESEFID. Mesmo que se saiba de todos os aspectos formativos que estão em jogo no estágio, e que fazem do estágio uma experiência formativa (no sentido hermenêutico), com a qual o estudante deveria se comprometer, algumas observações de campo evidenciam que essa experiência também pode ter efeitos indesejados. Entre esses efeitos está o de distanciar a prática das demais disciplinas da FI, reforçando a tese de que o que se aprende lá (na FI) é irrelevante para se tornar professor; ou, provocar barreiras e juízos de valor desmedidos sobre os resultados obtidos (acreditar que todas as aulas serão iguais; decidir que não “serve” para ser professor a partir de poucas experiências docentes; entender que o professor tem que resolver todos os problemas surgidos em sua aula; acreditar que todos os alunos reagem da mesma forma às proposições do professor, etc.).

Possivelmente, o que diferencia o estágio das demais disciplinas em um currículo de FI é que ele se desenvolve em contexto profissional com alunos e professores reais. Esse fato leva o estudante-estagiário a concluir que precisa sair de seu relativamente cômodo papel de aluno e enfrentar outros papéis, o que para muitos estudantes é algo inédito. Os estagiários sentem que não lhe servem mais as diferentes estratégias e habilidades do ofício de aluno, as

quais, até aquele momento, pareciam dar conta, de modo satisfatório, dos desafios encontrados em outras disciplinas. Assim, quando se veem inseridos nas escolas públicas a fim de realizar o estágio, muitos se referem a esse momento como “agora é o momento da verdade” e, então, não raro, experimentam emoções de maneira bem mais intensa do que em outras disciplinas (MARTÍNEZ ALVAREZ, MAÑERU CÁMARA; RODRÍGUEZ NAVARRO, 2010). Entendo que tais emoções não são gratuitas. Para muitos dos estudantes em formação o estágio é o momento em que se sentem, pela primeira vez, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes; e mais, precisam saber se relacionar – mais ou menos de igual para igual – com outros professores de EF, com professores de outras áreas e com a direção da escola, entre outros sujeitos da micropolítica escolar. Corroborava ainda para a intensidade das emoções, o fato de o estagiário estar ali na condição de estudante em formação, logo, de ser objeto de avaliação pelo professor supervisor (e subjetivamente pelo professor titular e pelo pesquisador, entre outros que assistem às aulas e que acreditam entender o papel da EF na escola básica). Ao mesmo tempo, o estagiário é desafiado a desenvolver uma prática pedagógica, referente aos aspectos didático-metodológicos dos conteúdos, que convença os alunos de sua capacidade docente e que não destoe (muito) da maneira de ser e atuar do professor titular da turma. A não satisfação de um ou de outro desses elementos pode levar a complicações. Ou em relação à sua avaliação com o supervisor, ou em relação à aceitação da turma quanto às atividades propostas. Convenhamos, não é pouca coisa.

É nesse sentido que entendo o potencial existente no reconhecimento e estudo das preocupações e receios dos estudantes de EF no momento do estágio docente por parte da FI. Semelhante ao que propõe Nóvoa (1995), de levar em conta a vida do professor em formação, ao tratar da profissão de professor, entendo que o interesse e estudo sobre aquilo que pensa e sente o estudante de EF, ao iniciar o curso de FI, se situa na perspectiva críticoreflexiva que leva em consideração a pessoa do estudante em formação. Ainda na esteira de Nóvoa (1995) e de Marques (1992) entendo que trazer à discussão as experiências docentes anteriores (de sucesso ou de fracasso), além das preocupações e receios referentes à docência, equivale a encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitiria aos estudantes-estagiários irem se apropriando de seus processos de formação dando-lhes sentido no quadro de suas histórias de vida.

7.3.3 Elementos Condicionantes da Experiência Docente no Estágio: montando a “caixa de ferramentas”

O fato de alguns estudantes-estagiários se mostrarem extremamente preocupados e receosos quanto ao início da docência no estágio, ressaltando, inclusive, declinar da pretensão de se formar em EF, está relacionado, entre outros, à insegurança no novo papel: em como ser e atuar na condição de professor de EF no contexto da escola pública. Essa insegurança na socialização profissional (DUBAR, 2005) exige que se procurem pistas para compreendê-la melhor. Afinal, qual é o papel da FI? Não deveria preparar o estudante para que, ao realizar sua primeira experiência docente, essa experiência fosse, de fato, formativa? Propiciar experiência docente, e discutir sobre ela, é exclusividade do papel do estágio no interior da organização curricular? Na mesma linha de pensamento, qual o papel do supervisor do estágio? Como atua frente aos desafios da formação?

A reflexão sobre essas questões me levou a enfrentá-las a partir das informações colhidas junto aos próprios estudantes-estagiários colaboradores neste estudo. Precisamente nas exceções, naqueles estudantes que não incorporaram os mesmos sentimentos de preocupação e receio revelados por seus colegas estagiários, referentes ao início do estágio. Sob esse aspecto, considero significativas as narrativas de dois estagiários, João e Martins. Suas narrativas permitem pensar que algumas das experiências sociais/profissionais que viveram podem ser consideradas condicionantes significativos para que entendessem e desempenhassem a docência no estágio, desde seu início, com maneiras e sentimentos contrários àqueles de pavor, apreensão e receio evidenciados pelos outros estagiários. Isso não significa que não houve desencontros no desenvolvimento da experiência docente de ambos os estudantes durante o estágio.

No caso do estudante João, a ansiedade foi determinante para antecipar o início do estágio no ensino fundamental. Em visita à escola, *lócus* do estágio, onde a tarefa proposta pelo supervisor aos estagiários era conhecer a escola, os professores, os alunos, enfim, o contexto no qual estariam se inserindo para realizar o estágio, esse estagiário, após conversar com a professora da turma e conhecer os alunos, cedeu à ansiedade e ministrou aula de EF antes da data prevista.

Sabe, eu sou meio ansioso. Cheguei lá e o professor Jaime disse vocês não vão dar aula, vocês só vão chegar lá e dar um oi, conversar com a professora, conhecer a escola, conversar com a diretora, supervisoras, vocês não vão dar aulas; até podem dar, mas a ideia não é essa, é para vocês verem. Daí eu fiz um plano de aula e fui lá e conversei com a professora e ela disse, mas eles estão desesperados para ter aula de EF porque eles passaram um período sem e tão louco para ter aula de EF; aí eu cheguei lá e falei para eles então “vamo bora”. Nesse dia que era para não ter aula (Entrevista com o estudante João, em 08/12/2014).

Na sequência de sua narrativa, João explicou alguns dos motivos que o levaram a antecipar o início do estágio, também evidencia elementos que auxiliam a entender as diferenças específicas entre os níveis de estágio, o que por si só justifica a necessidade de propiciar aos estudantes-estagiários a experiência docente em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

[...], 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, queria o contato com a gurizada e eu estava vindo do estágio da educação infantil em que eu saía da sala de aula com eles e botava todo mundo em filinha de mãozinha um com o outro e eles vinham queridinhos, bah legal; agora no fundamental não foi nada assim, quando eu chegava saíam todos correndo, feito doidos, três ou quatro pra um banheiro, pra outro trocar de roupa, as gurias de bota: ah eu não quero fazer, tá muito sol ou tá muito frio, então sabe, eu queria ter logo este contato, eu estava ansioso por isto, então foi legal, cheguei de cara, matei logo o bicho ali, vamo borá pra aula e eles já foram aprendendo (Entrevista com o estudante João, em 08/12/2014).

A vivência de alguma experiência positiva com a docência, anterior ao estágio, parece ser um elemento de suma importância para o estudante, pois lhe permite outra leitura acerca do desafio da docência no estágio. Nesse sentido, outras leituras podem significar melhorar o repertório do estagiário, no que tange a maneiras de ser e agir na condição de professor. Nessa linha segue a narrativa do estudante Martins.

Como eu já tinha trabalhado com o fundamental, já tinha alunos de 8 anos no PIBID, trabalhei na escolinha de futsal, onde tinha alunos de 6 anos, era escolinha infantil, depois tinha mirim e assim ia [...] então no primeiro estágio entrei com segurança, me senti bem, a professora que tava orientando era a [professora da ESEFID/UFRGS] então tinha muito contato com ela, tava fresquinho ali, então cheguei me sentindo bem; o que foi acontecendo foi que eu tive que readaptar em relação ao comportamento, entendeu, é totalmente diferente. Foi pra mim assim uma experiência muito boa, porque particularmente já gosto muito de criança... gosto de trabalhar com crianças, e eu tinha uma turma muito legal de trabalhar, porque pra criança tu é o ídolo, pra criança tu é ah...o professor, então é muito legal tu se sentir nesse papel. Com os grandes talvez a proximidade pela idade não tenha tanta essa relação, mas, com as crianças isso foi muito marcante, se cria certo vínculo.

Mas entrei me sentindo bem, não que eu esteja (Entrevista com o estudante Martins, em 05/06/2015).

Na concepção do estudante Martins, o fato de ter atuado na função de professor/instrutor de escolinha de futsal antes de entrar no curso de EF, e ter participado como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são evidenciados como experiências sociais e profissionais significativas quanto a se sentir mais seguro ao iniciar a docência no estágio infantil. Da mesma forma, o estudante João evidencia que a partir do momento em que reconhece o estágio na Educação Infantil como uma experiência significativa em seu processo de FI, os próximos estágios – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – seriam realizados sob essa lógica, ou seja, como um espaço em que é possível se experimentar na docência, logo não representaria maiores preocupações ou receios. Pelo contrário, esse estudante afirma que se encontrava ansioso para dar início à próxima experiência docente.

No meu entendimento, essas informações trazidas à análise e interpretação permitem inferir que cada estudante estagiário — mediante as experiências vividas e as explicações (prática e teoria) subjetivadas, as quais formataram sua forma de olhar para a docência em EF — interpreta, de modo singular, as demandas oriundas da experiência docente vivida no estágio.

É possível, portanto, inferir que os encontros e desencontros, desenvolvidos por conta da experiência docente, podem ser considerados ponto de partida para reflexões de cada estagiário sobre o potencial formativo dessa fase da FI. Reflexões pelas quais os estagiários podem identificar demandas e limites da própria experiência, e relacioná-las às demandas e limites da organização curricular do curso. Ao concordarmos que o currículo é mais do que uma grade de disciplinas, e que é um organismo vivo, executado por pessoas de carne e osso e com real compromisso com a prática (GIMENO SACRISTÁN, 1998), as formulações dos estagiários, nesta tese, sobre o modo com que interpretam a influência da organização curricular da ESEFID na experiência docente pode se constituir relevante ponto de partida para a reflexão sobre os efeitos dessa organização na formação dos estudantes.

Segundo a colaboradora Kátia, que realizava o estágio na Educação Infantil à época deste estudo, a aproximação com a escola foi realizada apenas na disciplina de Fundamentos da EF na Educação Infantil, na qual “a gente veio pra creche, a gente observou a aula, mas em outras [disciplinas] não”. Evidencia ainda que não houve maiores discussões em relação à aula observada, “só assim como é que tava as crianças, se elas tavam agitadas ou não, mas

não de discutir assim pro estágio”. Talvez mais significativo, na narrativa dessa estudante, seja o fato de que nas atividades desenvolvidas visando à preparação para o estágio, os próprios estudantes licenciandos desempenhavam o papel de alunos da Educação Infantil, “tipo a gente era o ‘profe’ e os colegas eram as crianças que faziam as atividades”. Na sequência, a estudante reconhece que tais atividades possuem uma diferença significativa quando comparadas às atividades “reais” desenvolvidas com crianças “reais” no estágio da Educação Infantil, “porque os colegas obedeciam mais que as crianças... dá diferença”.

Com poucas variações, os demais estudantes colaboradores também reconhecem as disciplinas de Fundamentos da EF, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como sendo aquelas que mais contribuíram para a preparação dos estudantes para a realização do estágio docente. Porém, enfatizam, de maneira crítica, que as atividades relacionadas diretamente à EF escolar se resumiam em realizar uma ou duas observações de aulas de EF em alguma escola, escolhida livremente pelo estudante. Após essas observações nas escolas, os estudantes apresentavam relatórios e, na maioria das vezes, discutiam sobre o que fora observado. A exceção era a disciplina de Fundamentos da EF no Ensino Médio. Conforme interpretação do estudante João, “[...] já fiz a cadeira do Ensino Médio e dei duas aulas numa escola de ensino médio, nesse período. Eu achei importante, achei bom sabe, por que eu acho que desde o primeiro semestre a gente tinha que ser direcionado para a escola, de alguma forma”. Entendo que a relevância de uma orgânica interação entre o curso de FI e o contexto profissional real em que atua o professor de EF exige mais do que debates e questionamentos de um imaginário de suposições. Exige, isso sim, um debate e questionamento das condições e desafios reais com que esse coletivo docente se defronta em seus específicos campos de trabalho (MARQUES, 1992), Na visão desse autor,

não basta passeiem os alunos por organizações e práticas muitas. Vale mais a visão integrada de prática bem delimitada, analisada em suas implicações, do que muitas informações, apenas de superfície, sobre um universo de práticas indiferenciadas. Mais do que muitos dados sobre a ‘realidade’, muitas opiniões colhidas, importa um único documento bem elaborado, fruto de acuradas observação e reflexão, resultado de análises teoricamente consistentes (p. 89).

A organização curricular da Licenciatura em EF da ESEFID/UFRGS também é constituída, entre outros, do Núcleo Fundamentos da Educação Escolar, cujo fim é de que “os estudantes desenvolvam as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados à Sociologia e História da Educação” e “à compreensão da escola enquanto instituição social”

(COMGRAD, 2012). As disciplinas vinculadas a esse núcleo são ministradas, em sua maioria, na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, por professores da área da Educação. Sobre essas disciplinas, a crítica formulada pelos estudantes colaboradores é de que os professores que ministram tais disciplinas não conseguem relacionar seus conhecimentos à EF. Além dessa dificuldade, apontada nas narrativas dos colaboradores, uma questão endereçada aos estudantes de EF realizada pela professora em uma dessas disciplinas evidencia a representação social que a EF possui, mesmo para professores da área da Educação no Ensino Superior.

[...] fiz história da educação, política básicas, fiz teoria do currículo, libras, umas quatro ou cinco cadeiras na FACED; tinha uma que era história da educação, história da escolarização, que ela tratou bem de como surgiu a escolarização e tudo, mas ela não conseguia relacionar com a EF, porque era uma turma fechada, desse novo currículo, então era eu e meus colegas, a gente ia daqui todos juntos, e daí a primeira pergunta que a gente achou até absurda, que ela fez, foi se a gente fazia prova, aqui na ESEFID e se o curso tinha TCC no final; ela fez isso logo no começo, daí perdeu a moral com a turma de primeira, porque tu ouvir dos outros que é um curso fácil e que não conhece é uma coisa; mas ouvir de um professor da FACED se a gente tem prova e tem TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] ao final do curso é dose (Entrevista com a estudante Mônica, em 04/12/2014).

Quanto às outras disciplinas do currículo, os estudantes colaboradores ainda citam a disciplina de Campo Profissional da EF, algumas disciplinas esportivas e a recreação. Reconhecem positivas as visitas a campo realizadas na disciplina de Campo Profissional da EF, lembrando que um dos “campos” que lhes era solicitado para as visitas era a escola. E a estudante Ana lembra que “a gente tinha que fazer observações na escola, em algum lugar que fosse lazer, no esporte de alto rendimento, e eu não me lembro qual era o outro. E aí eu fui fazer uma aula no [...] ali na zona sul, fui só assistir também. Era só assistir. Depois na aula a gente contava o que tinha visto em cada escola”. Mesmo sendo poucas, as observações realizadas em escolas e suas posteriores discussões são evidenciadas pelos estudantes colaboradores como atividades significativas no que diz respeito a conhecer um pouco mais da realidade escolar e contribuir, dessa forma, para a preparação para os estágios docentes.

Ressalto, porém, que apenas a observação da realidade do contexto escolar, pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento – as aulas de EF – não o capacita para desvendar a complexidade dessa realidade. “É fundamental que ele seja levado a *conhecer* e a *refletir* sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição esta fundamental, mas não única para que venha a transformá-la pelo seu trabalho (PIMENTA, 2012a, p. 78 – grifos da autora)”.

Em relação às disciplinas que abordam especificamente determinados esportes — a de Basquete, de Futsal, e a de Vôlei, entre outras —, os estudantes parecem “aproveitá-las” prioritariamente no sentido de aumentar o repertório de atividades a serem “aplicadas” no estágio. Esse fato reforça o sentido de docência como lugar de aplicação de conhecimentos, um sentido configurado a partir de uma racionalidade técnica e instrumental (CONTRERAS, 1997). O colaborador Martins, por sua vez, reconhece que “os esportes [as disciplinas referentes às práticas corporais sistematizadas] tiveram questões próximas à escola, discussão de como se fazer na escola, - o futsal, o basquete, a pedagogia do esporte -, de como adaptar uma aula, mas a realidade colocada, levar até a escola não”.

A função instrumentalizadora, nos moldes descritos acima, também é a forma com que a colaboradora Mônica interpreta a disciplina de recreação: “a recreação foi muito importante porque nos dias de chuva quando tu não sabe o que fazer então essa da recreação te dá várias coisas”.

Em suma, a partir das narrativas dos estudantes colaboradores, a organização curricular na ESEFID, no que tange a sua contribuição na experiência docente propiciada pelo estágio, é interpretada pelos colaboradores de distintas maneiras. Enquanto alguns ressaltam sua insuficiência de algumas disciplinas, quanto à aproximação de seus conteúdos com o contexto escolar, outros ressaltam a maneira como tiram o melhor de cada disciplina, seja em termos instrumentais ou em termos reflexivos. De algum modo, os colaboradores não poupam esforços em procurar as melhores respostas para as demandas identificadas na experiência docente. Para “dar conta do recado” movimentam o repertório de saberes e estratégias até aquele momento desenvolvido. Não há como ser diferente. Como estão em processo de formação, isto é, estão montando sua “caixa de ferramentas”, ainda têm dificuldades em perceber suas próprias limitações.

Não raro, por exemplo, ocorre de os estagiários reproduzirem aulas na escola como se os alunos da Educação Básica fossem ou agissem da mesma maneira que agem seus colegas do Ensino Superior. Essa dificuldade dos estagiários em EF foi observada no dia a dia dos estágios que acompanhei, mas também foi apontada pela professora titular de EF das turmas do Ensino Médio. Conversa anotada no diário de campo do pesquisador.

Num dos primeiros encontros informais com a professora titular das turmas, durante minhas observações do estágio em EF no Ensino Médio, a mesma deixou escapar, num misto de reflexão e descrédito sobre como enxergava a atuação dos estagiários: que “eles acham que estão tratando com alunos do superior”. Pelo fato de sua observação ter sido realizada numa situação de

cumprimento (saudação) e de rápidas palavras entre mim e ela, pela condição de ser recente minha estada na escola, e, principalmente, por não termos, àquele momento ainda, conversado amistosamente no intuito de nos conhecer melhor, preferi não aprofundar a questão. Mas, essa observação ficou ressoando dias em meu pensamento.

Num momento posterior, no qual tratávamos do ensino politécnico nas escolas estaduais gaúchas, aproveitei o clima mais descontraído que havia se instalado e questionei sobre o que pensava das aulas dos estagiários, lembrando a “pérola” que havia me dito dias antes. Explicou-me então, que, desde seu ponto de vista, os estagiários, de um modo geral, tratam os alunos do Ensino Médio (EM) como se estes fossem alunos do Ensino Superior (ES). Dessa forma, as aulas dos estagiários se parecem em muito com as aulas ministradas na universidade, pelos seus professores. Os estagiários não levam em consideração que os alunos do EM não possuem as mesmas características dos alunos do ES; são lugares diferentes, são contextos diferentes. Enquanto os alunos do ES estão em aula conscientes de seu lugar, dos motivos que os trazem até ali, da postura que devem ter a fim de aprender mais sobre o curso/profissão que escolheram, os alunos do EM, por sua vez, e dados os altos índices de evasão escolar nesse nível, estão ali de forma obrigada (Diário de campo do pesquisador – trecho de conversa com professora titular Ivete, em 29/05/2015).

Trata-se de interpretação de uma professora experiente que se reconhece em processo de desinvestimento pedagógico por motivos de saúde, e que está próxima de seu afastamento do magistério via aposentadoria. Mas, de qualquer forma, entendo que é uma interpretação que vem somar ao processo formativo dos estagiários — precisa ser considerada e analisada por cada um desde sua experiência, por fim, talvez se possa dizer que a concepção dos colaboradores em relação a serem os Estágios Docentes e as disciplinas constituintes do Núcleo Fundamentos da EF na Escola, aquelas que vêm, prioritariamente, assumindo a responsabilidade pela abordagem das questões didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da docência em EF, esteja relacionada ao fato de os colaboradores não identificarem, nas demais disciplinas da FI, saberes que contemplem as demandas que estão identificando em suas experiências docentes.

7.3.4 A Docência em EF no Estágio: desafios relativos ao contexto escolar

Como salientado na seção anterior, com o próprio experienciar da docência no decorrer do estágio, as primeiras impressões, preocupações, receios e inseguranças tendem a ser reduzidas. O que ocorre, a meu ver, é certa estabilização – no sentido de “baixar a poeira”, ou seja, os estagiários começam a descobrir os limites de seus conhecimentos e de suas concepções rapidamente. Percebem, então, o significado e a necessidade de “aprender fazendo”, mergulhados na prática e adquirindo a experiência fundamental que os faz “capazes

de ensinar”. Percebem, portanto, a existência de uma distância crítica entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos até aquele momento na FI (TARDIF, 2007b).

De qualquer modo, interessa-me, aqui, identificar concretamente em que momentos ocorre essa distância entre conhecimentos, e em que medida é possível atribuí-la à FI, ou à própria tradição dessa disciplina no currículo da escola básica, ou ainda a outros fatores. Não há dúvidas de que os desafios da docência em EF no estágio, além das estratégias e os saberes que são movimentados a fim de superá-los, são muitos e de naturezas diversas. Assim, optei em apresentar os desafios identificados que considere mais significativos e que têm potencial de incidência sobre os sentidos conferidos pelos estagiários à docência em EF escolar.

Entre os primeiros desafios, comuns a toda disciplina com caráter marginal no currículo, destaco o enfrentamento com o fato de a escola não disponibilizar material e equipamentos para as aulas de EF. É um dos problemas recorrentes nessa disciplina. Principalmente na perspectiva da EF escolar pautada pelo paradigma da performance física e esportiva, esse fato, geralmente, se torna elemento justificador da dificuldade de realizar “boas” práticas pedagógicas. Não sou favorável, obviamente, à ideia de que a EF prescindia de materiais e equipamentos para o bom desenvolvimento de suas práticas. Por outro lado, entendo que o professor não pode ficar refém de determinados materiais ou equipamentos, a ponto de não saber o que fazer de sua aula se não tiver determinado material, ou determinado espaço (quadra de esportes). Fato é, que nos estágios que acompanhei, as escolas disponibilizavam poucos materiais. Não raro, com duas quadras esportivas à disposição e, às vezes, com três ou quatro turmas tendo aulas de EF ao mesmo tempo, eram necessárias negociações relativas a quem (qual professor) e qual turma usaria as quadras.

No percurso para entender que a cultura docente (MOLINA NETO, 1996) instituída privilegia alguns professores (geralmente aqueles que estão há mais tempo na escola) em detrimento de outros, os estagiários enfrentaram várias situações no momento de suas aulas, nas quais, ou não havia material disponível, ou, se havia, era em quantidade insuficiente para atender a demanda de alunos. Em outros termos, com exceção do estágio na Educação Infantil, os estágios na Educação Fundamental e no Ensino Médio foram realizados em escolas que disponibilizavam poucos materiais para as aulas de EF, resumindo-se a algumas cordas, poucas bolas de vôlei, de basquete, de handebol e de futsal. Penso que nada muito diferente da maioria das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

É significativo, todavia, compreender de que modo os estagiários interpretaram essa condição de pouco ou nenhum material, ou, no caso do estágio na Educação Infantil, de material suficiente. Os estagiários percebiam que se tratava de uma exceção?

Enquanto nas escolas onde ocorria o estágio do Ensino Fundamental e do Ensino Médio os estudantes-estagiários precisavam verificar a existência, a quantidade, o estado e a disponibilidade do material de EF ao planejar suas aulas, pois eram parques e alguns em péssimas condições, essa situação não se repetia para os estagiários na Educação Infantil. A creche *locus* desse estágio (Educação Infantil) pode ser considerada exceção, por enquanto, quanto à estrutura física e de material para a EF. No entanto, conforme o relato de Ana, essa condição não pode ser considerada totalmente positiva para a formação do professor de EF:

[...] a gente tinha muito material, muita coisa, que a gente não se desafiava a fazer coisas diferentes, porque tinha tudo ali, na mão; tinha material pra todos os alunos, e em outras escolas de educação infantil a gente não ia ter tudo aquilo de material; ia ter que se virar, nem espaço, ia ter que se desafiar, pensar, eu acho que a experiência é mais rica quando tu não tem tanto material; que tu tem que se virar né, e é o que vai acontecer com a gente na escola, não vai ter material pra todos os alunos (Entrevista estudante Ana, em 17/07/2015).

Por outro lado, Ana reconhece que “foi bem bom assim, trabalhar num lugar que tem bastante coisa, que te oferece bastante coisa”. Assim, se, por um lado, o fato de o estudante realizar o estágio de EF em um local que possui quantidade e diversidade de materiais suficientes para o bom desempenho do professor/estagiário facilita a experiência do estágio, por outro, em termos de escola pública, essa condição não é comum, o que leva a pensar que, nesse sentido, o estágio propiciou uma experiência com significativa distância da realidade escolar. Assim, ainda pairam dúvidas: em que medida realizar o primeiro estágio em um local desprovido de condições estruturais mínimas é favorável ao processo formativo do professor de EF? Essa condição (ter ou não material de EF) é considerada pelos supervisores ao escolherem as escolas *locus* dos estágios docentes?

De qualquer modo, parece que a questão dos materiais de EF permite aos estagiários entenderem um pouco mais da cultura escolar instituída e do lugar que eles (os estagiários) ocupam na instituição escolar. Lugar que, em algumas escolas, gera desconforto nos estagiários, dada a invisibilidade e a pouca importância atribuída a sua presença e ao trabalho que desenvolvem naquele espaço. Um exemplo disso é a solicitação, por parte da direção da escola onde acontecia o estágio de EF no Ensino Fundamental, para que os estagiários de EF não compartilhassem a sala de professores, e, sim, apenas a sala de EF. Por sua vez, na escola

de Ensino Médio, os próprios estagiários identificaram uma hierarquia instituída em relação às áreas e professores, observada principalmente no momento de solicitação de cópias e de agendamento de materiais audiovisuais: geralmente as solicitações da EF somente eram atendidas se outros professores não fossem utilizar os materiais. Também identificaram que a origem de alguns problemas relativos à docência se encontrava na ausência de comunicação entre supervisão escolar, direção e estagiários.

Para os estagiários no Ensino Médio o tratamento dado a eles pela direção, supervisão e pela maioria dos professores da escola, inclusive pela professora de EF, caracteriza os estagiários, nas palavras da estudante Valentina, “como um apêndice da escola”. Assim, não generalizando, se é válido o pressuposto de que a universidade não considera a realidade da escola básica, no que tange à formação do professor de EF, também é preciso admitir que a escola básica não mostra interesse em tratar com consideração os estagiários. Entre os elementos que observei e que reforçam essa ideia, acrescento: os estagiários não são avisados das trocas de horários de suas turmas ou das reuniões na escola sobre assuntos correspondentes às suas turmas; os estagiários são preteridos em relação à prioridade na reserva de salas ou materiais, inclusive em relação aos próprios materiais de EF, e, infelizmente, por outros professores de EF na escola. Em outras palavras, muitas vezes é o próprio professor de EF titular, que representa a escola para os estagiários, que não os considera. Esse fato foi exposto pelos estagiários no Ensino Médio durante seminário de encerramento do estágio, e fiz a seguinte observação no diário de campo:

A professora titular não é reconhecida como “boa” professora, mas sim, como alguém que abandonou a docência, mas ainda se mantém na escola. Sua opção em não participar e de não contribuir com os estagiários de maneira mais efetiva, foi fortemente criticada (Diário de campo, em 1º/07/2015).

De fato, esse parece ser o caso da professora titular Ivete, professora das turmas do ensino médio nas quais acontecia o estágio de EF. As características da postura profissional da professora Ivete remetem ao que a literatura da área denomina de desinvestimento pedagógico ou de abandono docente (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Ao conversar com ela sobre esse assunto compreendi que a posição por ela assumida se enquadra entre as características do professor que apresenta, ou apresentou, em algum momento da trajetória profissional, a síndrome do esgotamento profissional. Também em sua narrativa foi possível entender que essa posição está relacionada a problemas nas relações interpessoais com os colegas de trabalho na escola, principalmente com a direção. Relações interpessoais são

identificadas entre os “fatores de desgaste” que podem dar início à síndrome do esgotamento profissional, conforme estudo de Santini e Molina Neto (2005).

Sobre o seu desinvestimento na docência, justificou-me dizendo que o sistema faz com que as pessoas vigiem e punam umas às outras: “não podem me ver quieta no meu canto”, confessando que tenta se esconder dos colegas professores ficando quieta num canto da sala de estudos que existe na escola, mas, que estes geralmente a percebem (Diário de campo, em 1º/07/2015).

Independente dos motivos que a levaram a desinvestir profissionalmente, a professora Ivete representa para os estagiários uma possibilidade de docência em EF, não rara de se encontrar nas escolas, ou seja, uma interpretação possível de ser docente. Fato que suscita pensar: Por ser mais frequente do que se imagina, esse é um fenômeno (o desinvestimento) contemplado no âmbito da FI?

7.3.5 A Docência no Estágio: desafios da relação professor-aluno(s)

Obviamente, os desafios do estágio não aparecem tal qual a forma ou a ordem que aqui estou descrevendo; nem no sentido relativo à natureza dos mesmos, nem no sentido temporal, como se obedecessem a uma sequência. Muitas vezes, é possível falar em desafios que são de ordens múltiplas, inter-relacionados, ou que aparecem juntos em um mesmo momento da aula. Ainda é possível identificar desafios que surgem de outros desafios. Dificuldades que têm origem em outras dificuldades. Entre essas considero aquelas que estão relacionadas ao que denomino de “gestão” da turma. Em outros tempos, poderia falar em controle ou em domínio da turma. De qualquer forma, são desafios relacionados à maneira de o professor-estagiário se relacionar e procurar produzir conhecimentos em sua aula conforme seu planejamento: em como exerce sua autoridade epistemológica.

A partir de minha experiência, e lembrando que os problemas pertencentes à relação professor-aluno podem estar vinculados a outros problemas ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, penso que esses problemas (da relação professor-aluno) atualmente, se inserem dentre aqueles com potencial para fragilizar o professor. Não raro, são problemas que levam o professor a entender a docência como uma profissão acima de suas capacidades. São as dificuldades vinculadas a essa relação que os estagiários interpretam como sendo aquelas mais difíceis de superar. Resultam dessas dificuldades implicações distintas e diversas, como destacarei na sequência.

Um desses problemas refere-se ao fato de o estagiário, na expectativa de conseguir desenvolver sua aula a contento de todos os interessados (do estagiário, do supervisor, dos alunos), acaba por confundir relação saudável entre professor e alunos com relação de amizade do professor com seus alunos. Conforme interpretação do estudante João, quando isso acontecia geralmente era a intencionalidade pedagógica da aula que acabava se perdendo.

[...] todo mundo de uma forma geral teve dificuldade, mas acho que as minhas foram mais marcantes, eu tive problemas com alunos que se rebelaram, que fizeram malcriação, tive que mandar para a supervisão, enfim... mandei para a supervisão e depois eu fui pensar, mandei mas não precisava ter mandado, se eu tivesse tido mais frieza, mais experiência, eu poderia ter contornado sem mandar para a supervisão, hoje, se eu fosse fazer o estagio hoje, eu não mandaria, o mesmo problema poderia acontecer eu ia resolver de uma outra forma (Entrevista com o estudante João, em 08/12/2014).

As “malcriações” a que se refere o estagiário João em sua narrativa, são atitudes em que os alunos desafiam a autoridade do professor e da própria escola. Geralmente, são desrespeitosos com os colegas ou com o próprio professor. Em algumas situações há o risco real de algumas atitudes de desrespeito passarem da violência simbólica, verbal para a violência física. Para além de localizar a origem desses problemas na maneira de ser e atuar do professor (estagiário) é preciso lembrar que muitas dessas atitudes estão relacionadas a problemas extramuros à escola (BOSSLE, MOLINA NETO, 2009). Não raro, nas escolas públicas, onde acompanhei os estágios, havia alunos oriundos de segmentos vulneráveis socialmente, logo, são os que têm maiores dificuldades em ver sentido no que a escola lhes propõe: sabidamente, uma escola pensada para alunos da classe média, um aluno com um padrão (psicológico) ideal de aprendizagem, bem alimentado e bem vestido. Com a devida mediação, tais problemas revelam ao estagiário que a escola não é uma “ilha” na sociedade, e que assim como pode influenciar também é influenciada – invadida – pela cultura instituída e pelos problemas sociais. Em outros termos, os alunos não conseguem deixar seus problemas reais aquém da porta quando adentram na escola. Talvez por essa via o estagiário aprenda que o professor não consegue resolver todos os problemas na escola, pois muitos destes não têm origem nessa instituição, muito menos em sua aula. Logo, ele percebe que a expectativa que a sociedade coloca à escola, como principal elemento na resolução dos problemas sociais, é uma expectativa falsa, alta demais. Com alguma reflexão política mediada, o estagiário poderá perceber que a narrativa da escola como redentora das mazelas sociais faz parte de

uma ideologia política que procura culpabilizar os professores por todos os problemas da educação escolar, ou pelo menos a maioria deles³¹.

Em termos da relação entre o estagiário em EF e os alunos da Educação Básica, identifiquei que muitas das atitudes de desrespeito por parte dos alunos, nas aulas, de alguma maneira estavam vinculadas à resistência às proposições didático-pedagógicas do estagiário. Algumas dessas resistências estão relacionadas, obviamente, ao conforto de uma tradição instituída, com a qual os alunos não pretendem romper. Outras se referem às próprias dificuldades do estagiário em conduzir sua aula, dificuldade que os alunos logo identificam. Entre essas dificuldades destaco: a demora em organizar e explicar o objetivo da aula; a demora na organização do material a ser utilizado, não mostrar segurança no conhecimento que está tratando, não acompanhar atentamente e não corrigir os erros no momento em que estes acontecem nos exercícios propostos, entre inúmeros outros. Abaixo cito um trecho de meu diário de campo, no qual procuro descrever de que modo um dos estagiários significa a experiência de pretender romper com determinada tradição na EF escolar.

É a primeira aula de Amélia. Propõe alguns alongamentos aos alunos. Observo que a maioria dos alunos não gosta, daí não se importam em fazer corretamente; muitos ficam brincando. As atividades precisam ser melhores explicadas e com mais rapidez – a demora desestimula os alunos. Atividades muito complexas de início – é preciso simplificar. Alunos demonstram impaciência com a demora do estagiário.

Observo que Amélia enfrenta resistência dos alunos ao iniciar debate sobre trapaças nas brincadeiras realizadas em aula. Gerou discussão acalorada e a estagiária teve que abortar o debate. Alguns alunos se revoltam e pedem para o professor titular voltar. No final da aula, ao passar por mim em direção à sala de EF, a estagiária comenta que não volta para a próxima aula (Diário de campo, estágio no Ensino Fundamental, Séries Finais, em 13/02/2014).

Mais uma vez, são situações como a enfrentada pela estagiária Amélia que fazem lembrar, a todos nós (estagiários, supervisores, pesquisadores do estágio) que são esses os alunos da Educação Básica que os estagiários irão atender, são alunos reais da escola pública brasileira. Ou seja, não são os alunos “ideais” que, muitas vezes, uma leitura apressada da organização curricular pode nos fazer acreditar que existem nas escolas. Os alunos reais choram, brigam, têm cheiro ruim, às vezes são perfumados, brincam, ironizam, avaliam, julgam, são violentos, são meigos, etc. São esses aspectos, já mencionados, que constituem e remetem à ideia, de “choque de realidade”, “choque de culturas”, ou ainda “choque de

³¹ Refiro-me a mesma ideologia comentada no primeiro bloco interpretativo, pela qual, normalmente, desconsideram-se as responsabilidades de outras instituições na discussão e resolução dos problemas sociais, entre as quais, a econômica e a jurídica.

transição” (TARDIF, 2007b), utilizada para denominar o encontro (e o confronto) inicial com a dura e complexa realidade do exercício da docência, que, de maneira geral, marca a transição da vida de estudante para a vida mais exigente de professor.

Principalmente devido às observações realizadas junto aos estagiários, no que tange ser o estágio um lugar de experiência docente com alunos reais, e não ideais, identifiquei que são esses aspectos – a diversidade e a volatilidade das características (humanas) dos alunos reais – que colocam sob suspeita, geralmente pela primeira vez e de maneira mais intensa, as concepções e os saberes docentes que os estudantes-estagiários trazem consigo, oriundos das experiências anteriores à FI. Esse dar-se conta da insuficiência de seus conhecimentos perante a realidade da docência faz com que muitos estagiários a experimentem como a mais crítica do estágio. Torna-se, então, decisiva a atuação do supervisor no sentido de apresentar novas formas de se reconhecer, nomear e superar os problemas inerentes à docência.

Entre as interpretações que os estudantes trazem consigo e, que, logo no início do estágio passam a suspeitar, destaco a referente aos significados de uma relação saudável entre professor e alunos. Entendo que, talvez muito por causa do tipo de relação que mantiveram com seus professores de EF, em suas experiências anteriores à FI, ou a partir da relação que mantêm com os professores na FI, os estagiários trazem consigo uma concepção de relação saudável entre professor e alunos, como sendo aquela em que o professor deve ser amigo dos alunos. Suspeitar dessa interpretação, no sentido de que talvez o mais importante seja uma relação respeitosa de ensino-aprendizagem, tem se tornado um dos desafios dos supervisores do estágio.

Todos os supervisores que acompanhei parecem coincidir nessa interpretação de relação saudável entre professor e alunos. Argumentam no sentido de que muita amizade pode vir a prejudicar a relação de ensino-aprendizagem. O professor não é amigo do aluno; pode vir a ser. Daí a necessidade de o professor estabelecer, logo no início da relação, um acordo com os alunos pautado pelo princípio do respeito e não somente de amizade.

Em síntese, é possível afirmar que a leitura de que o professor deva ter com os alunos uma relação saudável, pautada prioritariamente pela amizade, é um dos elementos pertencentes à interpretação dos estagiários sobre o que é ser professor. Tal elemento merece maior atenção e consideração por parte da FI, pois o mesmo parece estar na origem de alguns problemas de relacionamento e do não enfrentamento, por parte do estagiário, de situações em que o aluno (da Educação Básica) age com atitudes desrespeitosas com os colegas e/ou com o próprio professor. Ainda é possível que a atitude de pretender preservar uma relação saudável

com o aluno faça com que o estagiário coloque o princípio da construção do conhecimento subordinado ao princípio da amizade, do prazer em aula.

Nesse sentido, Savater (2000) alerta: a aula significa esforço. E que o prazer em aula não é proibido, porém, não pode ser alçado à prioridade. Neste mundo atual, diz Savater, são poucos os espaços ou instituições que exigem esforço por parte dos mais jovens. Além da família, no caso daquelas crianças que ainda possuem adultos responsáveis por elas, talvez a escola seja outro lugar em que lhe é ensinado que é necessário se esforçar. O aprender requer esforço de ambas as partes, professor e aluno.

7.3.6 Desafios Relativos às Questões Didático-pedagógicas

Considerando-se o até aqui exposto, os estagiários colaboradores interpretam a docência em EF de diversas e distintas maneiras, e através dessas interpretações atribuem sentidos a esse ofício, não raro, distintos. Logo, evidenciam diversas e distintas maneiras de ser e atuar na qualidade de professor de EF durante o estágio. Porém, é possível identificar que, em termos de quais conteúdos são abordados e à forma de tratá-los, as aulas ministradas pelos estagiários em muito se assemelham às aulas de EF narradas pelos mesmos, em relação à época da Educação Básica. São raras as experiências com conteúdos diferentes, prevalecendo o futsal, o vôlei, o basquete e o handebol. Ao mesmo tempo, quando os estagiários procuram tratar de algum conteúdo de forma mais teórica, geralmente o fazem em sala de aula, e geralmente são conteúdos vinculados à fisiologia do exercício, ou às regras e táticas de algum dos esportes acima citados. É possível, portanto, pensar que há predisposição para atuar — como atuavam seus ex-professores de EF na Educação Básica ou como atuam alguns professores da FI —, no que diz respeito à narrativa totalizante da prática pedagógica da EF escolar. Inclusive, em alguns momentos, com indícios que caracterizam as práticas como de desinvestimento docente, ou seja, próximas ao fenômeno que todos ressaltaram de forma crítica: o “largobol”. Sobre a prática vinculada à narrativa totalizante, para o supervisor Bernardo “é o que apavora. Ainda fazem mal feitos. Não há inovação”.

Na interpretação de Bernardo, supervisor do estágio docente em EF no Ensino Médio, o ensino dos esportes nesse nível de ensino “tem que ser um ensino problematizador e centrado no aluno”. Argumentou “que muitos professores e estagiários tratam o esporte em suas aulas da mesma forma que tiveram quando eram alunos da escola básica ou da mesma forma que estão vendo na universidade”. Isso mostra, em sua opinião, que estamos marcados

por um imprinting³² cultural (MORIN, 2012) – e que trazemos isso para a docência; ou seja, nossas crenças acabam sendo decisivas nas escolhas de nossas aulas.

Principalmente no Ensino Médio, mas também identificado nas séries finais do Ensino Fundamental, os conteúdos da EF tratados na perspectiva da narrativa totalizante parecem não mais fazer sentido na vida dos alunos desses níveis de ensino. A ausência de sentido parece estar entre os motivos de muitos dos problemas recorrentes nas aulas de EF dos estagiários colaboradores. Conforme anotações em diário de campo, no que se refere ao estágio no Ensino Médio, alguns estagiários chegam a propor aos alunos atividades recreativas como a do “ovo podre”. Não que isso não seja possível de se fazer, porém, é necessário que se faça antes uma discussão a respeito dos sentidos dessa atividade para alunos que se preparam para o mundo do trabalho, os quais a escola pretende que sejam autônomos e emancipados. Sabidamente, a EF no Ensino Médio não tem conseguido encontrar/construir/legitimar seu lugar no interior do currículo escolar. Logo, não está sendo fácil ministrar aulas de EF para esse nível de ensino.

Ao se considerar que para os professores de EF iniciantes, e mesmo para os professores experientes, a questão da EF no Ensino Médio tem se mostrado extremamente desafiadora, para os estagiários o desafio se mostra ainda maior, pois, conforme interpretam, suas maiores dificuldades estão em realizar a transição do estágio do Ensino Fundamental para o estágio do Ensino Médio.

Não encontrar sentido nos conteúdos propostos nas aulas ministradas pelos estagiários, e, muitas vezes, no modelo “aplicacionista” (TARDIF, 2007b)³³ com que esse conteúdo é apresentado, podem ser considerados elementos condicionadores da resistência, por parte dos alunos, às atividades propostas pelos estagiários. Por outro lado, não é possível menosprezar que o “simples” fato de o estagiário pretender desenvolver sua aula em uma perspectiva distinta daquela a que o aluno está habituado, já se constitua motivo suficiente para que os alunos apresentem resistência. De outra forma, se o estagiário pretender romper com a cultura da EF instituída no sentido de desenvolver sua aula visando, de fato, produzir algum

³² O conceito de *imprinting* em Morin (2012) se refere à marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. O *imprinting* inscreve-se cerebralmente na primeira infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições primeiras que vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. A isso se acrescenta e combina a aprendizagem, que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer e pensar (MORIN, 2012, p.302).

³³ Tardif (2007b) se refere ao modelo “aplicacionista” para caracterizar como é concebida a formação de professores que segue uma lógica disciplinar e declarativa pela qual os estudantes primeiro aprendem a teoria e, num segundo momento, vão “aplicar” os conhecimentos que aprenderam no estágio. Entendo que, não raro, essa lógica é reproduzida pelos estagiários em suas aulas na Educação Básica.

conhecimento junto aos alunos, deve fazê-lo de maneira convicta e sustentá-la, caso contrário, há muitas chances de encontrar fortes resistências pela frente. Um exemplo dessas resistências está ilustrado no trecho do diário de campo transcrito abaixo.

Um dos problemas recorrentes nas aulas de EF dos estagiários é a resistência por parte dos alunos às aulas. Sempre tem aqueles (alunos) que ‘preferem’ não fazer aula prática, independente de qual seja a temática da aula. Sobre isso, ao questionar os estagiários sobre como vêm enfrentando esse problema, os mesmos relataram que não tinham sido orientados especificamente sobre essa situação no curso de licenciatura. Assim, alguns informaram que solicitavam relatórios aos alunos, para após ler e discutir. Porém, também informaram que muitos relatórios eram realizados sem um mínimo de organização e extremamente resumidos. Valentina contou que: “recebi um relatório de aula de apenas três linhas” (Diário de campo, estágio no Ensino Médio, em 10/06/2015).

Assim, os supervisores atuam na perspectiva de que os estagiários entendam que ser professor significa – ou deveria significar - um ordenamento em um mundo geralmente desordenado dos alunos. Essa é uma das interpretações possíveis em relação à questão das resistências dos alunos às atividades. Por essa interpretação, se faz necessária a insistência do professor, se faz necessária certa “teimosia pedagógica” por parte dele. Também, identifiquei outra interpretação que os supervisores tentam apresentar aos estagiários. Trata-se de lembrar aos estagiários que, dentre as maneiras de enfrentar os problemas de relacionamento aos alunos, uma tem a ver com o reconhecimento da responsabilidade social do professor, que é a de ensinar, sendo que o aluno tem o direito de aprender. Sob essa ótica, o aluno vai à escola não para escolher o que quer fazer, como se estivesse no clube ou em casa. Semelhante ao que ocorre em outras disciplinas, nas quais o aluno não escolhe se quer ter este ou aquele conteúdo, na EF é o professor quem, após os acordos iniciais sobre o programa (este deve estar equalizado com o PPP da escola) e a metodologia a ser desenvolvida, tem o compromisso de ensinar, e o aluno o compromisso de desempenhar bem o seu papel de aluno – com todos os deveres e direitos aí envolvidos. É uma questão de contrato pedagógico.

Enfrentar casos de desrespeito dos alunos por essa via exige do estagiário argumentos fundamentados teoricamente e postura firme na defesa desses argumentos. Muitas vezes é preciso que se leve até as últimas consequências, ou seja, caso o aluno estiver irredutível em sua resistência é possível direcioná-lo à supervisão pedagógica para que outros agentes escolares tomem ciência da situação do aluno. No entanto, vejo essa situação muito mais relacionada ao despreparo didático-pedagógico e à acomodação do professor/estagiário do que à resistência de fato por parte do aluno. Em síntese, se o estagiário aceitar, muitos alunos

ficam sem participar das aulas. Dependendo da argumentação, ou melhor, do quanto o professor consegue justificar sua aula e o papel da escola, o aluno tenta ou não escapar da aula. Melhor ainda seria se a aula do referido estagiário fosse empolgante e desafiadora para o aluno a ponto de não precisar chegar a esse nível de enfrentamento.

7.3.7 Os Supervisores de Estágio e o (difícil) Papel de transformar “Zebras” em “Camaleões”

Muito do que procurei mostrar até aqui pode ser entendido como a tentativa de evidenciar de que modo os sentidos conferidos à docência em EF pelos estagiários vêm se materializando em receios, preocupações e dificuldades de inúmeras ordens, no momento em que esses estagiários assumem o papel de professor frente a uma turma de crianças e/ou adolescentes – alunos reais - na Educação Básica. Observei que as situações de estranhamento, de embate e até de conflitos na relação entre o professor-estagiário e os alunos da Educação Básica, emergem em muito devido às dificuldades de atuar na docência que tem, como base, interpretações internalizadas e subjetivadas a partir de experiências anteriores à FI, obviamente insuficientes frente aos desafios do estágio docente.

Por sua vez, talvez as objeções formuladas pelos estagiários em relação à pouca ou nenhuma contribuição de algumas disciplinas da organização curricular, à experiência docente propiciada pelo estágio, se deve ao fato de essas disciplinas continuarem insistindo em uma formação docente a partir de saberes que não vão ao encontro das demandas e limites que cada um vai identificando na docência.

Essa desconsideração, reconhecida pelos estagiários colaboradores, faz com que os supervisores de estágio sejam os principais (talvez únicos) responsáveis por apresentar e defender outras leituras e concepções acerca da docência em EF aos estudantes no processo de estágio. Procuo, então, na sequência, descrever e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores de estágio docente da ESEFID, principalmente no que se refere à objetivação da experiência do estágio no sentido de contribuir qualitativamente para o processo formativo do estudante estagiário em EF.

Inicialmente, renovo meu entendimento de que a experiência docente propiciada pelo estágio tanto precisa ser pensada a partir do que tem de social (DUBET, 1994) quanto no que

tem de individual, subjetiva, ou seja, numa perspectiva hermenêutica (GADAMER, 2008). Pode-se inferir que, na perspectiva social, não há como os estudantes-estagiários realizarem a experiência docente de forma solitária. A docência, enquanto prática social, como um trabalho que se configura sobre/com interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005), pressupõe experiência social. Nessa perspectiva, mesmo reconhecendo que a ação, na experiência social, se vincula a determinadas lógicas constituídas por princípios heterogêneos, ou seja, que se define pela conjugação de vários elementos presentes nas interações sociais (DUBET, 1994), não significa, nem deveria, que no desenvolvimento da experiência docente não se deva considerar as possibilidades oriundas da capacidade de iniciativa e de escolha dos estagiários. Entendo, daí, que o que faz a FI, e especificamente os esforços empreendidos pelos supervisores de estágio, se insere no seio dessa própria heterogeneidade, lugar onde os estagiários devem construir o sentido das suas práticas. Em outras palavras, a FI participa nessa heterogeneidade de elementos procurando, à sua maneira, propiciar outras leituras do fenômeno educativo aos estudantes a fim de romper com as concepções que trazem consigo em relação à docência em EF.

Todavia, tanto os desafios, preocupações e receios evidenciados pelos estudantes durante o estágio, e as respectivas orientações por parte dos supervisores, são sentidos e internalizados individualmente. Por serem sujeitos singulares, cada estudante de EF experimenta à sua maneira, e, do mesmo modo, significa à sua maneira os elementos inerentes à docência no estágio. Nesse âmbito não há como ser diferente. Não há como acessarmos a consciência - a “caixa preta” - de cada estudante para sabermos, de fato, como ele pensa. Também não sabemos, exatamente, o que mobiliza o desejo de ser professor em alguns estudantes. Isso acontece porque, sabidamente, nossas ferramentas teóricas, isto é, nossos conceitos, não conseguem “dar conta das mudanças da história, e não podemos evitar a questão da história. Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular” (CHARLOT, 2013, p.165). Do mesmo modo, cada estudante tem uma forma singular de viver suas experiências sociais. Nesse sentido, é possível pensar que mesmo com experiências sociais semelhantes, relativas à EF escolar, há várias formas subjetivas do modo com que cada estudante-estagiário internaliza e mobiliza concepções e saberes relativos à docência nessa disciplina. A narrativa de um dos estagiários durante a última reunião regular de estágio com o supervisor Jaime parece ilustrar de significativamente essa singularidade no modo de subjetivar outras concepções a partir da experiência docente no

estágio. As informações referentes a essa reunião, relevantes para a pesquisa, foram anotadas em meu diário de campo.

Tratava-se da última reunião do estágio de docência em EF no Ensino Fundamental, séries iniciais, com o supervisor Jaime. Ao se aproximar do final da reunião o supervisor solicitou aos estagiários que “relatassem suas impressões sobre o processo que realizaram: o que eram em agosto e o que são hoje?” E um dos estagiários disse que seu sentimento era de que sofrera uma transformação: “Passei de zebra indecisa ao camaleão realizado”.

O próprio estagiário explicou a metáfora que utilizou. Na sua interpretação, a “zebra” significava o preto e o branco, isto é, ter certeza daquilo que realizaria no estágio — ou era preto ou era branco. O mesmo valeria para os planos de ensino e para os planos de aula. Essa era sua percepção ao iniciar o estágio. Salientou que “zebra” também servia no sentido de que o estagiário geralmente vê a docência como um lugar de “dar zebra”, ou seja, de não dar certo. Em outros termos, o estagiário, em um primeiro momento, fazia uma leitura da docência pautada pela racionalidade instrumental, no sentido de acreditar que tudo que estava planejado seria, de fato, concretizado em aula. Num segundo momento, reconheceu que a docência não admite essa condição de previsibilidade.

O supervisor Jaime, por sua vez, corroborou a metáfora utilizada pelo estagiário. Salientou sua interpretação, pela qual, muitas vezes, o estagiário/professor precisa se transformar numa espécie de “camaleão” para poder entender e atender a necessidade da turma, em um ambiente de compreensão. Lembrou de Freire (1997) ao se referir que não se é docente sem ser discente.

O trecho acima evidencia o potencial em analisar a experiência docente propiciada pelo estágio pelas lentes da hermenêutica, mais precisamente por entender se tratar de uma experiência qualitativa, aberta, que não se deixa objetivar em sua totalidade. Por se identificar como abertura ao novo, ao imprevisível, a experiência docente, na perspectiva hermenêutica, pressupõe, da mesma forma, distintas possibilidades de produção de sentidos. Pode resultar em distintas possibilidades de ser e atuar na qualidade de professor.

Por esse viés, tratando-se especificamente da experiência com o contexto escolar, procuro compreender mais sobre os limites e possibilidades do trabalho de orientação realizado pelos professores supervisores de estágio na ESEFID. Afinal, devem ou não procurar objetivar a experiência docente propiciada pelo estágio? Como fazem para auxiliar os estudantes em momento tão ímpar de sua formação? Que concepções de docência, de estágio, de EF, entre outras, sustentam suas práticas de supervisão? Qual a dinâmica de

estágio que adotam? Quais as dificuldades enfrentadas no processo de orientação, na perspectiva dos supervisores?

Início pelas últimas questões, no intuito de desvelar e entender melhor a atuação dos supervisores de estágio na ESEFID. No recorte a seguir, o professor supervisor Jaime explica a 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 "aula em dupla". É uma decisão minha - levar eles a 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 (Entrevista com o professor supervisor Jaime, em 1º/06/2015).

Já, o estágio docente no Ensino Médio, sob a supervisão do professor Bernardo, é realizado em duplas. Entre as justificativas para a adoção dessa forma de conduzir o estágio, o supervisor Bernardo salienta ser a maneira encontrada para fazer frente ao fato de a quantidade de estagiários ser maior do que a quantidade de turmas disponíveis para o estágio na escola. Justifica ainda sua opção nas questões de otimização do tempo para realizar as visitas e orientações. Lembro que, no semestre em que acompanhei esse estágio, o referido supervisor tinha 23 estagiários divididos em duas escolas de ensino médio. Portanto, é preciso registrar 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 em estudo de Silva, Souza e Checa (2010). Ela se faz presente também, e muito forte, nas IES de natureza pública. Suas implicações são 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.

Na mesma linha crítica, a supervisora Maria, responsável pelo estágio de EF na Educação Infantil, enfatiza que em função da mudança de currículo, “nós temos que cada vez orientar mais alunos”. E explica:

Com isso eu tive que abrir mão de acompanhar os alunos as segundas e quartas feiras, as duas tardes, para acompanhar uma tarde só, por que agora eu tenho que me dividir em duas escolas, [...]. Então as segundas eu acompanho os alunos na creche e faço a reunião no final da tarde, e as quartas eu estou com um grupo aqui. Aí ó que acontece, normalmente eu tive 12, mas eu já tive 14 estagiários. Na creche sempre são 8 e no [...] teve uma época que nos tínhamos 3 turmas de jardim. Só que de uns 2 anos para cá não teve demanda de crianças então eles reduziram para 2 turmas, um jardim A e um jardim B. inclusive eles tinham passado uma turma da tarde para de manhã, então eles ficaram com uma turma de manhã e 2 turmas da tarde e depois eles fecharam esta turma da manhã porque não tinham alunos. Então eu tenho tido normalmente 12 alunos orientandos no estágio (Entrevista com a supervisora Maria, em 18/03/2015).

Dessa forma, na perspectiva dos supervisores colaboradores, a quantidade de estudantes-estagiários que lhes cabe orientar é um dos problemas que vem acarretando intensificação de trabalho docente (APPLE, 1995; CONTRERAS, 1997), com implicações na qualidade das orientações de estágio³⁴. O processo de intensificação, segundo Apple (1995, p. 39), é “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”.

Mesmo que ainda a ESEFID se encontre distante, em termos de resumir a atuação dos supervisores a meros burocratas que executam a tarefa de checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios, e verificar a veracidade de assinaturas, como acontece em algumas IES privadas (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010), não se pode negar que as IES públicas também caminham, a passos largos, para a mesma condição.

Ao fenômeno da intensificação do trabalho docente corresponde o processo de desqualificação do trabalho docente. Na perspectiva desenvolvida por Apple (1995), a desqualificação, no âmbito da educação, consiste em um processo no qual os professores têm suas atribuições redefinidas, e os resultados e os procedimentos para chegar a esses resultados desejados são preestabelecidos por quem controla o processo de trabalho. A desqualificação do trabalho docente produz uma perda considerável na relativa autonomia que os professores

³⁴ Os estágios de docência dos cursos de licenciatura da UFRGS são regulamentados pela Resolução Nº 31/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão dessa Universidade. Essa resolução prevê, no parágrafo 5 do 5º artigo, no capítulo 2, que: “Visando à qualidade do acompanhamento das atividades individuais por parte dos orientadores, o número de discentes por turma não pode ser superior a 12 (doze) discentes, ressalvados os casos excepcionais aprovados pelo Departamento e Comissão de Graduação envolvidos”.

construíram historicamente; há uma diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo e planejamento de atividades pedagógicas, e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula.

Pode-se inferir, ainda, que ao aumento da carga horária dos estágios curriculares – exigência prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciaturas (BRASIL, 2002a) —, nem sempre correspondeu, na prática, à contratação equivalente de mais professores supervisores nas IES. Em suma, podemos localizar esse fenômeno na ordem de uma ideologia que aposta na transformação da sociedade via escola pública, mas, em termos de recursos financeiros, não considera a educação – e a formação de professores – um investimento, mas despesa social. Penso que, ao persistir nesse caminho, em um curto espaço de tempo as IES públicas, semelhante ao que já ocorre com algumas IES privadas, reduzirão - tanto o estágio docente de seus estudantes quanto a sua supervisão – à simples questão burocrática, de protocolo, em que bastam relatórios e fichas de visitas preenchidas com alguma assinatura.

Apesar da inflação na intensificação e desqualificação do trabalho docente na ESEFID, com conseqüente redução de tempo de dedicação e orientação a cada estagiário, os supervisores do estágio docente, colaboradores nesta pesquisa, vêm desenvolvendo suas atuações visando dar “conta do recado”. Ou seja, visam constituir o estágio em um processo intencional e planejado no intuito de provocar rupturas nas concepções dos estudantes sobre docência na EF escolar e sobre a escola. Parece que o desafio é justamente partir do que trazem os estudantes-estagiários, o conhecimento que têm da escola e da EF por terem sido alunos durante tantos anos; auxiliá-los a começar a olhá-las (EF e escola) como futuros professores, considerando-as objetos de conhecimento, passíveis de pesquisas, análises, interpretações e, sobretudo, um espaço que tem possibilidade de ser diferente, melhor (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Nesse sentido, mesmo sabendo-se que para a hermenêutica não há possibilidade — seja através das lentes das ciências naturais ou das ciências sociais/humanas — de apreensão total da realidade (nesse caso, a experiência do estágio), é importante frisar que alguma objetivação é possível e importante. Em outros termos, na perspectiva hermenêutica, a experiência docente não pode ser objetivada de imediato, ou seja, não há como anteciparmos as respostas possíveis para as situações imprevisíveis, mas estas precisam de mediação. E não há problemas (não há pecado) com a tentativa de professores/supervisores em objetivar a experiência de seus estudantes-estagiários; mais ainda, é importante que isso ocorra, no

sentido de potencializar a experiência, de dialogar com o contexto real. Essa objetividade se torna significativa na intencionalidade de evitar, à experiência docente, na interpretação do supervisor e do estudante, surpresas desagradáveis. Para tanto, a FI proporciona aos estudantes um repertório de saberes, conhecimentos e estratégias teórico-metodológicas.

É a priori que cabe aos professores formadores de professores e aos próprios estudantes, a partir de tal repertório — no sentido de “caixa de ferramentas” —, tentar prever ao máximo todas as situações e maneiras de enfrentamento estranhas ao planejado, possíveis de acontecer na experiência docente. Pode até soar estranho, mas, em certo sentido, procuramos usar nossos conhecimentos e estratégias para que não haja a experiência hermenêutica. A posteriori, da mesma forma, temos que avaliar e refletir sobre a experiência ocorrida, aí sim objetivando os elementos que deram certo e os que não deram, procurando aprender com e a partir dessa experiência: princípio da reflexividade.

Sabidamente, as dinâmicas, os saberes e as estratégias utilizadas pelos supervisores nessa tarefa de objetivação da experiência docente, se fundamentam, entre outras, nas aprendizagens acumuladas ao longo de suas experiências pessoais e profissionais na qualidade de acadêmicos e docentes, tanto na licenciatura, na pós-graduação quanto na escola básica. Desde essas experiências, e nas trocas com os próprios estagiários, vão forjando (reforçando; suspeitando; alterando; agregando) suas concepções sobre o que significa ser professor de EF. Procuram dar sentido ao que pensam a partir de diferentes maneiras (estratégias e dinâmicas) de conduzir o estágio.

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 se destaca 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 fomente 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 (Entrevista com o supervisor Jaime, em 1º/06/2015).

Jaime enfatiza, em sua prática de orientação dos estagiários, o diálogo, o acolhimento e a escuta atenta, no sentido de valorização da 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, esse supervisor insistir em práticas dialógicas, em dinâmicas de estágio com observações, com práticas de apoio (um estagiário cumpre papel de apoio a outro colega 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”. Daí ser 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 determinar que tal experiência se realize por maior espaço de tempo possível na escola, tendo início a partir da terceira semana de estágio, como explica o supervisor.

Então, 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 da estagio infantil que ele já fizeram. E A partir da 4ª semana é “pé no barro”, ou seja, docência, eles tem que construir um plano de ensino, e a partir daí desenvolver as aulas que vão até a penúltima semana do estagio, eles tem em torno de 14 semanas de docência, 2 vezes por semana, em cada dia 1 período de 45 minutos, dando aula “solitos”; o estagio é sozinho não é em dupla - eles tem um colega de apoio, no sentido de ficar na retaguarda para alguma uma situação brasina³⁵ 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/06/2015).

³⁵ Situação brasina deve ser entendida aqui como uma metáfora utilizada no linguajar regionalista gaúcho para designar uma situação problemática com caráter de urgência, difícil de contornar.

Dentre as dinâmicas dos estágios observados, identifiquei que o fato de o estágio ser realizado em duplas ou individual é uma questão que, se, por um lado, está diretamente relacionada à quantidade de estagiários que cabe a cada supervisor orientar e com a quantidade de turmas de alunos disponibilizadas pela escola *locus* do estágio; por outro, também está relacionada às concepções de cada supervisor acerca da docência em EF.

Enquanto o supervisor Jaime determina que o estágio sob sua supervisão seja realizado de forma individual, apenas contando com o apoio de um colega para situações mais urgentes, tanto o estágio com a supervisora Maria quanto o estágio com o supervisor Bernardo, com algumas poucas diferenças, são realizados de forma compartilhada, por duplas de estagiários.

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. Ou seja, nas escolas públicas 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.

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, como explica o supervisor Bernardo:

[...] e eu entendo que a docência compartilhada é uma ‘baita’ experiência, 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; então a docência compartilhada eu entendo que ela tem alguns elementos interessantes, assim como tem alguns outros que a gente pode entender que podem limitar; então eles têm a docência compartilhada, trabalham em duplas com as turmas [...] (Entrevista supervisor Bernardo, em 05/06/2015).

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 docência 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 09/03/2015).

Autonomia docente se constitui, assim, em conceito-chave, em elemento fundamental a ser desenvolvido no processo de estágio, na perspectiva desse supervisor. Porém, tal autonomia não pode significar total liberdade (fazer o que quiser) do professor-estagiário em relação à metodologia, conteúdos e atitudes frente aos alunos. A autonomia, 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.

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

Eu entendo que esse estágio comigo ele é pautado por alguns conceitos básicos que estão na literatura; 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; então o professor que ensina e aprende na relação dialética do Paulo Freire mesmo, entendo que a

metacognição tem aí uma possibilidade fundamental de o estudante se reconhecer como um sujeito que aprende ali no estágio. Aquela experiência não é uma experiência definitiva nem definidora da identidade docente, mas ela é, acima de tudo, uma forma de o sujeito aprender sobre o ofício, aquele ofício que é fruto da tensão, ou das tensões e dos conflitos da escola na contemporaneidade, da produção de conhecimento nas disciplinas na contemporaneidade, e eu acho que esse negócio não está dado e não é na sala de aula que a gente consegue abarcar tudo, é muita coisa, mas é principalmente o estágio que vai fazer o sujeito potencializar essa autorreflexão, ou essa reflexão com - na medida em que ele compartilha isso com outros, esse aprender a aprender, sobre a docência, sobre si mesmo (Entrevista com o supervisor Bernardo, em 05/06/2015).

Nessa perspectiva, para esse supervisor o mais importante é que os estagiários entendam o modo com que 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.

Em que pese as diferenças de faixa etária e as diferenças sociais/culturais que caracterizam os alunos que estão na Educação Infantil em relação aos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alguns elementos da FI, dada sua significância, são considerados e tratados em todos os estágios (da Educação Infantil ao Ensino Médio) pelos supervisores. Entre esses elementos se destaca a questão de que os estagiários considerem os sentimentos e o contexto sociocultural dos alunos ao planejarem e desenvolverem suas aulas. É um elemento que perpassa todos os supervisores: que os estagiários consigam avaliar se suas aulas fazem sentido para os alunos da Educação Básica. Em relação à Educação Infantil, a supervisora Maria, responsável pelo estágio nessa etapa da Educação Básica, entende que

[...] basicamente a maior aprendizagem que os estagiários têm feito é essa questão de poder enxergar com os olhos das crianças, porque o conteúdo eles veem aqui na Faculdade; e aí a dificuldade é como é que vou aplicar, como é que vou adequar esse conteúdo a essa criança e não é só a essa criança... É às inúmeras crianças, porque numa sala não tem duas crianças iguais (Entrevista com a supervisora Maria, 18/03/2015).

Sob a ótica dessa supervisora, a questão acima se sobrepõe à questão do conteúdo³⁶. Ressalta que nas reuniões com os estagiários procura dar mais centralidade a certas questões

³⁶ Para os estagiários, na narrativa da professora supervisora, a questão do valor da escolha dos conteúdos a serem tratados nas aulas de EF - (o quê) – geralmente se sobrepõe às questões relativas ao educando (a quem) e ao contexto em que vai ser ensinado (onde). Essa problemática não é em si uma novidade na literatura da área e esta pesquisa evidencia que ela somente tende a se acentuar nos estágios com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Nesse último, por sua vez, devido às características da pré-adolescência e da adolescência, a desconsideração com esses aspectos didáticos-pedagógicos levam os estagiários a enfrentarem situações no mínimo complicadas com os alunos que vão desde a ironia por parte dos alunos em relação à

que aparecem, entre as quais a da sexualidade, a da agressividade, a da passividade das crianças que são resistentes às atividades propostas pelos estagiários, entre outras. Lembra que essas questões, muitas vezes, não estão nos livros, e mesmo que estejam não existe uma receita. Em suma, acredita que as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos estagiários são muito mais no sentido de:

[...] como é que vou estimular a minha turma a ser mais cooperativa uns com os outros, como é que vou estimular a iniciativa, a autonomia por parte de alguns; então esse outro olhar, sair de si e ver com os olhos das crianças e poder adaptar todo o conhecimento que eles têm àquela realidade. Eu acho que isso é o maior desafio, acredito que essa seja a grande aprendizagem (Entrevista com a supervisora Maria, 18/03/2015).

Entre as estratégias sugeridas para que os estagiários possam “ver com os olhos das crianças”, a supervisora Maria enfatiza a necessidade de que conheçam os programas infantis e suas brincadeiras preferidas, enfim, que procurem ampliar o repertório de informações sobre a faixa etária das crianças que são seus alunos no estágio.

Alinhado a essa perspectiva, porém de maneira mais enfática, Jaime — supervisor do estágio docente de EF no Ensino Fundamental, séries iniciais —, entende que para se tornar professor o primeiro aspecto a ser considerado é a necessidade de que o estudante-estagiário estude. Em sua concepção, o professor não se constitui somente de desejo, de vontade, de 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 espaço fundamental, tendo observado que aqueles estagiários que foram/são bolsistas do 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 és mais demandado a ter que dar mais aulas e, portanto, a pensar

forma e conteúdo tratado, passando pela resistência (caracterizada das mais diversas maneiras) à aula proposta pelo estagiário, até o enfrentamento (felizmente), argumentando que não entendem qual a importância daquela aula.

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 (Entrevista com o supervisor Jaime, em 1º/06/2015).

Em suas narrativas, 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-se 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.” Portanto, a reflexão sobre as questões do trabalho docente com outras pessoas 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 (Entrevista com o supervisor Jaime, em 1º/06/2015).

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 micro política da escola; a sensibilidade de se reconhecer, de ver a si próprio, avaliar se atua melhor, 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.

Em que pese algumas diferenças de interpretações e modos de agir entre os supervisores, evidenciadas nas narrativas e no acompanhamento dos estágios, observei que existem alguns elementos caros à formação do professor de EF, e que ambos os supervisores reconhecem como significativos. Isto é, parece que as questões a que se referem, a autonomia, a reflexão (individual e no coletivo), a experiência na/com a prática da docência e a

importância de ler e estudar sobre a docência são considerados elementos, conceitos-chave, que configuram e atravessam as interpretações dos supervisores de estágio sobre a formação do professor de EF.

Entendo serem esses os principais elementos que vão sustentar as diversas e distintas estratégias metodológicas adotadas por esses supervisores durante o estágio. Além das orientações individuais *in loco*, esses elementos são abordados e estimulados através de: reuniões regulares com os estagiários, estratégias de observação da experiência docente do colega estagiário, seminários e a escrita de ensaios sobre a experiência do estágio, entre outros. É a partir desses elementos que os supervisores buscam orientar os estudantes no estágio no intuito de fazê-los refletir sobre o sentido de ser professor de EF na escola pública. Obviamente, não é possível afirmar que esse papel desempenhado pelos supervisores acontece sem que haja momentos de dúvidas, de críticas e de tensões entre esses atores do processo de estágio (supervisores e estagiários).

Mesmo entendendo que as interpretações dos estudantes, acerca da docência em EF, são constantemente postas “em jogo” desde o início da FI, talvez seja no momento das reuniões e das orientações individuais que ocorrem durante o estágio que, de fato, se materialize o encontro de interpretações diferentes, e até divergentes, na FI. É desde o estágio, no embate de ideias entre supervisor e estagiário, que, de modo mais concreto, o estagiário pode vir a colocar em dúvida suas concepções, propiciando, assim, rupturas com as maneiras de conceber a docência em EF escolar. Entre as estratégias que identifiquei mais profícuas nesse sentido se destacam aquelas que estimulam (instigam) o estagiário a refletir sobre e a narrar sua experiência docente, tanto de forma oral quanto escrita.

A partir das concepções de Josso (2004) acerca de projetos metodológicos de pesquisa-formação, entendo que a metodologia utilizada pelos supervisores vem ao encontro da necessidade de se criar um espaço onde se possa mobilizar a subjetividade como modo de produção do saber, e a intersubjetividade como suporte de trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos.

Sintetizando, do conjunto de descrições, análises, interpretações e nexos apresentados neste bloco interpretativo, resalto aqueles que considero mais significativos em relação ao que me propus inicialmente:

- a) Na descrição e análise do trabalho docente desenvolvido pelos supervisores de estágio enfatizei suas maneiras de ser e atuar na tentativa de objetivação da experiência docente de cada estagiário;

- b) Utilizei a perspectiva teórico-hermenêutica para ressaltar a impossibilidade de objetivação total da experiência docente. Do mesmo modo, enfatizei que alguma objetivação é possível e é importante que seja realizada pela FI, e os supervisores evidenciaram que sabem como fazê-la no intuito de auxiliar os estagiários a superarem parte das dificuldades demandadas na experiência docente no estágio;
- c) Através de Apple (1995) e de Contreras (1997) identifiquei e analisei o fenômeno da intensificação e da desqualificação do trabalho docente que vêm atingindo os supervisores do estágio na ESEFID, ressaltando suas implicações na qualidade das orientações e no processo formativo dos estagiários;
- d) Identifiquei e descrevi as interpretações que sustentam a atuação dos supervisores, tanto em relação à FI quanto em relação aos significados do estágio e às problemáticas da EF escolar;
- e) Identifiquei que a autonomia, a reflexão (individual e no coletivo), a experiência docente na/com a prática e a importância de ler e estudar sobre a docência são elementos-chave que configuram e atravessam as interpretações dos supervisores sobre a formação do professor de EF;
- f) Conseqüentemente, a forma e a dinâmica que adotam na supervisão dos estágios está diretamente relacionada às suas interpretações, mas também ao fenômeno da intensificação do trabalho docente. Destaca-se, nesses termos, a forma de realização do estágio em dupla e individual, esta última, porém, com o suporte de um colega;
- g) Ambas as formas são justificadas pelos supervisores que reconhecem vantagens e limites em cada uma delas. Do mesmo modo, os estagiários interpretam de maneiras distintas tais dinâmicas e formas do estágio.

Ao caminhar para o final deste bloco ressalto que a escolha da hermenêutica como ferramenta para analisar a experiência docente se deve à crença nessa perspectiva como um caminho para pensar. “Deve-se pensar por si mesmo. Não se aprende nada que não tenha sido pensado por si mesmo” (GADAMER, 2001). Por sua vez, esse enunciado, ele próprio, me trouxe novas dúvidas, novas questões. Estas se referem, basicamente, às demandas oriundas dos estudantes estagiários (em certa medida também dos próprios supervisores) quanto aos nexos entre a experiência docente propiciada pelo estágio e a organização curricular do curso de EF da ESEFID, no que tange à formação do professor para a escola básica. Que reflexões são possíveis, por exemplo, a partir da interpretação do estagiário Martins, quando este diz acreditar que a organização curricular da ESEFID, no que se refere “[...] à formação da escola

tem algumas coisas que ainda ficam superficiais, tem ausências aí [...]”. Assim, no próximo e último bloco faz-se a análise e a interpretação da organização curricular que vertebra o curso de EF na ESEFID em relação aos limites e possibilidades do estágio docente nessa instituição formadora.

7.4 OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS À DOCÊNCIA EM EF: NEXOS COM A PRODUÇÃO CURRICULAR

Conforme venho discorrendo nesta tese, nossas interpretações sobre o significado da docência em EF estão, em certa medida, relacionadas também às nossas experiências com essa prática social. Nessa perspectiva, entendo que viemos forjando uma ideia do que é ser professor desde nossos primeiros encontros com a palavra professor, desde as primeiras incursões à instituição escolar, à Educação Básica, às instituições não escolares de ensino, dentre outros. Enfim, são muitas e variadas as experiências que influem em nossa compreensão a partir das quais atribuímos determinados sentidos ao fazer docente. Ao nos inserirmos em um curso de FI, somos apresentados a outras possibilidades de leitura da docência. De certo modo, somos inscritos em determinado projeto de formação de professor. Um projeto que se vertebra a partir de uma organização curricular. Daí o interesse em “olhar” para a organização curricular do curso em EF da ESEFID procurando compreender seus nexos com a experiência docente propiciada pelo estágio. Que possibilidades de docência são produzidas na formação do professor de EF na ótica da ESEFID? De que modo a formação é empreendida, dada a pluralidade de campos profissionais no interior do curso? O que essa organização curricular experienciada produz na perspectiva dos estudantes?

7.4.1 Contextualização e Análise da Organização Curricular da ESEFID: nexos entre o currículo prescrito e o currículo experienciado

Não foi por acaso que, dentre os critérios de escolha dos colaboradores para a pesquisa realizada, defini, no que diz respeito aos estudantes em EF, que estes deveriam ter ingressado no curso a partir do ano de 2012, ou seja, participando, assim, da nova organização curricular. Entendo que essa organização curricular foi concebida procurando dar respostas às demandas de estudantes da própria ESEFID, aos profissionais da EF, e aos próprios docentes da instituição que enxergavam, no currículo em vigor (agora em extinção), naquele dado momento histórico, determinados limites e fragilidades quanto ao ingresso no mundo do

trabalho pelo egresso. Algumas das alterações curriculares postas em ação na nova formulação curricular desejam, a meu ver, possibilitar ao estudante um aumento no repertório de possibilidades de significar a docência em EF. A experiência docente propiciada pelo estágio indica algumas pistas relativas ao modo com que ocorrem novas interpretações sobre a docência em EF em estudantes estagiários. Daí a necessidade de iniciar esta seção procurando contextualizar a atual organização curricular do curso em EF da ESEFID.

Início esta seção ressaltando que ao falar sobre a ESEFID/UFRGS estou me referindo a uma instituição de ensino superior que, em 2015, completou 75 anos na formação de profissionais para a área da EF, considerando os seus diversos campos de atuação. Sendo a primeira instituição voltada à formação de professores de EF, no Rio Grande do Sul, e uma das primeiras no país, não é exagero afirmar que é possível saber muito da história da EF no Brasil analisando-se a história da ESEFID/UFRGS³⁷.

Cabe também lembrar que, no decorrer de todo esse tempo, vários currículos foram construídos e executados na preparação dos profissionais da área, conforme demanda e interesses individuais, sociais, políticos, ideológicos, científicos e pedagógicos de cada momento histórico. Que certamente não aconteceu sem conflitos inerentes a processos sociais que envolvem relações de poder entre os sujeitos. Mesmo que possa ser considerado lugar comum na literatura educacional, e do currículo em especial, nunca é demais ter em mente que todo o projeto cultural e de socialização que a escola (e a Universidade) tem para seus alunos não é neutro (APPLE, 2006; GIMENO SACRISTÁN, 2000).

De alguma forma, como afirma Gimeno Sacristán (2000), “[...] o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (p. 17). O mesmo autor ainda chama a atenção para o entendimento e as implicações do currículo enquanto produto construído historicamente:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais

³⁷ Para mais informações sobre a história da ESEFID/UFRGS consultar: Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969) (MAZO, 2005). Mais especificamente sobre a história do currículo na mesma instituição consultar: Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEFID/UFRGS. (FRAGA *et al.*, 2010).

técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Pela mesma linha de raciocínio, e do mesmo modo, já amplamente referenciado na literatura (SILVA, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 1998, 2000, entre outros), e internalizado na comunidade acadêmica, currículo é muito mais do que uma grade de disciplinas e conteúdos, é um campo de disputas, uma encruzilhada e confronto de culturas, um universo dinâmico, um espaço de contradições e um dos poucos lugares onde convivem noções contrárias, conflituosas entre si, de homem, mundo e sociedade.

Por envolver diretamente em sua formatação interesses de diferentes grupos de referência (STENHOUSE, 1991), além de grupos sociais internos à instituição, a construção de um currículo não pode ser considerada tarefa fácil. São muitos e variados os elementos aí implicados. Na qualidade de área do conhecimento, a EF contempla diversas abordagens (Crítico-Emancipatória; Crítico-Superadora, Desenvolvimentista, Construtivista, dentre outras) em seu interior. Ao considerarmos que cada abordagem, em tese, pretende dizer “o que é” a EF, conclui-se que “definir” o conhecimento, as fronteiras do campo e suas finalidades é um tema controverso, impregnado de disputas, tanto no plano epistemológico quanto no plano político. E como lembra Rezer (2015), “por força de aspectos legais, alguns projetos estão em maior evidência na contemporaneidade” (p. 804).

Apoiado nesse autor, julgo possível inferir que, frente à impossibilidade de consenso interno sobre aspectos epistemológicos, axiológicos e teleológicos, é o diálogo sobre essas questões o que vem permitindo manter em movimento o debate entre diferentes projetos históricos para a EF no interior da ESEFID/UFRGS. Desde a perspectiva hermenêutica, o diálogo humano implica uma relação de sujeitos que partilham a palavra, com a possibilidade da escuta, pois sem ela o diálogo não se efetiva; o diálogo pressupõe a existência de saberes não absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se inconcluso e reconheça que o outro é capaz de possuir saberes diferentes. A presença do diálogo autêntico no processo educativo é de fundamental importância, pois, além de favorecer vínculos mais fraternos, conduz à compreensão do horizonte existencial do outro (ROSEK, 2013).

Por outro lado, não constitui novidade que o diálogo entre os diversos e distintos representantes da tradição da área e os representantes das novas demandas sociais, em qualquer campo profissional, não ocorre de maneira simples e fácil visando à construção de um projeto de formação de novos profissionais. Muito em razão disso é que o esforço coletivo empreendido pela comunidade esefidiana, na elaboração do atual currículo, possa ser

denominado um movimento inovador nessa comunidade. Inovador porque na sua construção reuniu não somente a utilização das especializações da casa, mas, principalmente, porque é fruto da conversação entre esses saberes (PPC licenciatura ESEFID).

Assim, levando em conta toda a tradição da instituição e, ao mesmo tempo, a fluidez da época em que vivemos, na qual a formação profissional para o mundo do trabalho exige das pessoas e das instituições rápidas e contínuas mudanças a fim de atender sempre novas demandas e desafios sociais, em meados de abril de 2009 a ESEFID deu o “pontapé inicial” para a elaboração de um novo currículo (o atual), que entrou em vigor no vestibular de 2012.

Ressalto que a construção dessa nova organização curricular acontece como forma de resposta às demandas de profissionais e de estudantes da área da EF em determinado momento histórico, principalmente no que se refere a problemas resultantes da divisão na formação desse coletivo docente com conseqüente fragmentação do conhecimento e da ação pedagógica desse trabalhador da educação. É preciso considerar que tanto a divisão na formação quanto a fragmentação do conhecimento na área, presentes na organização curricular a ser substituída, atendia a um

[...] pacote de resoluções e diretrizes curriculares expedidas pelo Ministério da Educação, na virada do século, sob a inspiração e lobby do mesmo conjunto de forças políticas que fez aprovar a lei nº 9696 de 1º de setembro de 1998, que dispôs sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e criou os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (MOLINA NETO; FRAGA; MOLINA, 2012, p. 2).

Assim, todo o trabalho empreendido na construção do novo currículo, em um primeiro momento, por uma comissão mista, constituída por docentes, discentes e técnicos administrativos, e, em um segundo momento, por uma comissão especial, composta por professores e com assessoramento “*ad hoc*”, partia do seguinte desafio:

Como organizar uma formulação curricular que garanta uma formação inicial unificada e dinâmica, que assegure e avalize o direito de trabalho dos egressos na amplitude de espaços de trabalho pedagógico onde a Educação Física ganha visibilidade, mantendo a integralidade da base epistemológica, a tradição da ESEFID/UFRGS e incorporando as inovações científicas e tecnológicas produzidas nessa área de conhecimento? (MOLINA NETO; FRAGA; MOLINA, 2012, p. 5).

Considerando os objetivos desta tese, quanto à análise dessa organização curricular, além da priorização do diálogo entre os diversos grupos sociais na construção do referido documento, algumas alterações curriculares resultantes merecem destaque. É a partir dessas alterações que, no meu entendimento, é propiciado aos estudantes, “em tese”, um leque maior

de possibilidades de compreender o que significa a docência nessa área, permitindo um acréscimo no repertório de cada estudante e possibilitando, então, a produção de outros sentidos à docência.

Em minha interpretação, dentre as principais alterações, a inversão da lógica da formação em vigor no currículo em extinção, que estava centrada no saber sistematizado nas disciplinas e na perspectiva dos professores, para colocar ênfase nos interesses e necessidades dos estudantes e no conjunto de saberes necessários à construção do perfil do professor desejado, parece ser aquela que mais impactou. Tendo essa lógica como ponto de partida foi definido:

O egresso do curso de EF da UFRGS deve ter uma formação resultante de um currículo que promova a transdisciplinaridade, a articulação dos saberes - transitar entre, através e além das diversas disciplinas - construindo novos conhecimentos. A prática, articulada à teoria, deve ser garantida desde o primeiro semestre, para que o indivíduo identifique as problemáticas a serem superadas e que busque, nas disciplinas, sustentação teórica para procurar, de alguma forma, superar os desafios encontrados na realidade complexa (COMGRAD, 2012).

Assim, o eixo principal da organização curricular passa a ser o campo da Educação e a Formação Pedagógica (MOLINA NETO; FRAGA; MOLINA, 2012). Ao reconhecer a relação pedagógica como elemento central a todas as atuações profissionais do professor de EF, nos distintos campos do saber, a “nova” organização curricular acaba por resgatar o diálogo como eixo central nessas interações profissionais, algo quase impensado na volatilidade de um mundo contemporâneo pautado pela racionalidade instrumental e pragmática. Sabe-se que a relação pedagógica é de grande abrangência, envolve a totalidade da condição humana, pois implica todos os aspectos existenciais do sujeito (ROSEK, 2013).

Molina Neto, Fraga e Molina (2012) enfatizam que além da Educação, do compartilhamento de saberes e da ruptura das fronteiras disciplinares como centrais na nova organização curricular, foi a inclusão do denominado Mecanismo de Permanência “o que mais mexeu com diferentes e poderosos interesses corporativos e com relações de poder extra e intracurriculares” (MOLINA NETO; FRAGA; MOLINA, 2012, p. 7). Mediante esse mecanismo todos os estudantes que ingressam no curso em EF na ESEFID/UFRGS realizam, inicialmente, sua formação em Licenciatura, e após ter 75% dos créditos concluídos podem solicitar permanência para cursar o bacharelado.

Esse “oferecimento” induzido da Formação Pedagógica a todos os estudantes ingressantes no curso em EF, creio que possa ser interpretado como um compromisso ético-

político dessa Universidade para com a Educação Básica. Porém, mais do que isso, ao priorizar a Formação Pedagógica também aos estudantes que ingressaram no curso, inicialmente interessados apenas no mercado do bacharelado, além daqueles interessados na Licenciatura, promove um enriquecimento no repertório dos estudantes em relação à docência. Nesse sentido, é possível afirmar que a atual organização curricular, mediante oferecimento da Formação Pedagógica a todos os estudantes, cumpre uma função hermenêutica ao possibilitar aos estudantes a abertura a novos pontos de vista em relação ao significado da docência nessa área.

Sustentado nas ideias de Gadamer, Marques (1992) afirma que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. Formação implica espaço alargado, onde cada qual possa se mover sem constrangimentos, tenha a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagadores, e possa ter sensibilidade e tato para perceber situações e exigências, o que requer embasamento teórico de saberes, construídos na tradição da cultura, e da construção de outros (novos) saberes.

A organização curricular na ESEFID tem sua relevância enquanto documento que vertebrava a formação na instituição, e tem sua legitimidade à medida que foi construída a partir do diálogo entre representantes de todos os campos do saber implicados em pensar saídas para alguns problemas identificados, tanto por estudantes quanto por profissionais, junto aos distintos campos de atuação profissional. De certa forma, define um caminho, anuncia uma forma a ser seguida, buscando formar um profissional com determinados saberes e competências definidas a priori. Porém, vai ser somente no contexto da ação, no momento do currículo vivido, ou seja, ao experienciar essa organização curricular, que é possível apreender seus efeitos. O “olhar” atento lançado à relação de ensino e aprendizagem entre supervisor e estagiário, no momento das orientações de estágio, pode nos dizer muito sobre o modo com que cada um dos colaboradores deste estudo interpreta a organização curricular, e o que implica em termos de possibilidades de novas significações acerca da docência em EF.

7.4.2 A Abertura a Novos Pontos de Vista Acerca da Docência em EF a partir do Estágio

Os supervisores do estágio docente na ESEFID/UFRGS – colaboradores deste estudo —, através de distintas estratégias teórico-metodológicas, atuam no intuito de apresentar, perante problemas reais no contexto escolar, outras concepções de docência, outras leituras de

mundo que normalmente diferem daquelas trazidas pelos estudantes-estagiários. Em outros termos, os supervisores adotam diferentes estratégias a fim de objetivar a experiência docente. Obviamente, essa objetivação ocorre a partir do que os supervisores acreditam ser significativo para a formação de um professor de EF. Afinal, os supervisores, pesquisadores que são dessa temática, possuem amplo repertório de “ferramentas” para auxiliar o estagiário a compreender o exercício da docência e os processos de construção da identidade docente.

O processo de interação humana, como identifiquei, nem sempre ocorre de maneira linear, sem que se surjam, no percurso, alguns percalços. O fato da experiência docente não se deixar abarcar em toda sua totalidade faz com que, em alguns momentos, tanto o supervisor quanto o estagiário se questionem acerca dos reais sentidos de ser professor (de EF) atualmente. Referem-se, nesse caso, aos inesgotáveis problemas encontrados no dia a dia da docência em EF na escola pública. Como os conceitos de autonomia e reflexividade não são tratados em uma lógica instrumental, antes são pensados na perspectiva de superar esse paradigma na formação de professores, os estagiários não veem neles o “manual para ser professor” que, suponho, alguns acreditem ser possível. Ao não propor soluções pragmáticas em suas orientações, muitas vezes a maneira de interpretar a docência por parte do supervisor não é facilmente apropriada pelos estagiários.

Nesse sentido, as principais formulações dos estagiários aos métodos adotados pelos supervisores nos respectivos estágios que observei diziam respeito: às poucas orientações de retroalimentação (feedback) sobre o desempenho do estagiário; à ausência de listas de atividades a serem realizadas no estágio – formulação que aparece principalmente nos estágios da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Séries Iniciais; e à ausência de objetividade nas orientações. As narrativas abaixo procuram evidenciar essas formulações.

E aí eu não tinha o feedback das aulas, do planejamento e das aulas, daí eu achava...bom...tava tudo errado né. Eu achava minha aula ruim e não tinha ninguém que me dissesse...bom, tá ruim mesmo! Ou não tá [...] (Entrevista com a estagiária Ana, em 17/07/2015).

[...] o Jaime já não fez isso, ele se fundamentava mais, uma parte mais teórica, mais de leitura, de pesquisa, mais vamos dizer assim, mais teórica, excelente também, mas eu cheguei a comentar com ele, isso não é segredo, ele sabe, eu acharia que seria mais interessante se ele fizesse que nem a [...] fez, cada aula ele ensinasse duas ou três atividades que funcionasse com as crianças (Entrevista com o estagiário João, em 08/12/2014).

Queixam-se da falta de objetividade de *feedback* por parte do orientador. Sentiram as reuniões muito “pobres”. Não conseguem ser autocríticos de fato. Chegam ao ponto de ironizar e zombar das sugestões do orientador.

Não entenderam o que significa a aula centrada no aluno. Não sentiram abertura; gostariam de textos de apoio; queriam críticas mais duras (Diário de campo do pesquisador, em 1º/07/2015).

Por sua vez, os supervisores reconhecem que enfrentam algumas dificuldades 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 esse supervisor, “um dos problemas do estágio tem sido a aula centrada exclusivamente no professor, não permitindo ao aluno questionar e expor suas ideias” avalia Bernardo, 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. Da mesma forma, têm dificuldades em considerar, 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 (FIGUEIREDO, 2004), ou ainda, na 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.

Ao perguntar sobre quais dificuldades estariam encontrando no estágio, ouviu dos estagiários:

Estagiária: não sei o que é uma aula centrada no aluno. Não tem na ESEFID, não tivemos no ensino médio...

Bernardo explica que não existe uma receita: “não sabemos como fazer”; “você não estão se desafiando³⁸”. Bernardo explica que o conceito de docência na contemporaneidade é mais do que “dar aula”, exige que se compreenda o que é a aprendizagem dos alunos. Daí a necessidade de se refletir sobre a importância que tem o fato de os estagiários se autorizarem a criticar e se autocriticar: é importante para escola, é importante para a sociedade. Tem que ter tranquilidade ao criticar e ser criticado pelo companheiro. “A observação é para mim[eu] aprender com o outro e não para dizer como os colegas devem fazer. Aí entramos na campo da certeza. Complicado. Como se nós soubéssemos tudo de tudo” argumenta Bernardo

³⁸ A palavra desafio relacionada ao estágio aparece diversas vezes ao longo do processo de observação e de entrevistas nesta investigação. Nota-se que ela pode representar, de modo sintético, aquilo que o estágio vem sendo, tanto para os alunos quanto para os supervisores. Um desafio.

(Trecho referente a uma das reuniões do supervisor Bernardo com os estagiários; Diário de campo em 04/05/2015).

Assim, entendo que a maneira de ser e atuar desse supervisor pauta-se por uma leitura de construção do conhecimento a partir de uma racionalidade dialógica, crítico e reflexiva. Ao pretender conduzir o processo de ensino-aprendizagem no estágio por essa leitura, esse supervisor enfrenta a oposição dos estagiários, na forma de dificuldade em entender tal racionalidade. Dificuldade refém, acredito, das experiências discentes com outras visões sobre a construção do conhecimento, principalmente as pautadas por uma racionalidade instrumental e pragmática (campo das certezas), sendo o conhecimento mero resultado da relação sujeito-objeto.

Logo, o conhecer, sob a ótica reflexiva, significa ser capaz de enfrentar o conflito entre velhas convicções diante de novos e instigantes conceitos que interferem no modo de pensar o mundo. É, portanto, antes de tudo, construir o mundo que se vai fazendo permanentemente nas construções próprias do sujeito. Por essa perspectiva, o processo de conhecer interfere radicalmente na maneira de ser do sujeito. Modifica-o por inteiro. O sujeito é transformado à medida que mergulha em um universo em construção (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Já, para o supervisor Jaime, um dos principais desafios do estágio é conseguir tocar o desejo do outro (do estagiário) em ser professor. Afirma que é “delicado” o fato de ter nos estágios “estudantes que estão todos matriculados na licenciatura, mas muitos deles desejosos de fazer outro percurso profissional que não no mundo da escola”. Esse fato faz com que alguns poucos consigam “fazer essa travessia com naturalidade, com disposição, com envolvimento”, e que, muitos, desde sua experiência, “fazem esse percurso com certo martírio”.

Jaime faz questão de ressaltar que “tocar o desejo do outro” é, para ele, o ponto fulcral do estágio docente em EF. Justifica sua preocupação lembrando a fala de uma estagiária:

Como tocar aquele que verbalizou na última reunião do estágio, que me disse assim: professor eu não quero ser professora de escola, eu não quero tá aqui, eu não gosto e cada vez que eu venho para o estágio eu não me vejo professora de escola, cada vez menos eu me vejo professora de escola...; como ela disse... as pessoas da escola estão aqui tristes, de má vontade, contrariadas; eu tô entendendo que ela está falando dela própria mas se projetando no outro, então pra mim este é grande desafio, [...] (Entrevista com o supervisor Jaime, em 1º/06/2015).

Não obstante, se, por esse lado (o fato de o currículo da ESEFID prever que se realize primeiro a Licenciatura e somente após, o bacharelado), a experiência do estágio pode reforçar as justificativas daqueles estudantes que não cogitavam trabalhar com/na escola, por outro, também pode, como evidenciarei na sequência, fazer com que alguns passem, a partir de outras formas de enxergar a docência, a considerar a ideia de ser professor de EF e a escola enquanto possibilidade de atuação profissional.

Tanto no caso do estagiário Martins quanto no de João, a experiência docente propiciada pelo estágio parece tê-lo favorecido para entender a docência em EF por outras leituras.

[...] eu entrei com uma visão totalmente esportiva, queria fazer uma EF totalmente voltada à área esportiva, de acordo com a vida que eu tinha vivido até então, sempre voltado para o esporte, para a natação, nessa época eu já fazia triatlo, porque o destino do nadador aposentado é fazer triatlo quando envelhece; 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, que foi o da Educação Infantil, já gostei um monte, adorei. Quando terminou o estágio eu já estava com 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. Aí fiz agora o do Fundamental, que foi bem mais difícil que do Infantil, mas eu gostei...gostei assim do desafio...porque o Infantil é muito fácil, as crianças são mais dóceis, são mais receptivas, elas fazem tudo que tu quer, ou pelo menos são bem mais dispostas a fazer o que tu determina...já no fundamental agora é diferente, tu tens que convencer, tem que ter uma outra abordagem, não é assim tu manda fazer e pronto... então eu curti também, gostei, então hoje eu estou dividido, [...] (Entrevista com o estudante João, em 08/12/2014).

O único fato que eu vejo prejudicial nisso é o fato de você se formar e continuar sendo estagiário naquilo que tá atuando, esse é o único fato que me prejudica. Mas vendo com as possibilidades que eu tenho das duas formações assim eu acho muito bom pela questão assim eu não descarto hoje a possibilidade de dar aula, principalmente se for pensar em nível de universidade, porque eu quero acabar, já fazer meu mestrado e assim... mas na área de treinamento de força. Mas eu acho que em escola não descarto a possibilidade de atuar ali por um período porque também me faz muito bem (Entrevista com o estudante Martins, em 05/06/2015).

Pesquisador: E o que tu acha que te levou a pensar dessa forma agora, ou seja, em não descartar a escola, em ser professor?

Martins: Eu acho que a própria vivência, o próprio fato de ter aquilo muito próximo sendo trabalhado em todas as disciplinas e quando eu fui “pro” campo ver que era de uma maneira diferente do que eu pensava, porque quando eu entrei na universidade a ideia que eu tinha do professor de sala

era totalmente diferente; a que eu tenho hoje é outra; então, talvez o fato de eu me colocar no papel de professor tem me feito refletir acerca de alguns pensamentos que eu tinha antes, [...]. O entendimento de EF que eu tinha antes de chegar na universidade era totalmente diferente. Quanto tu entra, tu vê o campo; eu não imaginava que o educador físico, antes de entrar, podia atuar na saúde, num hospital, nem imaginava; hoje eu vejo que a EF não se limita, tem educador físico em todo e qualquer lugar, e eu acho que o fato de eu ter sido colocado como professor fez com que eu olhasse de uma maneira diferente: pô, aí tá um lugar que eu gostaria de atuar (Entrevista com o estudante Martins, em 05/06/2015).

Parece evidente, então, que o estágio docente na ESEFID, da maneira como tem sido conduzido pelos supervisores, tem influenciado diretamente a forma com que os estagiários compreendem a docência em EF. Embora não se possa afirmar o quê, exatamente, ocorre nesse processo (do estágio) que “toca” o desejo do estudante no sentido de fazê-lo considerar a possibilidade de ser professor, a maneira com que os supervisores conduzem a experiência docente, como visto aqui, pode nos dizer muito. No caso deste estudo, inclusive, ao final de todo o processo de estágio, quando o estudante realizou todos os estágios de docência em EF, algumas de suas narrativas permitem interpretar que alguns estudantes reconhecem seu processo formativo, reconhecem as intencionalidades pedagógicas inerentes a cada estágio e os limites e potencialidades na maneira de ser e atuar de cada supervisor.

A interpretação acima é resultado, principalmente, de narrativas dos estagiários no seminário de encerramento do estágio de EF no Ensino Médio. No momento em que cada estagiário era solicitado a avaliar todo o processo – a considerar as atuações dos supervisores e as aprendizagens ocorridas nos três estágios realizados – o estagiário João utilizou uma metáfora que considerei elucidativa. Segundo esse estudante, “se na Educação Infantil a orientação do estágio, por parte do professor supervisor, pode ser comparada a andar de bicicleta com rodinhas; já, no médio, esse andar deve acontecer sem rodinhas, ou seja, com o mínimo de interferência (amparo, sugestão, correção) do supervisor”.

A metáfora utilizada pelo estudante me instiga a relacioná-la aos conceitos de autonomia e reflexividade. Ela se refere à medida que a autonomia (e a reflexividade) deve ser estimulada no processo do estágio. Por sua vez, esta também não é uma tarefa fácil para os supervisores, dada a heterogeneidade dos princípios constitutivos da experiência social (DUBET, 1994) de cada estagiário. Como já evidenciado, aqueles estudantes que tiveram a oportunidade de serem bolsistas no PIBID mostraram que ter vivido alguma experiência docente anterior pode fazer diferença no momento do estágio. Principalmente quanto a reduzir as preocupações e receios iniciais. Assim, se para alguns estudantes estagiários, em relação à

autonomia, as “rodinhas” podem ser retiradas logo no início do processo; noutros, elas cumprem relevante papel, e devem permanecer por um período de tempo maior. Em síntese, é preciso lembrar que a autonomia está relacionada à segurança no tocante aos saberes envolvidos na prática docente, e que essa segurança é estimulada, muitas vezes, com o supervisor precisando “pegar na mão” do estudante e, de fato, mostrando-lhe a docência pela sua ótica (do supervisor): auxiliando-o com sugestões de atividades, com reflexões sobre maneiras distintas de tratar os alunos, e até alertando-o sobre o compromisso social e ético do professor.

As distintas formas de entender e influenciar o processo formativo do estagiário resulta, não raro, em algumas formulações críticas dos estagiários à atuação dos supervisores. Observei que essas críticas se faziam mais presentes no estágio do Ensino Médio e se referiam à necessidade de ainda manter as “rodinhas” em um momento da FI que, na perspectiva do supervisor Bernardo, “é significativo que o estudante entenda e procure exercitar a autonomia na docência”.

Entendo que leituras acerca da docência que adotam como centrais os conceitos de autonomia e reflexividade, na FI, e no estágio em específico, contribuem significativamente para as possibilidades de que estudantes-estagiários em EF desenvolvam um trabalho docente comprometido com outras formas de entender o mundo, em especial, com aquelas que permitam a todos os sujeitos envolvidos “serem mais”³⁹ (FREIRE, 1982; 1997).

Na mesma linha, insisto que os limites e as possibilidades do estágio docente, no que se refere à ampliação do horizonte de significação acerca da docência em cada estagiário de EF, estão relacionados ao entendimento da experiência docente como abertura ao novo e ao diferente, característica hermenêutica; abertura não somente no sentido de deixar falar, mas principalmente de abrir-se à escuta, de deixar se “molhar” pela/na experiência de ser professor com tudo aquilo que dessa condição resulta.

Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar alguém” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer.

³⁹ Compartilho das ideias de Vasconcelos e Brito (2010) acerca do conceito de “ser mais” nas obras de Paulo Freire, ou seja: viver a busca incessante do aprimoramento individual necessário ao convívio coletivo. O “ser mais” é a prática da valorização do indivíduo como homem. É a procura da liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz. O “ser mais” significa, também, ter consciência de que a criatura humana é um ser inconcluso e consciente da própria inconclusão. Assim, o “ser mais” é uma vocação natural de todos os homens (p.176).

Agir assim significa ser submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim (GADAMER, 2008, p. 472).

A partir dessa linha de raciocínio não é possível argumentar que um curso de formação de professores tenha a missão de preparar seus estudantes para todos os problemas que ocorrem no trabalho docente. Tenho entendido que muito dessa ideia tem se alimentado na ideologia político-econômica neoliberal e nas suas concepções positivistas de educação e, conseqüentemente, de como deve ser o professor. Uma das bases dessa concepção neoliberal de educação é o discurso das competências na escola e sua pretensão de controle/avaliação do trabalho do professor, conforme crítica realizada por Pimenta (2012b).

Por outro lado, o dar-se conta (no sentido de tomar ciência) de nossa condição humana, de nossa incompletude, não pode significar que devemos abandonar toda e qualquer pretensão de fazer melhor nosso trabalho enquanto 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 históricossocial.

Dessa forma, além de estimular os estagiários a se “abrirem” à experiência docente, aos aspectos qualitativos da experiência, talvez outro desafio significativo que os supervisores enfrentam ao orientar os estágios seja fazer os estudantes entenderem que não há “receitas” prontas de como deve ser o professor de EF. E que é preciso desconfiar de modelos estabelecidos a priori. Em outros termos, cabe aos estudantes estagiários, a partir da experiência docente, procurar romper com concepções de ensino que não consideram o saber prévio dos alunos. Aulas configuradas por esse viés pressupõem uma relação entre professor e aluno na forma de sujeito-objeto, característica principal do modelo de ensino baseado em uma racionalidade instrumental. No meu entendimento, todo o esforço empreendido pelos supervisores do estágio docente, colaboradores nessa pesquisa, acontece no sentido de superar tal modelo.

Assim, pensar sobre os problemas e as crises relativos à formação de professores de EF, a partir da perspectiva hermenêutica, nos faz lembrar os limites impostos pela historicidade de nossa condição (humana), ou seja, da impossibilidade de resposta última para nossas questões. No entanto, também nos revela que uma potente possibilidade de nos aproximarmos dessas questões situa-se na comunicação dos homens entre si.

Metaforicamente, algo como consertar o barco sem parar de remar. No entanto, como lembram Almeida e Fensterseifer (2011), sustentados por Gadamer (2008),

[...] não há como sairmos do mundo para compreendê-lo e, no momento em que interpretamos algo, o fazemos a partir do encontro com a tradição da qual nós mesmos procedemos, pois o fato de estarmos na tradição não restringe a nossa liberdade de conhecer, antes é o que a torna possível (p. 248).

Enfim, é possível pensar que os estudantes estagiários, com base em suas experiências com a tradição da área da EF, chegam à FI com uma interpretação formatada sobre os significados da docência nessa área, a partir dos quais atribuem determinados sentidos a esse ofício. Têm uma ideia do que é ser professor de EF; alguns ingressam no curso pretendendo sê-lo, outros não. Do mesmo modo, a FI também tem uma interpretação “acadêmica” formatada de como “deve ser” o professor por ela preparado. Essa formação é vertebrada por uma organização curricular materializada por disciplinas curriculares conduzidas por professores oriundos e/ou identificados, “em tese”, com distintos campos do saber da EF, de modo que vão interpretar essa organização a partir de suas distintas mundividências. Nessa perspectiva, a organização curricular é interpretada a partir de múltiplas janelas, e, desse modo, é possível inferir que o currículo é menos controlável do que se supõe que ele seja.

Entendo, portanto, que a compreensão das possibilidades e limites do estágio docente da ESEFID em contribuir para com o processo formativo do estudante de EF, amparado na promessa de um professor crítico, reflexivo e autônomo, está relacionada não somente ao modo com que o currículo está organizado, mas, principalmente, à significação e à interpretação que cada estudante faz a cada “evento” propiciado por esse currículo. Em outros termos, não é possível afirmar que todos os preceitos definidos no currículo alcançarão, com a mesma intensidade e sentidos, todos os estudantes. Nossas interpretações dependem de nossas experiências anteriores com o fenômeno, ou seja, nossa forma de entender e atribuir sentidos aos fenômenos no mundo depende das teorias/concepções com que polimos nossas lentes.

Sob essa ótica não é possível ignorar que a atual organização curricular representa alguns direcionamentos. Estes, sem dúvida, são resultado de muitas discussões, negociações, acordos, possíveis embates entre grupos internos à instituição, com visões e interesses distintos, que, quer se queira ou não, representam um entendimento e uma pretensão dessa comunidade formadora. Assim, a partir de determinados preceitos teóricos, epistemológicos e ético-políticos, definidos naquele dado momento sócio-histórico de construção da organização

curricular, a ESEFID formalizou determinada interpretação, determinada leitura sobre a formação de professores de EF.

7.4.3 Reflexões para continuar pensando...

Consciente das distâncias existentes entre o que está escrito e o que é vivido, quero enunciar algumas questões para continuar pensando. Não é possível desconsiderar a relevância das interpretações acordadas na organização curricular da ESEFID, as quais pressupõem, dentre outros, modos de enfrentar os significados de alguns termos de difícil consenso na área de conhecimento, dado distintos interesses de grupos internos e de grupos de referência externos. Dentre esses significados destaco o entendimento de que relações humanas com perspectivas educativas, nas quais se estabelecem conteúdos específicos a serem ministrados de forma sistematizada, com objetivos previamente definidos, constituem-se em relações pedagógicas. Relações que se estabelecem, dessa forma, em diferentes espaços laborais.

Em relação à formação de professores de EF, esta é uma leitura que vai ao encontro do que concebem Molina Neto e Molina (2003) sobre essa temática. Para esses autores, supõe-se que um egresso de um curso de EF, tanto na atividade de um *personal trainer* quanto na de um treinador esportivo, e também na escola, estará no exercício da docência. Nessa direção, Borges (2005), citado por Rezer (2010), entende que o trabalho da EF, quer seja realizado em sala de aula ou em um centro esportivo, é antes de tudo uma atividade fundada em relações entre seres humanos, que não se limitam à formalização de uma atividade física, qualquer que seja. Tais relações constituem práticas de formação humana, que possuem dimensão educativa no sentido amplo, relações estas que se aproximam da docência.

Dessa forma, o entendimento de formação docente adotado na ESEFID, à medida que elege a Educação e a Formação Pedagógica como elementos centrais nessa formação, propicia ao estudante em EF interpretar de outras maneiras as relações profissionais que poderão atuar quando finalizado seu curso, ou, mesmo, estando em formação. Dentre estas, a consideração de que além da escola, outros espaços profissionais para a EF requerem mais do que treinamento e instrução; requerem trabalho pedagógico, esforço intelectual e conhecimentos acadêmico-científicos que podem ser vinculados ao trabalho docente (REZER, 2010).

Por sua vez, a partir das informações trazidas à baila nesta tese, é possível interpretar a posição do estágio docente no processo formativo do estudante em EF na perspectiva

luciferiana⁴⁰. Interpretação possível a partir do entendimento de que a experiência do estágio desvela as possibilidades e os limites da docência enquanto criação humana. Limites, certa medida, relacionados às características que intervêm nas relações entre humanos, por exemplo, o amor, o ódio, a incerteza, o imponderável, a ambiguidade, a contradição, dentre outros. No campo das possibilidades, por sua vez, a relação que faço entre o estágio e o mito de Lúcifer está no reconhecimento deste último como o “portador da luz”, ou seja, ao enfatizar a condição humana da docência, o estágio contribui para iluminar alguns aspectos da formação, às vezes esquecidos pelos formadores de professores. Por essa via, o estágio também pode ser entendido como um espaço/tempo que traz lucidez ao processo formativo do estudante. De acordo com Tardif e Lessard (2005), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (p.35)”. Nessa linha de raciocínio, entendo que o fato de trabalhar com seres humanos não é um aspecto insignificante da docência, logo, não pode ser desconsiderado no processo de FI: [...] “trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35 – grifos dos autores).

Assim, talvez as dificuldades de algumas disciplinas na FI em considerar essa especificidade (humana) da docência, em suas abordagens, seja um dos elementos que levam os estagiários a dizerem, nesse momento, que não enxergam sentidos nessas disciplinas em relação às demandas e limites que vão identificando na experiência docente.

O que me parece visível, ao destacar centralidade à docência, é que a organização curricular na ESEFID esboça uma perspectiva que representa, a meu ver, uma “saída” para “superar a condição multifacetada em que o campo se encontra, entendendo a docência como ‘um lugar comum’ da EF, possível de se constituir como campo de diálogo que possa congrega diferentes “formas de ser” da EF brasileira” (REZER, 2010, p. 286 – grifos do autor).

⁴⁰ A referência que faço ao mito de Lúcifer é em sentido contrário àquela que comumente o identifica como anjo portador do mal. Refiro-me aqui à entidade romana conhecida como Lúcifer, o Andrógino, o Portador de Luz, o espírito do Ar, a personificação do esclarecimento. Lúcifer era o nome dado à estrela matutina (a estrela conhecida por outro nome romano, Vênus) e posteriormente descontextualizado e corrompido pelo cristianismo. A estrela matutina aparece nos céus logo antes do amanhecer, anunciando o Sol ascendente. O nome deriva do termo latino *lucem ferre*: o que traz, ou o que porta a luz. Lúcifer vem do latim, *lux + ferre* e é denominado muitas vezes, como sendo a Estrela da Manhã. De entre todas as entidades da angelologia e demonologia tradicionais, Lúcifer foi aquela a manter a relação mais notável com a Humanidade (SCHMIDT, 1994).

Nesse sentido, essa organização curricular, em que pese os obstáculos que vem enfrentando, ainda pode ser entendida como potencial ferramenta para o enfrentamento de realidades concretas a partir do que os próprios sujeitos percebem que precisa mudar. Lembro que contemplar espaços/tempos para saberes da EF, oriundos tanto do campo escolar quanto dos campos da saúde e do esporte, foi uma das respostas pensadas por toda a comunidade esefidiana para os problemas oriundos da fragmentação da área que acarretava restrições ao mercado de trabalho, tanto de licenciados quanto de bacharéis em EF, em determinado momento histórico e social. Tais restrições foram identificadas pelos próprios estudantes que, organizados de forma coletiva, demandaram alterações curriculares no intuito de superar tais obstáculos laborais.

A solução encontrada pela comunidade esefidiana, para contemplar a tradição da instituição com a formação de professores, os endereçamentos do mercado de trabalho e, também, para superar os obstáculos originados na fragmentação dos conhecimentos da área, pode ser interpretada como uma solução comprometida com a educação escolar pública. Logo, uma demonstração de um compromisso ético-político de uma Universidade Federal pública e gratuita com a formação de professores para a Educação Básica, em especial, para as escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao refletir sobre o que, de fato, “aconteceu” nesta tese, ao longo de todo o processo de pesquisa, que mereceria fazer parte dessas considerações transitórias, percebi quão complexa seria esta escrita. Penso que tão relevante quanto definir e pinçar os elementos que sintetizariam o processo investigativo e reflexivo, e seus “achados”, é relatar as aprendizagens decorrentes desse processo para o pesquisador.

Assim, dentre as principais aprendizagens desta pesquisa para o pesquisador, destaco àquela referente ao como lidar com as próprias incertezas ao escrever, dada a crença e as premissas teóricas de uma pesquisa que pretendia se distanciar dos modelos tradicionais positivistas, quanto à sua forma de pensar a construção de conhecimento. Refiro-me, inicialmente, à premissa de que todo o ser, no mundo dos seres humanos, é uma forma interpretada de ser. “Isso tem profundas implicações epistemológicas, dado que todo o conhecimento é socialmente construído em um diálogo entre o mundo e a consciência humana” (KINCHELOE, 2007, p. 101).

Dessa forma, confesso que foi preciso muito esforço para não pretender racionalizar e explicar, a partir de minhas interpretações, de minhas experiências e teorias, a experiência docente dos colaboradores. Principalmente naqueles momentos em que eu observava, apenas observava, suas angústias, seus receios, suas dúvidas, seus embates, dentre outras dificuldades, com os alunos, com o supervisor, ou como os próprios colegas estagiários. Às vezes, me esforcei para lembrar que meu papel, naquele momento, não era de explicar nada, não representava o papel de portador do conhecimento. Antes, precisava compreender os significados e os sentidos que os próprios colaboradores atribuíam às suas experiências no estágio. Por essa linha de raciocínio, ao longo da pesquisa, e na esteira da hermenêutica, comecei a perceber, então, que “não existe quadro final do mundo, com todas as peças de seu quebra-cabeças no lugar certo” (KINCHELOE; BERRY, 2007). Portanto, por mais que exista, por parte de alguns segmentos sociais — grupos de referência —, um esforço para fazer com que o mundo seja lido apenas através de determinada “janela”, a qual permita enxergá-lo apenas num sentido, isto é, que o mundo seja entendido somente a partir de determinada visão política, cultural e econômica, a sua condição de construção histórico-cultural, e, portanto, humana, nos permite sempre desconfiar e questionar acerca da existência de respostas únicas ou últimas. Até por isso, as considerações aqui tecidas são entendidas como transitórias.

Outra aprendizagem, percebida neste momento, está relacionada à escolha da narrativa. Parte de minhas dúvidas, como iniciante na pesquisa narrativa, estava relacionada à compreensão de que precisava escrever sobre pessoas, lugares e coisas “em transformação” mais do que “estáticos”. A tarefa não era tanto dizer que pessoas, lugares e coisas são desta ou daquela maneira, mas que elas têm uma história narrativa e que estão avançando (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Porém, ao procurar interpretar e narrar a experiência dos colaboradores, às vezes me percebi analisando e interpretando, ao mesmo tempo, minha própria história, e, dessa forma, minhas próprias utopias, frustrações, desencantos, desejos, e esperanças.

Outro problema é a questão do próprio fenômeno: na pesquisa narrativa ser capaz de dizer sobre qual fenômeno a pesquisa trata não é uma questão fácil de ser respondida. “Na medida em que o pesquisador lê e relê seus textos de campo de maneira a compor seus textos de pesquisa, o fenômeno, “o que” da pesquisa, está entre os pontos que se põe ao pesquisador. Esse explorar sobre a nomeação do fenômeno é necessário” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 170).

Os autores acima mencionados alertam para o fato de que, na qualidade de pesquisadores tendemos a definir nosso fenômeno como se a vida parasse e não estivesse em nosso caminho. Mas a vida não para, ela está sempre em movimento (seguindo seu caminho), sempre transformando o que pode parecer estático e não mutável em uma complexidade movente e interativa. À proporção que escrevia meu texto de pesquisa, precisei, mais de uma vez, descobrir sobre o que eu estava estudando. Às vezes, me percebi questionando: O que é fazer sentido? Como atribuímos sentidos ao que nos acontece? Por que alguns “eventos”, no percurso formativo de nossa vida, fazem sentido e outros não? Por que, não raro, indivíduos com percursos semelhantes atribuem sentidos opostos acerca de algo?

Talvez sejam essas questões aquelas não ditas que se posicionaram junto ao problema de conhecimento nesta tese, o qual seja: **Que sentidos são atribuídos pelos estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS à docência e como o estágio docente influencia a produção desses sentidos?**

Assim, no enfrentamento deste problema de pesquisa é possível afirmar que aquelas questões precedentes, acima descritas, representaram um papel de guia, um papel pelo qual, percebo agora, procurava me conduzir ao longo da investigação e da escrita desta tese. Eram tais questões que entendo responsáveis por me demandar dúvidas, principalmente quanto à fidelidade comigo mesmo em relação ao que estava escrevendo. Eram elas que me faziam

perguntar: “será que é isto mesmo que eu quero dizer?”; “será que acredito nisso que estou dizendo?”; “será que isto que estou escrevendo fará sentido para os outros?”, entre outras.

Nessa perspectiva, entre os pressupostos teóricos iniciais desta tese, assumi que sentido está diretamente relacionado à maneira pela qual compreendo algo no mundo. Compreender aqui no sentido de como enxergo o mundo: a minha janela pela qual olho os fenômenos no mundo. Compreender poderia ser entendido, então, como nossa lente de perceber o mundo. Mas, dadas as intenções desta pesquisa, era preciso perguntar: e o que formata nossas lentes? O que formata ou condiciona nosso olhar? Ou existiria um olhar incondicionado? O que vai forjando nosso imaginário em torno de algo?

Fensterseifer e González (2013) arriscam dizer que são duas coisas que fundamentalmente contribuem para a constituição do nosso imaginário: a teoria e a prática. Em outras palavras, as explicações que produzimos para as coisas, e as experiências que vivenciamos.

Sob essa ótica, e a partir de um processo de categorização das informações colhidas junto aos colaboradores, identifiquei a existência de zonas de significado que permitiram enxergar nexos com o problema de conhecimento e com os objetivos da pesquisa. Em outros termos, identifiquei lugares/eventos/experiências que, ao longo do percurso formativo de cada estudante colaborador, poderiam ser entendidos como que sendo aqueles com potencial na formatação das “lentes” desses estudantes no que se refere aos significados da docência em EF. E a partir das narrativas dos estudantes colaboradores, assim interpretei esses eventos: 1) as experiências anteriores ao ingresso na FI, em especial aquelas vividas no âmbito da EF escolar; 2) as experiências discentes vividas no interior do curso de FI em EF, em especial a experiência docente propiciada pelo estágio; e, 3) a organização curricular da ESEFID/UFRGS que vertebra a formação de professores nesta instituição, procurando contemplar os interesses de distintos grupos sociais, especificamente, aqueles interessados na formação de profissionais de EF para o campo escolar, para o campo da saúde e para o campo do esporte. Cada um desses eventos vão se constituir em objeto de análise e interpretação, através de blocos analíticos e interpretativos, tratados em separado, mas, sabe-se, guardam relação entre si.

Em síntese, a partir das análises e interpretações realizadas nos três blocos passei a compreender que:

- Não é gratuito que as informações relacionadas às lembranças que os estudantes colaboradores possuíam da EF escolar, à época da Educação Básica, remetiam a três

possibilidades de docência em EF: a) uma possibilidade relacionada a uma atuação docente descomprometida com o lugar da EF enquanto componente curricular, denominada pelos colaboradores de “largobol” e conhecido, academicamente, como o fenômeno do abandono docente (SANTINI; MOLINA NETO, 2005); b) uma possibilidade em que a atuação docente prioriza narrativas totalizantes na EF, tendo como conteúdos os esportes já tradicionais na área, abordando-os, geralmente, na dimensão do saber-fazer. Esta possibilidade ainda é vista, muitas vezes, se confundindo com a possibilidade anterior (“largobol”). Não raro, conforme evidenciado, ao ensino dos esportes tradicionais não há correspondentes aprendizagens por parte dos estudantes; e, c) uma possibilidade considerada pelos colaboradores como “inovadora”, em que o adjetivo “inovadora” corresponde, prioritariamente, a uma atuação docente identificada pela diversificação de conteúdos: “trazer coisas diferentes”. Reconhece-se, nessa possibilidade, ainda que superficialmente, maior compromisso do professor para com a aprendizagem dos alunos e um compromisso significativo desse professor com as questões mais amplas da escola.

É possível pensar, então, que as experiências discentes com tais modelos de professor de EF, juntamente com as ideias dominantes no âmbito da cultura acerca da EF e dos esportes, e com outras experiências de vida significativas (JOSSO, 2004) são elementos que influenciaram o modo com que os estudantes colaboradores compreendem a EF, e, por conseguinte, produzem sentidos à docência nessa área.

Por sua vez, é no processo formativo propiciado pelo estágio, enquanto espaço/tempo de experienciar a docência em contexto escolar, que, prioritariamente, os estudantes colocam em movimento as interpretações trazidas de suas experiências anteriores a FI. Como evidenciado, não raro, os estudantes colocam suas interpretações e as interpretações dos supervisores (da FI) em suspeita, em questionamento. Ao procurar reconhecer, nomear, e superar os obstáculos inerentes à experiência docente, se dão conta das limitações de suas formas de ler a docência em EF. Abre-se espaço, então, para a apresentação, apropriação e experimentação de outras, novas leituras, novas formas de enxergar o fenômeno da docência.

No caso desta pesquisa, estas novas formas de ler a docência correspondem, prioritariamente, às concepções e experiências dos supervisores, em um primeiro plano, e as concepções e experiências oriundas de outros professores da FI, em segundo plano. Em que pese o perfil de cada supervisor, e as diferenças nas maneiras de ser e agir de cada um deles, os conceitos de reflexividade e de autonomia são centrais no trabalho docente de ambos os supervisores.

Pelo viés hermenêutico aqui adotado, o estágio cumpre o papel de mostrar os limites de nossas interpretações acerca da docência, sejam essas interpretações 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 outras, novas, perguntas sobre nosso fazer docente: sobre os limites de nossos planos de ensino, planos de aula; sobre os limites dos objetivos traçados, e sobre os valores éticos e políticos a eles vinculados, entre outros. Nesses termos, defendi que os limites e as possibilidades do estágio, na produção de sentidos à docência, estão diretamente relacionados ao seu entendimento na perspectiva luciferiana. Semelhante ao mito do anjo Lúcifer, o estágio vem para mostrar também que a docência, por ser uma criação humana, e por se tratar de um ofício que acontece entre humanos, carrega consigo e expõe características da condição de ser inacabado do humano, expõe tanto riquezas quanto misérias humanas: o amor, o ódio, as incertezas, o imponderável, a ambiguidade, as contradições, entre outras. E, do mesmo modo, a relação que faço entre o estágio e o mito de Lúcifer está em reconhecer o estágio como o “portador da luz”, ou seja, ao enfatizar a condição humana da docência contribui para iluminar alguns aspectos da formação às vezes esquecidos na formação de professores, e também pode ser entendido como um espaço/tempo formativo que anuncia possibilidades.

Por outro lado, a formulação dos estagiários, nesta tese, em relação à pouca ou nenhuma contribuição de algumas disciplinas da organização curricular da ESEFID, à experiência docente vivida no estágio, parece estar relacionada ao fato de estas disciplinas continuarem insistindo em uma formação docente a partir de saberes que não vão ao encontro das demandas e limites identificados pelos estagiários.

Por sua vez, não é possível argumentar que um curso de formação de professores tenha a missão de preparar seus estudantes para todos os problemas que ocorrem no trabalho docente. Tenho entendido que muito dessa ideia tem se alimentado na ideologia político-econômica neoliberal e nas suas concepções positivistas de educação e, conseqüentemente, de como deve ser o professor.

À medida que a comunidade esefiana, no processo de construção da atual organização curricular, em determinado contexto sócio-histórico, opta pela formação pedagógica, pelo compartilhamento de saberes e pela ruptura das fronteiras disciplinares como eixos centrais de seus cursos (licenciatura e bacharelado), consegue contemplar anseios de distintos grupos sociais internos. A tradição dessa comunidade contemplou, formar professores de EF e os endereçamentos ao mercado de trabalho. Contudo, contemplou também, pelo evidenciado

aqui, que seus estudantes, mesmo aqueles mais identificados com um ou outro campo profissional no interior da área, fossem apresentados a outras (novas) formas de leitura acerca da docência em EF. Minha tese é de que essa indução, provocada pela organização curricular, pode ser considerada dentre os principais elementos que tornam possível que outros sentidos sejam pensados em relação à docência em EF, por parte dos estudantes dessa instituição formadora.

Por fim, assim como o conceito de experiência assumiu centralidade nas problematizações desenvolvidas nesta tese, entendo que o mesmo se constitui naquele que melhor traduz o que foi, para mim, a feitura de uma tese de doutorado. Sem dúvida, vários adjetivos poderiam auxiliar a descrever o que foi esta experiência, no intuito de evidenciar o quão complexa foi: uma experiência de aprendizagem; tensa, angustiante, excitante, dolorosa, ambígua, alegre, dentre outras possíveis. Porém, dadas as dificuldades de objetivar essa experiência, talvez a melhor definição, neste momento, seja que se trata de uma legítima experiência humana, por isso formadora.

Pela mesma condição – humana - é que não posso imaginar o fim desta tese como o esgotamento da temática, ou do problema da pesquisa. Sabe-se que, na perspectiva hermenêutica, não há possibilidade de resposta última para as questões humanas postas no mundo. O que não significa que devemos parar de pensar no assunto, antes pelo contrário. Talvez seja esse o mote, aquilo que nos faz caminhar, no sentido de continuar nos formando. Por essa perspectiva, a questão dos sentidos atribuídos à docência em geral, e na EF em específico, é sempre uma questão aberta, e poderia ser pensada a partir de outras dimensões que envolvem o ofício de professor. Dentre essas dimensões considero significativa a dimensão do trabalho. A relevância, creio, pela dimensão do trabalho, está relacionada à forma como enxergo a sociedade neste dado momento histórico. Em linhas breves, uma sociedade caracterizada, aos olhos de Bauman (2005), pela dissolução universal de identidades, pela desregulamentação e pela privatização dos processos de formação de identidade e subsequente fragmentação da vida, dentre outras. Essas características do mundo pós-moderno (BAUMAN, 2005) implicam novos laços sociais nos ambientes laborais, dentre eles a escola, e as instituições formadoras de professores (MRECH; PEREIRA, 2011). Assim, entendo que é significativo, no âmbito da formação de professores, procurar compreender como as características da pós-modernidade, especialmente no que tange às mudanças nas relações de trabalho, são experienciadas e narradas, tanto pelos estudantes quanto pelos próprios professores na FI, e que sentidos estariam produzindo em termos da docência em EF.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. O lugar da experiência no âmbito da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARCANJO, P. S. P. O estágio supervisionado curricular e suas contribuições para a formação dos acadêmicos de educação física na ESEFFEGO. In. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5078/2751>> Acesso em: 03 fev. 2014.

AROEIRA, K. P.; SANTO, R.O. O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio. In. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5455/2795>> Acesso em: 03 fev. 2014.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERNARDI G.; SANCHOTENE M.; MOLINA NETO, V. Formação profissional e Educação Física Escolar: contribuições do currículo para a prática docente. **Revista EF Deportes**, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-e-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em: 04 fev. 2014.

_____; BETTI, R. Novas perspectivas na formação profissional em educação física.

Revista Motriz. Rio Claro/SP, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOLZAN, E.; POLEZE, G. M. L.; VENTORIM, S. A formação de professores de educação física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados. *In*. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais.** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3081/1609>> Acesso em: 04 mar. 2014.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. *In*: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede Municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte,** Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de casamento (in)feliz.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Caderno Cedes, ano XIX, Campinas, SP, n. 48, ago. 1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. GONZÁLEZ, F. J. Verbete Educação Física Escolar. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org). **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

_____.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas: Autores Associados, v. 24, n. 3, p. 87-101, mai. 2003.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 03 out. 2016.

_____. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7/2004, de 31 de março de 2004a**, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em EF. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.2/2004, de 27 de agosto de 2004b**. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP n.2/2002, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. **Lei n. 6.494**, de 07 de Dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 11.788, de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm>. Acesso em: 04 jun. 2014.

BRUM, E. **Meus desacontentamentos**: a história da minha vida com as palavras. São Paulo: Leya, 2014.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento II**: da enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CARLOS MARCELO, G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, v.02, n.3. Belo Horizonte, 2010. pp.11-49. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. A identidade docente: constante e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, 2009. p.109-131. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre a aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, 1998.

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

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?** In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO D. (Org). Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes. v.3. São Cristovão: Editora da UFS, 2009.

_____. **Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?** In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO D. (Org). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. v.3. São Cristovão: Editora da UFS, 2009.

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

CONCEIÇÃO, V. J. A. **Cconstrução da identidade docente de professores de educação física no início da carreira**: um estudo de caso etnográfico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

COMGRAD – Comissão de Graduação da Escola de Educação Física / UFRGS. ESEFID/UFRGS. Porto Alegre: 2012.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa**. In: LAROSSA, J. (Org.). **Dejame que te Cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p. 11-59.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Escala, [S.d].

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

CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. 1997.

DAY, C.; GU, Q. **Profesores**: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea Ediciones: Madrid, 2012.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Coleção grandes obras do pensamento universal. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, [S.d].

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DICIONÁRIO HOUAISS da Língua Portuguesa. v. 1.0, dez. 2001. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#0>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

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>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**. Ano 10, n. 15, p. 82-98, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Revista Educação e Sociedade**. v. 19, n. 62, abr. 1998.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARIAS, G. O. *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.03, 2008.

FENSTERSEIFER, P. E. Formação em Educação Física: para sair da minoridade. *In*: KRUG; H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. **Educação Física**: formação e práticas pedagógicas. Pelotas: Gráfica e editora universitária, 2009.

_____. Bases teóricas da Educação Física: uma perspectiva histórica-hermenêutica. *In*: FERNANDÉZ, B. E. C.; PAREJA, I. D. U. (Orgs.). **Aproximações epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física**. Um campo em construcción. Funámbulos Editores: Medellín, 2007. p. 35-44.

_____. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Conhecimento, epistemologia e intervenção. *In*: GOELLNER, S. V., **Educação Física/Ciências do Esporte**: conhecimento e intervenção. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

_____.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na Escola Republicana. **Horizontes**, n.2, v.1, Dourados, jul./dez. 2013. p. 33-42.

_____.; SILVA, M. A. Ensaio 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.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, jan./abr. 2004.

_____. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.01, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FOCHESSATO, A. P.; KLEINUBING, N. D.; REZER, R. Uma análise de produções científicas sobre as experiências de estudantes de educação física nos estágios curriculares obrigatórios. *In*. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais**. Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5080/2752>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

FRAGA, A. B. *et al.* Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEFID/UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. esp., p.61-95, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Uma conversa com Gadamer**. Entrevista realizada por Raquel Abi-Sâmara. UERJ, 2001. Disponível em: <<http://www.apario.com.br/forumdeutsch/revistas/vol9/umaconversacomgadamer.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 148-173.

_____.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____.; MACLAREN, P. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GOERGEN, P. Modernidade ou pós-modernidade: um falso dilema. **Aula inaugural do doutorado em Educação**. Programa de Pós-Graduação Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do sul. Realizado em: 27 mai. 2010.

GONÇALVES, A. Verbete qualidade de vida. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e aum. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 555-556.

GONZÁLEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2004. p. 213-329.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.63-78.

_____. (Ed.). **Histórias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

GÜNTHER, M. 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. Porto Alegre, UFRGS, 2006. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Tradução de Artur Morão. Reimp. Biblioteca Nacional de Portugal: Lisboa, 1968.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

_____.; _____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí : Unijuí, 2001.

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.

IBÁÑEZ, J. Verbete Experiência. *In*. ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. (orgs). **Dicionário interdisciplinar de Hermenêutica**. 4. ed. Universidad de Deusto: Bilbao, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. *In*: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-22.

_____.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KHUN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LANDA, M. I. Verbete Fitness. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e aum. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 314-319.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 63-93.

MADELA, A.; RODRIGUES, L. B. S.; REZER, C. R. O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em educação física. *In*. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewPaper/5389>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: unijuí, 1992.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.; MAÑERU CÁMARA, J.; RODRÍGUEZ NAVARRO, H. Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. **REIFOP**, 13 (3), pp. 59-76. 2010. Disponível em: <<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/153/1560>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P.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/UEM**. Maringá, v.22, n.4, 2011. pp.569-581.

MATTOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. *In*: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de letras, 1998.

MAZO, J. Z. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade da Federal de Educação Física (ESEFID/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p.143-167, jan./abr. 2005.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação física. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLETTA, A. F. *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a prática**. Goiânia, v.16, n.3, 2013.

MOLINA NETO, V. Esporte deve estar integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola. **Portal do Professor**. 2014. Encontrado em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3427>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. 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.

_____. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. *et al.* Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. **Rev. Bras. Cienc. 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.

_____. La cultura docente del profesorado de Educación Física de las escuelas publicas de Porto Alegre. Barcelona, 1996. Tese (Doutorado), Universidad de Barcelona, 1996.

_____.; MOLINA, R. M. K.; SILVA, L. O. O processo de indentização docente e a formação em educação física para o trabalho docente no contexto da escola. *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012.

_____.; FRAGA, A. B.; MOLINA, R. M. K. Formação de professores de educação física: um projeto que revê a relação entre licenciatura e bacharelado. **Anais do XVI ENDIPE** - encontro nacional de didática e práticas de ensino - UNICAMP: campinas, 2012.

_____, V.; MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do profesorado de educação física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metaponto de vista. *In*: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 13-36.

_____.; MOLINA, R. M. K. Identidade e Perspectivas da Educação Física na América do Sul. *In*: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 260-278.

_____.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**. v.8, n.1, p.57-66, jan./abr. 2002.

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

MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. 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, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10391/7768>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

_____.; RAMOS, T. T.; AROEIRA, K. P. A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física. *In*. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3181/1622>> Acesso em: 15 jul. 2012.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.); MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. rev. e aum. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e as histórias de suas vidas**. *In*: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-32.

NUNES, B. **Hermenêutica e poesia**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

NUNES, R.; FRAGA, A. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciando em educação física na ESEFID/UFRGS. **Pensar a prática**, Goiânia, v.9, n.2, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/issue/view/55/showToc>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 13-26.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 99-118.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. pp. 20-62.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

_____.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. 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, 2013.

REZER, R. Conhecimento, prática pedagógica e educação física: aproximações com o campo da didática... **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 803-814. 2015.

_____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. Florianópolis: UFSC, 2010. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. 1749. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000012.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ROSEK, M. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2013. p. 115-120. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8782/2/As_contribuicoes_da_hermeneutica_d_e_Gadamer_para_a_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SÁ, K. R.; FERNANDES, G.; BORGES, L. Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente. *In*. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3725>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.02, p.141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, R. G. *et al.* Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a prática**, Goiânia, v.16, n.2, p.320-618, abr./jun.2013.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHERER, A. A construção coletiva do projeto político pedagógico da educação física escolar a partir da interação com o estágio curricular supervisionado. *In*. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2757/1628>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

SCHMIDT, J. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Lisboa: Edições 70, 1994.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, A. J.; LAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.942-949, out./dez. 2010.

SILVA, L. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SILVA, L. O. Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2007. **Dissertação** de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, M. A.; WITTIZORECKI, E. S. Reflexões acerca da proletarianização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. **Revista Didática Sistêmica**, ed. especial. FURG, Rio Grande, 2013, pp.31-42.

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, pp. 682-688, jul/set.2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias dos currículos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**. São Paulo, v.2, n.2, mai./ago. 1988. p. 46-71. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TARDIF, M. A profissão docente face à redução da educação à economia. **Vertentes**, São João Del Rey, n. 29, 2007a. p. 11-37. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maurice_tardif.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 18. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

VARELA, J.; AVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.6, 1992. p. 68-96.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 4. ed. Vozes: São Paulo, 2010.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n.03, p.119-139, jul./set. 2012.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

WITTIZORECKI, E. S. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.09-33, 2006.

_____.; FRASSON, J. S. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. *In*: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. (Org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 227-42.

_____.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, 2005.

WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós. 1986.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogia, nº 220, 1992. p. 44-49.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n.103, p. 535-554, 2008.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A: QUADRO-SÍNTESE DA ANÁLISE DOS ARTIGOS E DAS COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS APRESENTADAS NOS REFERIDOS CONBRACES

Revista autor(es) /Ano	Título	Objetivo do estudo Participantes / Instrumentos	Principais achados
<p>QUARANTA; PIRES (2013)</p> <p>Movimento</p>	<p>Experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em educação física - modalidade ead.</p>	<p>Destacar histórias de vida de acadêmicos em EF, na modalidade EAD, relacionadas à EF como componente curricular na educação básica e as possíveis implicações destas em suas primeiras experiências docentes como estagiários.</p> <p>Acadêmicos de EF que haviam realizado uma etapa do estágio supervisionado, mas que antes disso nunca haviam tido experiências docentes no âmbito da EF.</p> <p>Estudo de multicasos com referência a história de vida; Entrevistas.</p>	<p>A construção da identidade profissional dos professores em formação tem ligação com suas histórias de vida;</p> <p>Enfatizam que outras disciplinas desenvolvidas no cotidiano de formação também contribuem para as escolhas do fazer pedagógico. No entanto, associados às lembranças das suas biografias, esses saberes docentes terminam por produzir um mosaico eclético e pouco organizado de práticas do ensino da EF na educação infantil;</p> <p>Ao se defrontarem com dificuldades os estagiários apelaram para as memórias da EF escolar e/ou com compartilhamento das estratégias adotadas por outros colegas para resolverem seus próprios problemas (segundo autores isso se dava porque não tinha supervisor de estágio).</p> <p>Experiências com o esporte competição marcam os alunos, tanto negativo como positivo.</p> <p>Realizar uma etapa do estágio na educação infantil pode ser considerado um avanço na formação de professores de EF. Porém, a dificuldade encontrada nessa situação fica por conta de os professores supervisores diretos (da escola) serem pedagogos, logo sem formação em EF.</p> <p>Estagiários que visam se tornar professores de EF consideram as experiências docentes vividas no estágio como elementos significativos em sua formação acadêmica.</p>

<p>VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO (2012)</p> <p>Movimento.</p>	<p>Tempos de escola: Narrativas da formação Discente ao ofício docente</p>	<p>Dar visibilidade, por meio de narrativas auto(biográficas) aos lugares/espços identificados pelos professores de EF como significativos em suas histórias de formação.</p> <p>Participaram 06 docentes do ensino médio da rede estadual do ES.</p> <p>Narrativas docentes;</p>	<p>Os autores afirmam que a “relação que os professores estabelecem com o saber é demarcada pelos modos como dão sentido e significado às experiências que lhes aconteceram antes/durante a formação inicial”.</p> <p>Evidenciaram as vivências, debates e partilhas com os professores da faculdade e com os colegas como experiências significativas em sua formação.</p> <p>As práticas esportivas foram experiências que ganharam destaque especial nas lembranças dos colaboradores;</p> <p>As narrativas (auto)biográficas dos docentes desta pesquisa sinalizam como os primeiros contatos com os professores de Educação Física, em sua formação de educação básica, são decisivos para a construção de suas primeiras concepções de ação pedagógica.</p> <p>As experiências sociocorporais vivenciadas na escola e em outros lugares formativos foram decisivas para as escolhas da profissão e da atuação profissional;</p> <p>Os narradores destacam a relevância dos momentos de estágio e cursos de extensão, como espaços formativos significativos;</p>
<p>SANTOS; BRACHT; QUINTÃO DE ALMEIDA, (2009)</p> <p>Movimento</p>	<p>Vida de Professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência</p>	<p>Objetivam compreender a evolução da pessoa que é professor, nas suas relações com a carreira, com o saber e consigo mesmo.</p> <p>Participaram três professores de EF; cada um contando mais de vinte anos na profissão.</p> <p>História de vida com entrevistas biográficas orais.</p>	<p>Relatam que as experiências sociais, culturais e corporais dos professores, cuja origem remonta suas histórias de vida, são determinantes na escolha profissional e posterior envolvimento no curso, sendo o forte suficiente para, em muitos casos, não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária;</p> <p>Assim como em Huberman (1995), foi identificado que o início da docência propriamente dita é um período nevrálgico na carreira dos professores;</p> <p>O final da carreira nem sempre é marcado por pessimismo generalizado ou por reclamações de toda ordem.</p> <p>Destaque para a importância do trabalho para a vida pessoal;</p> <p>Alguns depoimentos demonstram que o docente, muitas vezes, trabalha abaixo de seu potencial, e essa transformação é decorrente da não realização de desejos pessoais no âmbito profissional.</p>

<p>FARIAS, G. O. <i>et al.</i>, (2008) Motriz</p>	<p>Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação</p>	<p>Analisar as preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física</p> <p>Participaram 106 estudantes-estagiários em EF.</p> <p>O instrumento de coleta de dados foi a “escala de preocupações pedagógicas do professor” (MATOS <i>et al.</i>, 1991).</p>	<p>A experiência nos estágios curriculares pode vir acompanhada de incertezas, inseguranças e preocupações que, apesar de preponderantes nesta fase, podem ser reduzidas no desenvolvimento da carreira docente.</p> <p>Entre os principais resultados encontrados nessa pesquisa destaca-se a preocupação que os estudantes-estagiários demonstraram em relação ao impacto na sua intervenção profissional, traduzido como “demasiada inquietação referente às condições sociais pelas quais passam os alunos e que de certa forma interferem em suas aprendizagens e nos seus cotidianos” (FARIAS <i>et al.</i>, 2008, p.314).</p> <p>Também foi observado, nesse estudo, que os estudantes-estagiários demonstraram uma percepção elevada com a dimensão consigo próprio, que pode ser traduzida pela preocupação com a avaliação dos demais colegas frente a realização do seu trabalho e, ao mesmo tempo, em ser aceito pelos seus pares. Para Farias <i>et al.</i> (2008) essa situação está relacionada com a fase da formação dos estudantes, logo, com os conhecimentos adquiridos nessa fase e, também, com a pouca experiência profissional no âmbito da docência. Situação semelhante àquela identificada em Huberman (2000).</p>
---	---	---	---

<p>SILVA; LAOCHITE; AZZI (2010) Motriz</p>	<p>Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física</p>	<p>Investigar as crenças dos estudantes de Educação Física em relação a sua autoeficácia para ensinar.</p> <p>Participaram do estudo 159 estudantes de licenciatura em Educação física de IES privadas.</p> <p>Foi utilizada a Escala de Autoeficácia de professor de Educação Física proposta por Polydoro, Winterstein, do Carmo e Venditti Jr (2004).</p>	<p>Um conjunto de alunos sujeitos da pesquisa se perceberam bastante eficazes para o ensino;</p> <p>Estudantes em EF com tendência a reconhecer somente em disciplinas com conhecimentos “específicos” da área a vivência como docente.</p> <p>Os menores níveis de autoeficácia apresentados estavam relacionados com a inovação e aperfeiçoamento da atuação como professor; gerenciamento de aula e a extensão de sua atuação ao ambiente familiar;</p> <p>Autores indicam pistas para trabalhar pelo fortalecimento de crenças de autoeficácia de futuros professores de Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Manter o oferecimento de situações que promovam a experiência direta na ação docente com vistas à aquisição de competências e habilidades relacionadas com o ensino e fortalecimento da crença de autoeficácia pela fonte da experiência direta; * Otimizar as situações de aprendizagem por observação por meio de modelos diversos – os próprios licenciandos, vídeos, o professor da disciplina etc. com o objetivo de fortalecer a aprendizagem por modelação; * Promover feedback sob a forma de elogios, correções, quando na vivência de experiências de docência durante a disciplina; * Evidenciar as faces práticas” nas situações onde o desafio de enxergar o contexto da docência esteja mais distante, ou seja, levar o estudante a refletir sobre a prática docente em todas as situações da formação, para além daquelas em que a vivência prática seja evidenciada.
--	---	--	---

<p>SILVA ; SOUZA; CHECA (2010)</p> <p>Motriz</p>	<p>Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo</p>	<p>Diagnosticar a dinâmica da supervisão dos estágios em cursos de Graduação em EF após a publicação das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, nº 07/2004 e nº 02/2007 e verificar sua aplicação.</p> <p>Participantes: 07 docentes universitários que orientam estágios em 06 IES privadas, sendo que 04 oferecem cursos de licenciatura.</p> <p>Entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo;</p>	<p>Verificou-se uma diferença significativa em relação ao nº de orientandos por orientador entre as IES pesquisadas: na maioria há uma quantidade excessiva de orientandos por orientador. Dessa forma, os orientadores se transformam em meros burocratas que executam a tarefa de checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios e verificar a veracidade de assinaturas.</p> <p>Das 6 instituições pesquisadas em apenas uma ocorre discussão sobre os relatórios apresentados pelos alunos.</p> <p>As dinâmicas dos estágios nas licenciaturas apresentam-se de forma semelhante aos dos cursos de bacharelado: os alunos recebem manuais de orientação, em alguns casos acompanhados de aulas explicativas, contendo prazos de entrega de relatórios e os demais esclarecimentos.</p> <p>Todas as IES atendem exatamente o tempo mínimo de integralização do curso de licenciatura, conforme resolução CNE/CP 01/02, ou seja, de 3 anos.</p> <p>Na maioria das IES projetos de pesquisa ou de extensão no estágio curricular podem ser validados como horas de estágio.</p> <p>Autores apontam para a necessidade de alterações na legislação vigente acerca da dinâmica dos estágios e da quantidade de orientandos por orientador.</p>
<p>MOLETTA et al., (2013)</p> <p>Pensar a prática</p>	<p>Momentos marcantes do estágio curricular Supervisionado na formação de professores de EF</p>	<p>Analisar os momentos marcantes (melhores e piores) do Estágio Curricular Supervisionado I vivenciados por estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física.</p> <p>Entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo;</p> <p>Participaram quatro estudantes em Educação Física em situação de estágio, dois com experiência profissional prévia na área e dois sem experiência prévia na área.</p>	<p>Melhores momentos: Aprendizado proporcionado pela escola; bons resultados obtidos juntos aos alunos; carinho recebido dos alunos e sua empolgação perante as aulas; aulas ministradas; montagem da coreografia para a festa junina; carinho dos alunos; atividade para páscoa; jogos e brincadeiras; confecção de material etc.</p> <p>Piores momentos: Desinteresse pela EF-licenciatura; desvalorização da disciplina perante o campo de Estágio; ausência de orientação (supervisor e orientador); perceber-se como substituto do professor supervisor; falta de acesso aos materiais; sentir-se sozinha; insegurança; observação e avaliação dos professores (supervisor e orientador); forma de orientação dos professores orientadores; ações do professor supervisor; falta de reconhecimento pela dedicação ao estágio; aulas livres; ausência do professor supervisor nas aulas; incompatibilidade teoria-prática; vício e acomodação do campo do estágio (MOLETTA <i>et al.</i>; 2013, p.720).</p>

<p>NUNES; FRAGA, (2006) Pensar a prática</p>	<p>“Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciando em educação física na ESEF/UFRGS</p>	<p>Compreender de que modo os estagiários articulavam a “teoria” aprendida nas disciplinas pedagógicas com a “prática” docente na escola.</p> <p>Um colaborador (microetnografia);</p> <p>Observações de campo, contatos informais e entrevista semiestruturada;</p>	<p>Afirmam os autores ser no estágio que o acadêmico começa a se sentir diretamente responsável por seus alunos e conhece a realidade da escola pela ótica docente;</p> <p>Evidenciam a necessidade de se discutir com mais profundidade os conhecimentos teóricos que sustentam a prática docente e, principalmente, pensar a conexão entre teoria e prática desde o primeiro semestre do curso de licenciatura;</p> <p>A desarticulação entre os conteúdos curriculares é uma das principais falhas na formação docente em Educação Física;</p>
<p>SANTOS et al., (2013) Pensar a Prática</p>	<p>Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar</p>	<p>O foco do estudo é compreender o processo de avaliação nas aulas ministradas por estagiários em EF;</p> <p>Participaram 18 estudantes em Educação física em situação de estágio supervisionado;</p> <p>Questionário autoaplicável;</p>	<p>Os resultados apontados nesse estudo sugerem que ainda existem muitos estagiários que pensam a avaliação de forma tradicional, apesar de toda discussão teórica produzida na formação acadêmica;</p> <p>Também foi observado que, apesar de terem um conceito formado sobre a avaliação, muitos utilizam métodos que não correspondem aos seus conceitos, havendo assim uma contradição entre a fala e a prática avaliativa.</p>
<p>MARTINY; GOMES-DA-SILVA, (2011) Rev. da Educação Física/UJEM</p>	<p>“O que eu transformaria? Muita coisa!”, os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física.</p>	<p>Identificar os saberes e os não saberes docentes mobilizados e/ou adquiridos nas práticas pedagógicas dos futuros professores quando estes se encontram no estágio supervisionado;</p> <p>Análise de documentos: relatórios finais de estágio curricular supervisionado com reflexões de oito estagiários;</p>	<p>A influência dos saberes existências (história de vida) perpassa inclusive a escolha de ser professor, a opção do curso a ser realizado e outras escolhas de formação.</p> <p>A interação dos saberes experienciais com os saberes que procedem da formação inicial sinaliza o surgimento dos saberes escolares: englobam os saberes científicos da formação inicial (TARDIF, 2008), tais como os saberes das ciências da educação, da ideologia didático-pedagógica e das disciplinas da graduação integrados com os saberes curriculares, ou seja, os saberes que acabam se convertendo em conteúdos a serem ensinados/aprendidos na escola.</p> <p>Identificam uma categoria de não saberes: se circunscrevem muito mais à condição de sentimentos e preocupações sobre o ato de educar: lidar com o medo dos alunos e a insegurança de ministrar uma aula, por exemplo.</p>

<p>MONTIEL; PEREIRA, (2011). Rev. da Educação Física/UEM</p>	<p>Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado</p>	<p>Identificar os problemas evidenciados no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado de 400 horas e verificar se os coordenadores de curso e professores orientadores de estágio consideraram positivas ou negativas as alterações estabelecidas pela Res. CNE/CP 02/2002.</p> <p>Coordenadores de curso e os professores orientadores de estágio, representando quinze cursos de formação de professores em EF no RS.</p> <p>Utilizaram questionário via e-mail.</p>	<p>Foi destacada a dificuldade das escolas em relação ao grande número de estagiários que, agora com a nova resolução das licenciaturas, deve realizar 400 horas de estágio;</p> <p>Falta uma melhor vinculação das IES com as redes de ensino, pois muitas das escolas, por não receber retorno da universidade, não querem mais receber os estagiários;</p> <p>Os professores das turmas que recebem estagiários nem sempre assumem uma parceria no acompanhamento deste estagiário, não demonstram preocupação em auxiliar o estagiário em formação; Em relação ao estágio na educação infantil e nas séries iniciais da educação fundamental, ocorre que muitas escolas não dispõem de professor de EF, fato que faz com que muitas vezes o estágio ocorra sem que haja um diálogo com o professor especialista da escola. Está cada vez mais difícil conseguir escolas para estagiar, principalmente no que se refere às escolas privadas. Nas escolas estaduais, a constante troca de professores e de horários causa transtornos na realização dos estágios.</p> <p>O aumento da carga horária dos ECS dificultou uma supervisão mais sistemática dos estudantes no campo de estágio, pois a carga horária do professor não supre toda a demanda e o atendimento a este estudante fica prejudicado.</p> <p>Também dificultou para o aluno-trabalhador, que frequenta o curso no período noturno, pois tem que conciliar o horário de serviço com o horário para o estágio;</p> <p>Apesar de problemas evidenciados, os participantes consideraram positivas as alterações advindas da Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Tanto professores orientadores quanto coordenadores de curso relataram a necessidade de uma melhor preparação dos estudantes para a realização do estágio, sobretudo uma formação pedagógica mais qualificada.</p>
--	---	---	---

<p>BERNARDI; SANCHOTENE; MOLINA NETO (2010) EF DEPORTES</p>	<p>Formação profissional e Educação Física Escolar: contribuições do currículo para a prática docente.</p>	<p>Trata de compreender como o currículo do curso de licenciatura em educação física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul prepara seu egresso para a prática docente em escolas da rede pública;</p> <p>Estudo de caso etnográfico;</p> <p>Análise de documentos; observação participante e entrevista semi-estruturada.</p>	<p>Os estágios supervisionados e as práticas de ensino do modo como estão organizados nos currículos não têm preparado significativamente os estagiários para a prática em escolas públicas;</p> <p>Estágios curriculares estruturados a partir de uma concepção mecânica de interligar teoria e prática;</p> <p>A significância do estágio para a docência só será eficiente quando for organizada de forma sistemática e não isolada, de modo a abordar tanto o conhecimento específico da área quanto as questões referentes à didática e metodologia do ensino propriamente dita, instigando no futuro professor uma consciência e um agir pedagógicos crítico nos espaços escolares;</p>
---	--	---	---

EDIÇÃO	AUTORES	TÍTULO	QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DOS CONBRACES
XVIII (2013)	MADELA; RODRIGUES; REZER	<p>O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em educação física.</p> <p>Objetivou analisar as experiências obtidas pelos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da Unochapecó, mediante sua participação no Estágio Curricular Obrigatório.</p> <p>Procedimentos: Grupo focal - e análise de conteúdo de Bardin;</p>	<p>Do discurso dos estudantes, resultaram três categorias: o estágio e a escola como <i>locus</i> ímpar da formação; a docência como tempo da relação entre teoria e prática e a cultura da Educação Física instituída nos espaços do estágio.</p> <p>Estudantes identificaram vários problemas já evidenciados na literatura da área, tais como, indisciplina dos alunos – questões de autoridade e respeito; pouca valorização da área como componente curricular; tradição da área relacionada ao “jogar a bola” que gera resistência por parte dos alunos quando de aulas que buscam construção de conhecimento de forma distinta; entre outros.</p> <p>Reconhecimento do valor do planejamento, geralmente negligenciado pelos estudantes durante as aulas teóricas na FI. Dificuldade de entendimento da relação teoria e prática.</p> <p>Estudantes enfatizaram a necessidade de buscar compreender a realidade do contexto escolar e transformá-la em referencial para a formação como um aprendizado do estágio.</p>
XVIII (2013)	FOCHESATO; KLEINUBING; REZER	<p>Uma análise de produções científicas sobre as experiências de estudantes de educação física nos estágios curriculares obrigatórios;</p> <p>Analisaram as produções científicas que abordam diretamente o tema “experiência dos estudantes de EF no Estágio Curricular Obrigatório.</p> <p>Pesquisa bibliográfica – analisaram a revista Movimento e a Motriz;</p>	<p>Os estudantes têm dificuldades de reconhecer as contribuições do estágio para sua formação; Estágio como uma atividade corriqueira na FI. Apontam necessidade de compreensão mais alargada sobre o papel dos estágios na formação inicial, tomando-os como referência central em todo o processo formativo. Defendem que a experiência genuína (HEIDEGEER, 1987) deve representar uma centralidade do processo de estágio. Indicam necessidade de mais pesquisas que tratem do tema.</p>
XVIII (2013)	ARCANJO	<p>O estágio supervisionado curricular e suas contribuições para a formação dos acadêmicos de educação física na ESEFFEGO</p>	<p>Procura entender qual é o papel do estágio na formação de professores, na visão dos alunos.</p> <p>Utiliza questionários abertos para os alunos e entrevista semi-estruturada para os professores supervisores.</p> <p>Não apresentou resultados de sua pesquisa.</p>

<p>XVIII (2013)</p>	<p>AROEIRA; SANTO</p>	<p>O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio;</p> <p>Analisa a potencialidade do trabalho colaborativo durante as atividades de supervisão e orientação de estudantes do curso de Educação Física no âmbito do ensino médio.</p>	<p>Defendem a ideia de que pensar atividades formativas colaborativas é uma das atuais demandas no âmbito da formação de futuros professores;</p>
<p>XVII (2011)</p>	<p>SCHERER</p>	<p>A construção coletiva do projeto político pedagógico da educação física escolar a partir da interação com o estágio curricular supervisionado;</p> <p>Objetivo: analisar o impacto em professores e estagiários a implantação de um projeto pedagógico de educação física.</p> <p>Pesquisa participante.</p>	<p>Ressaltou o isolamento do estágio no interior do currículo; descolamento com a realidade das escolas onde era desenvolvido; distância entre conhecimentos teóricos e os utilizados na prática; Acadêmicos ainda mantém prática pedagógica de forma reprodutiva; estágio com caráter apolítico e acrítico. Acadêmicos se acomodam ao modelo vigente;</p> <p>A aplicação do PPP permitiu verificar que é possível sua construção de forma coletiva, transformando as relações entre os participantes; se refere como avanço mais significativo constatado nas aulas a questão da articulação entre as atividades propostas e o PP construído coletivamente;</p>

<p>XVII (2011)</p>	<p>BOLZAN, POLEZE, VENTORIM</p>	<p>A formação de professores de educação física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados;</p> <p>Analisa a compreensão dos professores de EF e dos licenciandos em EF sobre a relação entre universidade e escola no desenvolvimento do estágio. Buscam também entender os fundamentos teórico-práticos da perspectiva colaborativa que se desdobram no processo do estágio.</p> <p>Abordagem metodológica descritiva, com aplicação de entrevista semi-estruturada.</p>	<p>Professores e licenciandos caracterizam o estágio em EF como uma prática positiva para a escola e apontam as experiências como satisfatórias.</p> <p>Professores conseguiram rever suas práticas através do conhecimento trazido pelos estagiários.</p> <p>Professores apontam como dificuldades do ES o conflito entre calendários/hábitos – da universidade e da escola; Por sua vez, os licenciandos acusam a falta de vínculos entre as instituições de ensino superior e as escolas-campo.</p> <p>Ressaltam que os estudantes precisam de uma vivência mais ampliada e individualizada em relação ao estágio.</p> <p>Professores sugerem a inclusão dos estágios supervisionados nos PPP das escolas. A partir das respostas articuladas com os pressupostos teóricos do estudo os autores pontuam: a) as concepções de ES dos professores e dos licenciandos se complementam e são compostas por princípios que sustentam articulação entre teoria e prática, conhecimento da realidade escolar e possibilidades de intervenção pedagógica; b) o reconhecimento do ES como via de mão dupla para a formação dos licenciandos e para a formação continuada dos professores; c) a compreensão de que o ES sugere o envolvimento de instituições e que deve haver colaboração e parcerias no seu desenvolvimento; d) a consideração do cotidiano escolar como ambiente privilegiado para a formação inicial dos estagiários, por meio das situações que se desdobram nos processos de ensino-aprendizagem; e) a implementação de ações e estratégias indispensáveis para desenvolvimento dos estágios deve considerar todos os envolvidos no processo; f) a criação de políticas para o desenvolvimento dos ES é fundamental para organização e valorização dessa prática pela escola e pela universidade.</p>
------------------------	---------------------------------	---	--

XVII (2011)	NASCIMENTO; RAMOS; AROEIRA	<p>A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física</p> <p>Buscaram responder: como a produção de portfólios durante a formação inicial pode contribuir na formação de futuros professores?</p> <p>Estudo bibliográfico.</p>	<p>Partilham das ideias de Pimenta e Lima, (2004) de que o período formativo do estágio também possibilita ao aluno desenvolver a postura de pesquisador de sua própria prática, tendo em vista que a pesquisa no âmbito do estágio permite a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, momento esse que promove a compreensão e a problematização acerca das situações observadas no estágio.</p>
XVII (2011)	SÁ; FERNANDES; BORGES	<p>Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente;</p> <p>Trata-se de reflexões de um grupo de professores de estágio. Trata-se da análise de suas experiências, juntamente as avaliações realizadas pelos estagiários/as.</p>	<p>Partilham das ideias de Benites; Souza Neto e Hunger (2008), de que as novas diretrizes, de maneira geral, no processo de formação de professores, colocam em destaque a tentativa de tornar a prática pedagógica e os estágios curriculares mais condizentes com uma formação integrada em que o cotidiano e a produção de conhecimento se reflitam no exercício da profissionalidade docente.</p> <p>Raramente há um estreitamento das relações entre os estagiários e os professores das escolas, principalmente no tocante a planejamento, reflexão das práticas, iniciando, quem sabe, um momento de docência compartilhada.</p>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – Conselho Nacional da Saúde (CNS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Se desejar maior informação, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (051) 33083738.

As decisões teórico-metodológicas previstas nesta pesquisa serão fundamentadas nos princípios da pesquisa narrativa, com uma abordagem de natureza qualitativa. Como procedimento para obter as informações utilizarei as observações sistemáticas do cotidiano do estágio docente registradas no diário de campo, narrativas escritas, entrevistas semiestruturadas e análise documental (análise dos cadernos de estágio e dos planos de ensino dos estudantes licenciandos em Educação Física).

O trabalho de campo terá duração aproximada de 12 meses, com o término previsto para agosto de 2015.

As informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: **Os sentidos atribuídos à experiência docente no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação física da ESEF/UFRGS.**

1. Justificativa

A partir do pressuposto teórico de que a maneira como entendemos/pensamos os fenômenos no mundo influencia em muito a maneira como agimos frente aos mesmos, este projeto pretende contribuir com a formação inicial de professores de Educação Física, mais especificamente como estratégia frente aos problemas que dizem respeito à relação teoria e prática.

2. Objetivos do estudo

Identificar os sentidos atribuídos pelos estudantes de EF da ESEF/UFRGS à experiência docente no contexto escolar, durante o estágio curricular supervisionado, e compreender como essa experiência influencia na construção da identidade docente.

- a) Descrever as estratégias/saberes mobilizados pelos estudantes colaboradores no enfrentamento das dificuldades encontradas no contexto escolar, ao experimentar a docência;
- b) Identificar elementos identitários da profissão docente constituídos durante e a partir da experiência docente com o contexto escolar no estágio supervisionado pelos licenciandos em Educação Física na ESEF/UFRGS;
- c) Identificar os elementos da profissão docente priorizados no atual currículo da ESEF/UFRGS nos documentos oficiais e nas práticas dos estudantes dessa escola em situação de estágio docente;
- d) Compreender os limites e as potencialidades do estágio docente da ESEF/UFRGS na construção da identidade docente de estudantes de educação física dessa Universidade

3. Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de estágio docente, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar e da operacionalização do estágio docente.

Permitir que o pesquisador tenha acesso à seu caderno de estágio, ao seu plano de ensino e a sua narrativa escrita.

4. Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) com este estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tampouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia de sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os sentidos atribuídos à experiência docente por estudantes de Educação Física, principalmente em âmbitos escolares.

5. Confidencialidade

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

6. Voluntariedade

A recusa dos(as) participantes em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações a qualquer momento, se assim for desejado.

7. Novas informações

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o Projeto de Pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

8. Contatos e questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS.

Professor Dr. Vicente Molina Neto

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Fone: (51) 3308 5821

Marlon André da Silva – Pesquisador responsável

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Fone: (51) 8547 8436 - (51) 3308 5821

e-mail: marlon.silva@canoas.ifrs.edu.br

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Av. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 4085

Nome e assinatura do pesquisador:

Marlon André da Silva

Doutorando do PPGCMH da ESEF/UFRGS

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO
COLABORADOR DA PESQUISA**
Para estudantes de Educação Física

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Os sentidos atribuídos à experiência docente no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação física da ESEF/UFRGS”, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Marlon André da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Assinatura e data: _____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO
COLABORADOR PRIVILEGIADO DA PESQUISA**
Para professores supervisores de estágio docente

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Os sentidos atribuídos à experiência docente no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação física da ESEF/UFRGS”, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Marlon André da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Assinatura e data: _____

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro que estou de acordo que o pesquisador Marlon André da Silva desenvolva a pesquisa intitulada: Os sentidos atribuídos à experiência docente no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação física da ESEF/UFRGS, junto aos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Estou ciente do objetivo e da metodologia da pesquisa e de que a mesma ocorrerá sob a orientação e responsabilidade do Professor Vicente Molina Neto.

Dou minha anuência, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- Cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP;
- Garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não exista despesa para a ESEF-UFRGS decorrente da participação nessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento sem penalização alguma.

Porto Alegre, 19 de setembro de 2014.


Alberto Reinaldo Reppold Filho
Diretor da ESEF-UFRGS

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Transcrição de Entrevista

Informações Gerais

Entrevista nº: 07 - Médio	Data: 05/06/2015
Nome: EM-07 - Martins	Idade: 22 anos
Período de entrada na ESEF: 2012/1	Turno: Manhã
Local da entrevista: Biblioteca Escola	Tempo de duração: 54min05seg

Perfil:

Entrevista

1.Pesquisador: Poderias me contar um pouco sobre tua história pessoal até chegar a Universidade? Tuas experiências vividas; Onde e quando estudaste; Fale-me sobre sua experiência com a escola básica; Quais as principais lembranças (positivas e negativas) da escola básica?

Eu iniciei desde o pré lá, nos anos iniciais e no fundamental eu iniciei em escola particular em escola adventista ai fiz dois anos no adventista depois passei pra uma escola publica e fiquei mais dois anos e depois voltei a uma particular que não era adventista, eu morava em Viamão, então era de lá mesmo mas que agora já tem em porto alegre que é a escola CESI – Centro Educacional Santa Isabel; e dai eu estudei todo o meu fundamental até o 7 ano, o 7 e o 8 anos eu já entrei no colégio de aplicação da UFRGS no caso né, fiz 7 e 8 e o ensino médio eu me formei ali. Há...eu vim com uma ideia, como eu gostava muito de desenhar antes eu vim numa ideia de...nem pensava em EF, então minha linha era mais engenharia e arquitetura tanto que fui no portas abertas e fui conhecer os cursos na PUC e tal relacionados a arquitetura e EF; aí no segundo ano eu fiquei decidido de fazer engenharia, engenharia civil, chegou no terceiro ano e eu..não...- quer saber -, eu vou fazer arquitetura porque o desenho pesa mais e eu não gosto tanto do...a engenharia seria mais a parte do calculo, e a arquitetura seria mais a parte do desenho, mais a parte estética digamos assim da construção então eu optei pela arquitetura me escrevi na UFRGS ali, fiz o vestibular e não passei né daí fui fazer cursinho no universitário aqui em porto alegre e daí nesse meio termo assim, eu disse... pôxa, mas eu já to na academia, já gosto de ler - já lia sobre coisas relacionadas a musculação, gostava muito disso e daí...já entrei na academia com 16 anos no segundo ano, bah, mas é isto que eu quero, vou procurar o que eu quero; daí fui conhecer os cursos e fiquei entre nutrição e EF, esses dois. Daí durante o cursinho, eu acho que até um pouquinho antes do final do ano, onde eles fazem um simulado eu já tinha me decidido por EF, daí fui fazendo, fui fazendo, os simulados durante o cursinho e quando chegou a hora do vestibular fui lá e passei, passei em EF.

Durante o fundamental, nos anos iniciais, quando eu estudava no CESI ainda, eu treinava futsal, aí fiquei um ano sem treinar, uma transição ali, quando entrei no aplicação no 7 ano

não fiz nada, no 8º tinha um professor de basquete que dava treino no turno inverso pra gente jogar, daí eu fazia, daí eu comecei a jogar basquete só quew nosso time era muito baixo, e competia, e gostava, tomava pau mas competia, e viciado assim, olhava principalmente basquete de rua o street e gostava do basquete e fiquei ali por uns dois anos e depois teve um professor que até se formou na UFRGS né, e daí ele dava treinos de futsal, ele fez o estágio dele ali mesmo no aplicação e daí propôs para o colégio uma escolinha no turno inverso, acabou que a gente treinou por uns quatro meses mas não chegamos a competir nada e daí ele teve alguns problemas e teve que sair. E no 3º ano acabei não fazendo mais nada. No 3º ano meu envolvimento era direto com a academia assim, mas a EF em si naquele colégio sempre foi muito boa, sempre foi...como a gente sempre tinha aula duas vezes por semana de manha e de tarde a Ef era a tarde e era uma hora e meia, duas horas de Ef sendo que a gente fazia escolha, no inicio de cada...porque lá era por trimestre e depois passou a ser por semestre, não sei como que tá agora; mas no inicio d ecada período desse a gente ia pra uma sala uma sala grande, e todo o ensino médio e eles escolhiam entre seis atividades, eram as quatro mais votadas que iam ter turmas e as outras duas era descartadas, então a gente votava normalmente esporte as vezes tinha assim atividades...como caminhadas, teve um tempo que teve caminhada na UFRGS, então o professor pegava a turma, por esse período, saia dava uma caminhada, mostrava alguns pontos, subia alguns morros, tipo uma trilha assim. Mas normalmente era futsal, futebol, basquete, vôlei, handebol.

E esses conteúdos se repetiam ao longo dos anos, ou tu via alguma exigência de complexidade, como era a Ef tua:

Era muito difícil tu fazer hoje o futebol e no noutro semestre, trimestre, fazer de novo. Tinha uma regra que tu não poderia fazer no próximo, mas normalmente como trocava muito, a cada trimestre ou cada semestre, isso não...

(pausa para tirar o carro do Martins do estacionamento da escola porque estava podando algumas arvores e aí tive que suspender por alguns minutos a entrevista).

Tava me falando sobre tua aula de EF, sobre a possibilidade de escolha dos esportes, que não podia repetir...continua por favor.

Sinceramente foi muito bom dá pra dizer que aí é que eu vi a EF de fato. Porque os professores eram muito capacitados, então assim, normalmente era um professor que já já tinha trabalhado com futebol, já tinha trabalhado muito com futebol, de basquete, era treinador, inclusive depois ele saiu da escola e foi treinar uma equipe de basquete em Fortaleza, então eram todos profissionais que tinham a vivência também. Então a gente aprendia fundamentos e fundamento era muito forte, e no final de cada aula tinha um pouco de jogo, basicamente trabalhava isso. E outra coisa que era muito forte na escola era a OCA que era a Olimpíada dos Colégios de Aplicação, então sempre uma vez ao ano se organizava torcida, se fazia bandeira, muito forte mesmo, tinha atletismo, tinha até xadrez, diversas modalidades.

A avaliação, como que era?

A avaliação eles utilizavam tu fazia uma auto avaliação com o professor, mas normalmente não tinha um prova escrita, era uma avaliação por participação, por presença, não tinha prova prática, então eu me lembro tu aprovava ou não dependendo de tua condição aí, o professor, marca muito o de basquete, era uma disciplina que eu tinha muito contato com ele, conversava muito com ele, então era marcava principalmente pela progressão, então tu entrava de tal maneira na disciplina ali, na cadeira, e tu evoluiu ou não dentro de um parâmetro que ele utilizava.

2.Pesquisador: Fale-me sobre sua experiência com a escola básica; Quais as principais lembranças (positivas e negativas) da escola básica? Onde estudou?

O que me marca muito a fase competitiva me marca muito, tanto os treinamentos fora do turno quanto a parte assim de direciona o aluno no esporte, assim, vamos dizer, os fundamentos, a aplicação, e ensaia as jogadas, isso eles gostavam de fazer demais assim, isso me marca muito. Os jogos não eram tão orientados assim, por exemplo, no final de, depois que eles passavam aquilo que eles tinham para trabalhar eles organizavam dois times, vamos supor no futebol, e deixavam jogar ali. Só ficavam apitando. Então o que me marcou nisso aí foi a estruturação, o jeito que eles davam a aula né do jeito que eles organizavam as modalidades e como era organizado tudo isso dentro da escola de maneira que você pudesse ir rodando nos esportes, conhecendo um pouquinho de cada um. Por que tinha muita gente que queria fazer só futebol, então queria fazer três trimestre de futebol, não podia.

3.Pesquisador: Além das atividades escolares propriamente ditas que outras atividades participavas na escola? Fale sobre essa experiência. Era bom aluno.

Como eu vim de escola particular eu sempre nunca tive uma nota menor que 9, quando entrei no aplicação foi minha primeira nota vermelha. Pesada a escola, eu senti naquele tempo muito pesada, mais puxada que a outra. Tanto que no 7º ano eu tirei uma nota vermelha, duas notas vermelhas, no 8º a mesma coisa; sempre se repetia assim no primeiro semestre, no segundo já acordava um pouco...

Era com médias? Médias 7, 8, isso?

Isso, e daí depois... no primeiro ano já estava bem mal assim, daí no segundo reprovei;e foi a melhor coisa pra mim, se não tivesse reprovado e talvez hoje estaria sendo outro aluno talvez, o fato de eu ter reprovado fez com que eu visse de uma maneira assim que quando eu voltei para o segundo ano de novo as minhas notas não tive nota vermelha no segundo, não tive nota vermelha no terceiro, e queria fazer faculdade, e acho que não só o fato de ah to só olhando o conteúdo de novo, reforçando, mas de arrumar o que tava se passando na minha vida, questão de ah..antes não queria nada com nada, queria ir pra escola jogar bola, e como tinha as aulas de tarde e o tempo de intervalo que tinha que era do meio dia a 1h30 a gente ficava no era tipo um diretório que tinha, então a gente ficava lá, tinha sofá, então o pessoal ia lá, jogar, ficava conversando, então quando não tinha aula, quando tinha um intervalo ficava lá, então, isso desmotivava um pouco assim, e eu acho que isso serviu pra eu ah, daí me deu outra direção.

Pesquisador: Na escola básica, fazias outras atividades extraclasse, fora o esporte?

Teatro na 7 e na 8 foi muito forte; ensaia as peças, apresentava...até a gente apresentou uma no auditório, no salão de atos, com bastante gente e tal... e isto era muito forte, musica inclusive no primeiro ano na disciplina de música que também era um turno inverso a gente montou uma banda que foi pra fora da escola, então, tipo eu tocava bateria naquele tempo e daí depois primeiro e segundo a gente continuou tocando ainda até 2010, a gente tocava na cidade baixa e tal, até tenho alguns aparatos em casa...(que tipo de música?) rock. E artes tinha muito desenho, muita exposição, assim, eu diria que foi um colégio que me agregou muito e tinha uma disciplina que se chamava enriquecimento curricular que era uma disciplina aleatória que se escolhia e que tinha até moodle, inclusive hoje quando eu abro meu moodle, abro as disciplinas, tem as disciplinas que eu fazia, então tem psicologia, tinha psicologia do MSN naquele tempo então a gente conversava com a professora, está todo

mundo numa sala e a gente ficava conversando com a professora e ela apresentava algumas disciplinas por ali e nos explicava nosso comportamento.

O que de fato te inspirou a fazer o vestibular para a EF?

A minha prática. O meu gosto pela prática. Eu fazendo algo que..., pensei assim, pô, isso aí eu gostaria de fazer pelo resto da vida, isso é uma coisa que não me gera nenhum esforço além... do tipo pô hoje eu tô...numa profissão onde eu to insatisfeito...onde eu to empurrando com a barriga, onde eu vou lá mas que estou toda a hora olhando no relógio, isso é uma coisa que não acontece comigo, inclusive hoje, então é uma coisa que me motivou muito. Já tinha uma prática ali e o fato de eu entrar na universidade foi a melhor coisa pra mim, talvez se estivesse praticando e fazendo outro curso talvez não estaria tão feliz.

E qual a tua função faz na academia?

Eu trabalho com musculação diretamente. Prescrição e orientação de exercício. E treino todo o dia.

5.Pesquisador: Fale-me sobre que pensavas quando fizeste o vestibular e quando entraste na escola de educação física. Tinha ideia de ser professor? Passava pela tua cabeça ser professor?

Não passava. Quando eu entrei inclusive tinha ali educação física manhã e educação física a tarde; eu achei estranho porque sempre tinha o bacharelado e a licenciatura, se tivesse bacharelado eu teria entrado direto no bacharelado; eu não sabia, eu entrei sem saber que era só licenciatura. E dessa forma vários colegas entraram, porque foi a mudança do currículo, então 2012/1 foi quando eu entrei e bah foi aquele choque assim, vocês tem que fazer licenciatura primeiro pra depois pedir reingresso pra fazer bacharelado, falei pô...eu acho que...da minha barra que entrou 40 de manhã, acho que 30 queriam fazer o bacharelado, só que durante esse período tu vai internalizando aquilo que tu vai vendo, que tu vai trabalhando, e tive a oportunidade de trabalhar com a Lisiane no projeto do Pibid durante um ano onde eu dei aula pro 3º ano, pro 4º ano e pro 5º ano do fundamental, na escola presidente Roosevelt, ali perto do praia da belas e foi pra mim muito gratificante e foi aí uma maneira de eu ver o que eu queria também, ou melhor, o que eu queria não, mas o que eu poderia fazer também além da prática que eu já tava em mente fazendo.

Então dá pra dizer Martins, me ajuda nesse sentido, que o fato de entrar entrado não sabendo que era licenciatura e depois o bacharelado,

O único fato que eu vejo prejudicial nisso é o fato de você se formar e continuar sendo estagiário naquilo que tá atuando, esse é o único fato que me prejudica. Mas vendo com as possibilidades que eu tenho das duas formações assim eu acho muito bom pela questão assim eu não descarto hoje a possibilidade de dar aula, principalmente se for pensar em nível de universidade, porque eu quero acabar, já fazer meu mestrado e assim...mas na área de treinamento de força. Mas eu acho que em escola não descarto a possibilidade de atuar ali por um período porque também me faz muito bem.

E o que tu acha que te levou a pensar dessa forma agora, ou seja, não descartar a escola, ser professor?

Eu acho que a própria vivencia, eu acho, o próprio fato de ter aquilo muito próximo sendo trabalhado em todas as disciplinas e quando eu fui pro campo ver que era de uma maneira diferente do que eu pensava, porque quando eu entrei na universidade a ideia que eu tinha do professor de sala era totalmente diferente, a que eu tenho hoje é outra né; então, talvez o fato

de eu me colocar no papel de professor ali tem me feito refletir acerca de alguns pensamentos que eu tinha antes, por exemplo, ah, eu quero jogar futebol, entendeu; o aluno quer jogar futebol, sei porque eu jogava, quer sempre ta praticando, sem um planejamento, sem algo específico, ele quer a bola e deu. O entendimento de educação física por mais que seja trabalhado modalidades atividades a caminhada vamos supor ou a ginástica, que trabalhavam lá, o entendimento de educação física que eu tinha antes de chegar na universidade era totalmente diferente. Quanto tu entra, tu vê o campo; eu não imaginava que o educador físico, antes de entrar, podia atuar na saúde, num hospital, nem imaginava; hoje eu vejo que a ef não se limita, tem educador físico em todo e qualquer lugar, e eu acho que o fato de eu ter sido colocado como professor fez com que eu olhasse de uma maneira diferente: pô, aí tá um lugar que eu gostaria de atuar.

6.Pesquisador: Realiza ou já realizou algum trabalho remunerado? De que tipo? Fale-me sobre essa experiência. E como professor/instrutor?

Quando eu comecei a trabalhar meu primeiro estágio foi numa acadêmica de musculação. Eu tava no segundo semestre, acho que foi uma das piores coisas que eu fiz mas ao mesmo tempo foi uma das melhores - por que? Por que eu falo isso? Porque das piores pelo fato de eu ter a experiência mas não ter o embasamento teórico então eu repetia aquilo que me passavam os professores da academia e repetia aquilo que eu fazia enten deu, então talvez isto tenha sido prejudicial para mim e para os meus alunos pelo fato de eu não poder agregar mais. Pelo fato de ter sido bom, pra mim foi porque quando eu entrei na universidade eu me via ainda muito tímido e era tudo, era as apresentações, eu me sentia assim...bah...parece que alguém tava com uma faca apontando assim...então era um nervosismo, e o contato com as pessoas que é necessário para um professor de EF era algo que pra mim gerava um pouco de pânico e isso pra mim mudou em questão de...eu trabalhei nessa acadêmica novembro, dezembro e janeiro e saí no dia 10 de fevereiro, trabalhei menos de quatro meses; era 2012/2 ali, eeu tinha 20 anos. E daí pra mim aquilo ali mudou da água para o vinho assim, sabe; eu peguei propositalmente já no final de semestre, onde já tinha passado maior parte das provas porque eu trabalhava, naquele tempo, das quatro as dez e daí como a maioria das aulas terminava uma e pouco e como naquele tempo eu não tinha carro não tinha nada eu saía da aula ia direto pra essa academia, chegava 1h30, duas horas, treinava, comia, fazia o que tinha o que fazer e, entrava as quatro e ficava até as 10 e chegava em casa as 11 e pouco então era pesado e então o meu tempo de estudo ficou pra o final de semana, e comecei a estudar no final de semana e tal; daí eu saí dessa academia e fiquei fevereiro sem trabalhar, março sem trabalhar, abril fui convidado pelo meu colega Jackson pra conhecer o PIBID, fui falei com a Lisiane e entrei no PIBID em abril;

Me fala sobre essa experiência com o PIBID.

O pibid foi uma experiência pra mim assim onde eu já peguei o projeto em andamento, eles já tinham iniciado nessa escola, eles trabalhavam em dupla, cada professor trabalhava com uma dupla, e a dupla do - que sempre foi meu amigo, desde o inicio da universidade, do curso - ele perdeu a dupla porque nosso colega, que era também meu amigo, era nutricionista e tinha passado em um concurso então ele foi assumir lá o que ele tinha feito, e daí ele teve que sair, e foi onde eu entrei, peguei uma turma de 3º ano duas de 4º e duas de 5º ano – eram crianças pequenas com 8, 9 e 10 anos. E daí comecei a trabalhar, primeiro fiquei um tempo em observação, por umas duas semanas, depois eu comecei com apoio do Jackson, e depois a gente fazia troca; então como a gente pegava os dois quintos anos, os períodos eram cinco, quinto-quinto; quarto-quarto e terceiro; então eu começava dando aula num quinto ele dava aula no outro quinto, eu dava aula pros quartos e ele dava no terceiro, e noutro dia a gente

invertia pra gente não criar tanta identidade, só um com aquela turma. E pra mim foi a melhor coisa, fui estudando e conseguindo agregar pra mim e pros meus alunos, ali fui criando vínculo...

E basicamente vocês ensinavam o quê no Pibid, que conteúdos eram trabalhados?

Naquele tempo a gente fez um módulo – treze módulos – um era de ginástica básica, que eu já peguei no final, na verdade foi o Jackson e o outro colega que criaram, depois a gente trabalhou as habilidades manipulativas, e depois no final a gente trabalhou as locomotoras e os jogos situacionais, e então, e com o terceiro ano tinha mais brincadeiras e a gente fazia. E durante esse processo, que pra mim foi muito bom, fiquei de abril a dezembro, depois encerrou ali e tinha que fazer a renovação, acabei não fazendo, mas pra mim serviu de...bah, serviu pra mim ver o papel do professor como....(???)

Era nas terças e quintas, eram dois turnos por semana, da 1h30 as 5h.

E por que tu não renovou? Eu não renovei porque assim ó: eu entrei em abril, abril, maio e junho eu entrei numa escolinha de futsal; comecei a dar aula de futsal numa escola particular Santa Ines, comecei a trabalhar futsal ali e trabalhava então três vezes por semana nessa escola e dois no pibid, daí começou a ficar pesado, daí em junho, em junho não, foi pouquinho depois que eu entrei no Pibid saiu uma bolsa Santander – Sanduiche para Portugal – Universidade do Porto, bom, me escrevi e bah, tava a fim de ir porque como eu tava a fim de trabalhar com futsal, nesse tempo o futebol, bem lá tem o professor, tem professores que são renomados no futebol, entoa eu vou pra lá, e aí eu procurei uma escolinha de futsal pra me aproximar um pouquinho mais, aí eu conheci o Mateus, ele já era meu colega na universidade, e ele me convidou pra trabalhar lá e daí bah fui aprendi muita coisa com ele naquele tempo, até porque tem alguns campeonatos depois fora, e nesse processo foi desenrolando esse processo seletivo, então tinha 50, 60 inscritos e 7 vagas, e aí eu consegui, tudo feito, Bernardo realizando para nós, fiz passaporte, comprei as malas que tinha que comprar, e faltando um mês ali deu errado, não ia ser compatível o currículo de lá com o daqui, e aí deu um problema e Universidade de lá não deixou nós sair. Daí o pessoal ficou frustrado e daí eu pensei pô não vou, não é pra trabalhar com futebol, então vou voltar a trabalhar com o que eu gosto que é musculação, saí da escolinha em julho, e trabalhava no Pibid ainda, saí da escolinha em julho, e iniciei em uma academia nessa mesma rede que eu trabalhei, em Viamão que era primeira que eu trabalhava, só que numa rede em Porto Alegre – quer dizer ao contrário, comecei em POA e fui pra rede em Viamão, mais próximo de casa. E conciliava, Pibid terça e quinta e academia de segunda a sexta, academia era das 6 as 10 e o pibid era da 1h30 as 5. Então tinha dias que saía assim a milhão, e nesse tempo eu comecei a pegar o carro, saía rápido fazia a transição e começou a ficar muito pesado pra mim, e daí...quer saber...vou continuar...vou ver como é que vai ir, vou me segurar para ir estudando, isso não queria abrir mão, chegou dezembro, terminou o projeto e eu pedi para sair da academia. Aí eu fiquei de férias o mês de dezembro todo né, e em janeiro eu me mudei e fui convidado para trabalhar numa academia que eu tinha recém começado a treinar. O cara gostou...ah não quer começar a trabalhar aqui...não sei o quê...e era perto de casa e eu fui trabalhar lá. Daí eu...não, agora vou deixar o pibid de lado um pouco, como meu horário era das 6 as 10 ali eu vou deixar a tarde pra eu ter pra estudar, daí fui conciliando no passado isso e em janeiro fiquei lá na academia e estava bem assim, nunca tinha ficado tanto tempo, aí fiquei até outubro; em outubro eu recebi uma proposta para trabalhar numa rede grande em Porto Alegre, tem várias sedes, e daí eu disse bah, esse é o passo pra mim, vou ter que ir...condições muito melhores, posso dizer que eu sou autônomo assim...e daí numa sexta eu conversei com o dono lá, encerrei numa sexta e na segunda eu já estava começando na outra academia onde eu estou até agora. Então o pibid não é que eu não queira trabalhar é que hoje

pra mim eu tenho que ter meu tempo de estudo, não posso sobrecarregar tanto né, por mais que hoje já esteja sobrecarregado mas tem que ter meu tempo de estudo e estou me direcionando mais pra área que eu quero atuar.

7.Pesquisador: Durante a sua FI até o momento, excluindo os estágios, que outras atividades tivestes no curso relacionadas com a escola? Foram oportunizadas visitas às escolas, teve práticas de ensino, ou micro-aulas – teve aproximação com a escola, observações etc.? Como foi realizado, o professor foi junto?

Tirando os fundamentos né, os fundamentos te dão motivação, isso é meio lógico né, mas tirando isso tem uma cadeira que marcou bastante acho que o foi a do campo profissional de EF acho que foi no primeiro ou no segundo semestre; essa disciplina trabalhou alguns conteúdos iniciais bem básicos de EF e quando chegou na reta final da disciplina a gente trabalhou quatro módulos então era lazer esporte saúde e escola, então cada trabalho que a gente apresentava era apresentações e trabalhos escritos cada um a gente tinha que ir numa rede dessas; então ela nos fez procurar um ambiente de lazer, a gente foi no parcão onde tinha ginástica laboral, foi...o esporte a gente foi no União falar com o professor de natação, vê como é que ele trabalhava, e no colégio então a gente foi ter um contato mais próximo com a realidade da escola e saúde onde a gente não lembro exatamente onde a gente foi, acho que foi no clínicas. Mas foram essas quatro oportunidades que a gente teve, dentro da disciplina. Outras cadeiras que marcaram assim...visita em escola não lembro de nenhuma. Mas questões próximas a escola, discussão de como se fazer na escola eu acho que os esportes que tiveram, o futsal, o basquete, a pedagogia do esporte, como adaptar uma aula, mas a realidade colocada, levar até a escola não.

8.Pesquisador: Fale-me sobre o sentimento vivido quando do primeiro dia de aula no estágio? Como foi? Qual a foi a primeira impressão que teve da escola onde realiza o estágio?

Como eu já tinha trabalhado... assim...no infantil eu peguei uma turma de maternal II; são de 3 anos; fiz no clínicas; como eu tinha trabalhado com o fundamental, aí 8 anos, já tinha alunos de 8 anos no pibid, trabalhei na escolinha de futsal, onde tinha alunos de 6 anos, era escolinha infantil, depois tinha mirim e assim ia – de 6 anos - então no primeiro estágio entrei com segurança, me senti pô to bem, a professora que tava orientando era a Lisiane então tinha muito contato com ela, tava fresquinho ali então cheguei me sentindo bem, o que foi acontecendo foi que eu tive que readaptar em relação ao comportamento, entendeu, é totalmente diferente. Foi pra mim assim uma experiência muito boa, porque particularmente bah já gosto muito de criança... gosto de trabalhar com crianças, e eu tinha uma turma muito legal de trabalhar, porque pra criança tu é o ídolo, pra criança tu é ah...o professor, então é muito legal tu se sentir nesse papel. Com os grandes talvez a proximidade pela idade não tenha tanta essa relação, mas, com as crianças isso foi muito marcante, se cria certo vínculo. Mas entrei me sentindo bem, não que eu esteja.

Qual a impressão da escola pública?

Tu diz a partir do segundo estágio? O segundo foi no Paulo da Gama e como eu te disse eu acho que pesa muito a experiência do pibid, tudo o que eu for te falar eu vou falar do pibid um pouco, que foi minha primeira experiência e foi numa escola estadual. E então esse foi o primeiro contato assim eu sempre via a escola publica como...bah, a escola pública é inferior, inferior, inferior a particular mas eu vi ali que não é...não se trata bem disso, não é bem isso.

A realidade da escola que eu trabalhei, a primeira, que foi no pibid, ela era uma escola que tinha assim um certo nível mais elevado, pela região onde ela se encontrava também, tinha algumas crianças já de uma classe com condições bem boa assim, tinha filho de cantor por exemplo, só que a realidade ali tinha algumas dificuldades, tinha...a estrutura em si era precária, a quadra era ruim, ela tinha sempre...a gente chegava sempre tinha que varrer, porque caía uns troncos de árvores e algumas outras coisas, o material a gente fez uma solicitação para a Lisiane e ela fez pra universidade uma solicitação que nos trouxeram. Mas era um material da universidade, do Pibid. A escola tinha duas bolas, uns 20 cones, colchonetes, cordas que eram com o que o professor do ensino médio trabalhava. Era no presidente roosevelt. No Paulo da Gama minha impressão foi totalmente diferente, Paulo da Gama já é uma escola onde as crianças são mais...tem um nível econômico inferior, tanto que na minha turma a gente teve que comprar um tênis pra um aluno, trazer um tênis para um aluno porque ele usava o da irmã, então ficava muito apertado nos pés, assim, machucava, vinha de chinelo no frio; estrutura precária também, mas é uma realidade assim que tu vê que as crianças mesmo assim estão ali, mas as vezes não sabem porque que são, não tem um propósito; sei que é bem difícil conseguir resgatar assim... eu acho que todo o trabalho que eu faço na turma para além da EF eu tento fazer isto aí né, o porque que tu tá ali, por que que está nessa escola, está ali por obrigação ou tu tem algum objetivo? Quer chegar aonde?

9.Pesquisador: Fale-me de sua experiência com o estágio? Quais são/estão sendo suas principais dificuldades na realização do estágio? Quais estratégias/saberes têm movimentado para enfrentá-las? As experiências anteriores (como instrutor, ou como discente da escola básica, ou como bolsista de pesquisa ou extensão) têm contribuído? De que forma?

Acho que minha principal dificuldade está na questão de me desafiar assim, o desafio é sair da normalidade digamos assim, sair daquilo que estou habituado a trabalhar, então desequilibrar um pouquinho, entao...ah, eu trabalho só com o futebol, trabalho só com futsal, sair um pouco desse viés assim, trabalhar outras questões que me desafiem a buscar mais, me desafiem a estudar mais, tanto é que o estágio é uma das disciplinas neste semestre que está me tomando mais tempo assim, que é uma disciplina que eu paro nos finais de semana e perco uma tarde planejando uma tarde estudando aquilo que vou dar, coisa que outros estágios não demandaram tanto entao acho que aqui...

Por que tu achas que os outros não demandaram isso tanto?

Talvez pela diferença do ensino médio para o ensino fundamental e o infantil, pelo fundamento teria bastante base por causa do pibid, por causa dos...porque a gente tinha reuniões semanais então a gente discutia, a lisiane trazia problemas de outros professores (?),,,agente tinha que apresentar no salão de ensino da UFRGS, entao a gente tinha que ter uma base bem estruturada a gente tinha que buscar entao eu entrei mais seguro, no infantil o fundamentos deu muita base, só que como eu fiz os fundamentos do ensino médio com a Denise já logo em seguida assim, faz muito tempo, eu vim pro médio com certa distancia dessa disciplina entao o fato de fazer a transição entender que os alunos não são ali não querem fazer so joguinhos, eles tem um porque, tu tem que ter um trabalho com eles que seja diferente do...ah faz isso, faz aquilo, eles discutem o porque daquilo, - por que eu tenho que fazer isso? Será que é necessário? Daí então instigar eles a buscar o que a ef traz e ao mesmo tempo proporcionar algo que gere a discussão. É isso que a gente tá tentando fazer, por isso que eu acho que tá tomando tanto estudo, tanto esforço.

Pesquisador: De onde tem buscado saber/estratégias para enfrentar as dificuldades, de apenas do currículo da esef? Quais estratégias/saberes têm movimentado para enfrentá-las? As experiências anteriores (como instrutor, ou como discente da escola básica, ou como bolsista de pesquisa ou extensão) têm contribuído? De que forma?

Eu acho que, através da orientação que vocês dão, das conversas muito boas, dos artigos que eu busco sobre a questão assim: o que ensinar no ensino médio, eu acho que nem tanto das disciplinas assim, eu acho que as disciplinas estão bem distantes na universidade em questão de...tem muita disciplina que fala, fala e não fala, entende? Acho que tá faltando aí, mas não...não é só questão de ser distante da realidade, mas que são temas abordados que pouco se discute com a relação à importância que outros temas deveriam ter, então tem temas que antecedem esse processo que não são trabalhados e depois num certo, no estágio, por exemplo, vão pecar nisso; tu vai ter que buscar, são outras cenas que estão trabalhando, daí é aquela confusão...

E quanto à supervisão, tem auxiliado?

Eu acho que o Bernardo (supervisor) pra mim tá sendo o melhor orientador de estágio assim, em questão de... é o que eu falei pra ele, não cobra e ao mesmo tempo cobra, ele não pede assim...quero o plano de ensino para tal data, quero o diário pra tal data, eu quero que faça assim, assim, assado, e mesmo assim a gente faz. Pelo menos eu faço. Por que? Porque eu me sinto a partir da discussão que ele elabora, da discussão que ele nos propõe eu me sinto reflexivo em pensar aquilo que ele traz, e me sinto na obrigação ou me sinto na necessidade, melhor, não na obrigação, de fazer aquilo.

10.Pesquisador: Que saberes/disciplinas da FI considera que foram importantes para enfrentamento das questões relacionadas à docência durante a experiência de estágio? Afora os saberes acadêmicos que outros saberes foram movimentados? (saber comunitário, saber político, outros...);

Pesquisador: Quais foram os conteúdos trabalhados no estágio?

Pesquisador: Consegue identificar outras influencias que te ajudaram a superar os desafios do estágio?

11.Pesquisador: Olhando a escola como um todo, que fenômenos tu presenciou que te chamou a atenção, além das aulas durante o período de estágio.

A questão que eu acho é que nos passam responsabilidades que talvez não sejam nossas, e muito em cima da hora, tipo..ah eu quero o planejamento, pediu na segunda e quer para quarta-feira, sem a gente ter consciência disso. Eu acho que principalmente a professora de EF, as vezes ela não sabe que a gente tá trabalhando, então, pelo fato de ela estar se aposentando agora e como a gente trabalha muito a questão da identidade docente, talvez tenha esteja se perdendo, eu acho que isso é o que dificulta mais; eu acho que tipo o professor responsável ele está ali para ensinar quem tá entrando e não para dar um exemplo talvez controverso a que o grupo está propondo; o que aconteceu comigo e que talvez tenha me motivado muito na área da musculação foi meu primeiro professor, que eu mais conversei assim e que mais me ensinou, ele justamente tem um conhecimento bem...bem fixo, bem sólido, pra poder me mostrar algumas coisas e me ensinar o fluxo do treinamento, então com ele eu aprendi bastante e é isso que eu gostaria que acontecesse talvez com a escola; no pibid a gente teve a orientação da Lisiane mas a gente era os professores, não tinha outro professor,

e como era fundamental a professora era unidocente, as professoras não tinham base pra EF, a professora do ensino médio não trabalhava, ficava sentado e era todo o dia a mesma coisa, abdominal, corrida em volta do colégio e alguns conversando assim nos cantos, então eu me questiono assim até que ponto o estagiário é visto como inferior ao professor porque muitas vezes o estagiário se sobrepõe, se mostra... não pelo fato de estar estagiando, tem uma obrigação de estar fazendo aquilo, mas pelo fato de estar mais interessado na aprendizagem, entendeu. Eu acho que não se deve perder, eu acho que é uma das principais dificuldades.

12. Pesquisador: Que pensa sobre a profissão de professor de EF atualmente? Qual o sentido da escola e da EF para você?

Eu acho que o professor tem uma responsabilidade enorme, especialmente o professor de ef e quando falo enorme não é só a questão de ir ali e dar a aula dele e pronto, eu acho que o professor de ef pelo fato dele ter nas mãos muito conteúdo, não se limitar vamos supor ao professor de matemática, tem um campo diverso mas trabalha com números, o prof de ef ele pode trabalhar com números, pode trabalhar com a parte da saúde, pode trabalhar com a parte do lazer, pode trabalhar com os esportes, com os jogos...e..é um universo muito grande então ele pode conciliar outras áreas e agregar os alunos então eu acho que assim o papel do educador físico, talvez...eu conheço professores de Ef talvez tenha, esteja prejudicado por alguns que continuam com pensamento mais tradicional, eu acredito, tenho alguns amigos que trabalham em escola particulares que aplicam provas sobre sistema cardiovascular, trabalham partes da biologia, que a biologia peca; então eles conseguem englobar pelo fato de entender que a EF vai além, entendeu...então tu entra numa escola e vai fazer uma prova...prova professor? A visão da EF é uma visão muito...muito deteriorada assim...então acho que cabe ao professor a responsabilidade de assumir e se mostrar: não – não é bem assim; vou mostrar não só para os alunos mas para a escola que o meu papel aqui dentro é muito importante; quando eu entrei na Ef, quando eu escolhi o vestibular, os meus pais apoiaram demais, - mas a minha vó e meu tio: bah, tu vai se transformar em professor de escola? tu vai dá a bola lá e vai tomá teu café? -; e aí eu fiquei pensando...pô...isso não me ofende porque eu sei que não vou fazer isso, mas ofende pelo fato de entender que o pensamento da grande maioria das pessoas é esse em relação à EF, entende, então é isto que eu entendo, a responsabilidade é muito grande do professor e acaba pecando por causa disso aí, de não se impor.

E qual o sentido da escola pra ti, hoje?

Eu acho que a escola tem que transmitir um conhecimento que tu não aprende na vivência, assim, não aprende...ah, tu sabe que se tu for ali no supermercado, tu vai comprar alguma coisa, vai receber um troco, e isto tem gente que não precisa da escola, de estudar para aprender estas questões, mas eu acho que a escola tem o papel de transmitir o conhecimento que faz tu refletir né acerca daquilo que está sendo trabalhado, não só a aplicação daquilo que está sendo trabalhado mas como isso vai funcionar pra minha vida, qual a importância que eu tenho de aprender...vamos supor matriz na matemática, de aprender as regras do português, os porquês, então, eu acho que a escola tem que dá significado àquilo que ela ensina; de nada adianta o aluno entrar aqui, aprender $a + b = c$ e reproduzir aquilo inúmeras vezes aqui dentro e sair e aquilo lá se esquecido. Eu acho que a escola tem o papel de conseguir essa relação da prática que tu faz fora da escola com a teoria e fazer com que aquela teoria seja aplicável em diversos momentos de tua vida. A formação que eu entendo assim como perfeita diágramos assim seria uma formação onde o aluno não vem a escola por obrigação claro que isso é difícil, seria difícil de conseguir com que não fosse obrigado a educação básica que talvez muita gente não estudaria mas conseguisse vir com o entendimento de que..bah eu to ali para

agregar para mim, pra conhecer mais, e pra aprender mais sobre determinados assuntos e ter uma visão geral; o fato de os alunos entrarem hoje na escola sem saber porque estão ali faz com que eles saiam, faz com que tu veja alunos do ensino médio escrevendo...não sabendo escrever, fazem uma redação minúscula sem conseguir coesão ali, sem conseguir coerência, as vezes o aluno sai da escola sem saber o sentido.

Pesquisador: Queres falar mais alguma coisa a respeito da experiência do estágio? Ou sobre o curso na ESEF?

Eu acho que o que o estágio nos ensina seria o que acabei de falar, a responsabilidade do professor: qual a importância de tu estar ali e entender as fases diferentes né, de que tu trabalhar o ensino médio numa escola e trabalhar o ensino médio noutra escola vai ser bem diferente, cabe tu agregar um planejamento e colocar em prática um planejamento que as vezes é algo muito bonito na teoria mas que na prática demanda um trabalho forte porque, planejamento é inimitável porque tu planeja uma coisa aí não deu, tem que planejar por cima; e eu acho que os estágios eles ensinam o professor a... como é que vou dizer assim, a internalizar o processo, internalizar o que espera, por que é muito simples tu vim aqui e dar uma aula e ir embora, mas tu te colocar no papel de professor e trabalhar 10 anos numa escola, tem que manter o mesmo nível que tu entrou; não adianta mostrar um trabalho bom no estágio e se acomodar depois e largar a bola; então eu acho que o estágio é muito importante pra tu conseguir colocar aqui dentro da escola todo o conteúdo que tu já veio armazenando e veio trabalhando ao longo do curso, e tu vai entendendo, fazendo sentido pra ti o porque que tu faz aquilo ali, por que que tu estuda aquela disciplina e talvez se tu estude todas as questões, leis, tudo que envolve a escola e não atuar na escola...por que que tu estuda aquilo ali? Então talvez o estágio sirva muito, mas muito mesmo, para ti colocar no papel onde tu sai da zona de conforto, tu sai...só da teoria, porque muitas vezes tu sabe muito, mas a hora de conciliar a prática e colocar aquilo ali de fato pras outras pessoas, tá a dificuldade né; saber e não saber passar.

Após essa experiência de estágio, tu te sentes melhor preparado para ser professor, caso isso aconteça?

Eu me sinto muito...eu digo que os estágios serviram muito pra condição de professor; então eu acho que, não tem como eu dizer assim ah me sinto preparado, porque eu acho que nunca um professor tá preparado, eu acho que ele está aprendendo, aprendendo e cada vez ele fica mais capacitado, mais preparado, é algo que tá pronto, eu acho que o professor nunca tá pronto, sempre tem algo a aprender, a gerir – estudou, estudou e frente a uma situação ele não sabe agir; então eu acho isso, eu me sinto mais capacitado à medida que vou passando os estágios, vão passando as experiências, mas me sinto sempre pronto para aprender mais, e isso eu adoro; a questão de tu ter uma zona ali, saber que sabe tais conteúdos mas que daqui há pouco vem, agregando, e agregando e agregando tu consegue fazer uma união de tudo que tu vem aprendendo.

Queres falar mais alguma coisa a respeito do estágio, ou da universidade?

A questão do currículo, da universidade em si, se tu parar para pensar as práticas que tu pode realizar fora da universidade e o real contexto que a universidade aborda, talvez falte muita coisa, talvez tenha muita disciplina que poderia ser minimizada, ao invés de ter várias disciplinas poderia contextualizar em uma só, para não acontecer de se repetir várias vezes e tu não ter o suporte que queria ter, entendeu. O planejamento...qual o professor tu quer formar, talvez isso na esef cada um puxa para uma área e o currículo acaba saindo uma bagunça, entendeu, então eu acho que para a formação da escola tem algumas coisas que

ainda ficam superficiais, tem ausências aí, e eu acho muito ruim essa questão de ter diferenças entre licenciado e bacharel, acho muito ruim, eu acho que o licenciado se não tivesse as capacitações do bacharelado, de um bacharel aí, em questões fisiológicas, bioquímicas, ele não consegue também trabalhar perfeitamente na escola porque falta informação, por que que isso acontece, por que que aquilo acontece, isso é importante tu passar pra os alunos saber trabalhar saber explicar pra els algumas coisas que não são só relacionadas com as teorias da licenciatura, então eu acho que na escola eles dividem muito, isso aqui é só da licenciatura, isso aqui é só do bacharelado, tá e a aplicação? será que se eu não aplicar um ou outro não sai algo melhor? Então eu acho que a esef ainda peca muito nisso, a esef idealiza muito o... que de fato eu não vejo como assim sabe, eu vejo alunos de universidade privadas saindo abrindo seu negócio, estruturando, crescendo. Por mais que eu goste da universidade por questão da pesquisa, a esef peca muito, o aluno da UFRGS parece ser um aluno que tem mais proximidade a artigos, às ciências, mas o aluno de uma privada, me parece, ele aprende o conteúdo, aplica na prática e vai se virando, o aluno da UFRGS ele idealiza muito e as vezes acaba se frustrando mais tarde e acaba assumindo outra profissão que não é a de professor então...eu conheço alguns que se formaram na UFRGS e hoje atuam em bibliotecas, em secretarias, então acho que a UFRGS ainda deixa a desejar em alguns pontos.

APÊNDICE E – QUADRO DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

QUADRO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO Nº 1

Estagiários

Kátia	Ana	Alana	João
1. A relação entre o gostar/praticar esporte e a opção profissional pela EF	1. Educação em escola pública	1. Representação social sobre qualidade do colégio privado e da escola pública	1. Relação entre a profissão dos pais e a educação escolar dos filhos
2. O enfrentamento com o preconceito de gênero	2. A preferência pela escola privada	2. Características colégio privado	2. Concepção de educação escolar de qualidade
3. Esporte na escola	3. A educação vinculada à religião	3. Socialização escolar	3. Comparação da qualidade da educação entre escolas públicas
4. Educação escolar pública	4. Dificuldade sócio-econômica	4. Experiência com diferentes escolas na ed. Básica	4. A educação escolar com vínculo militar
5. Experiência em competições esportivas escolares	5. Ingresso no curso, opção pela EF	5. Experiência com diferentes culturas	5. Educação escolar em regime de internato
6. Gosto pela EF	6. Experiência com artes na escola	6. Lembrança da aula de EF/professor de EF	6. Influência da profissão dos pais na opção profissional dos filhos
7. Experiência com Artes na escola básica	7. Introversão	7. Concepção de bom aluno	7. O ensino superior em instituições militares
8. Lembranças e marcas das aulas de EF	8. Auto exclusão	8. A relação dos espaços públicos com os problemas sociais atuais	8. Primeira experiência docente
9. Valorização das Oficinas extracurriculares de turno inverso	9. Dificuldade em se aceitar como é	9. Participação dos cidadãos nas decisões sobre a comunidade	9. Experiência profissional
10. Concepção de aula de EF	10. Competição na sala de aula	10. Experiência em monitoria na escola fundamental	10. A subordinação da EF pelo esporte competição
11. Concepção de avaliação na EF escolar	11. A EF que marca o aluno e a EF que não deixa marcas	11. Bulling	11. A terceirização da EF escolar
12. Conteúdos da EF escolar	12. Creche da brigada militar	12. Preconceito com a escola pública	12. Reconhecimento e valorização da EF escolar
13. Experiência como atleta fora da escola	13. Ausência de lembrança da EF na escola pública	13. Posição crítica quanto as relações interpessoais	13. Alfabetização esportiva
14. Conhecimentos/habilidades nos esportes tradicionais	14. Avaliação positiva da EF	14. Referência de bom aluno	14. Avaliação/marcas da EF escolar
15. Objeto de conhecimento da EF	15. Preconceito de gênero na aula de EF	15. Docência e compromisso social	15. Gosto pela carreira profissional militar
16. Problema da EF no ensino médio	16. Esporte com único conteúdo da EF	16. Lembranças das aulas da EF	
	17. Concepção de EF		
	18. Conteúdos da EF escolar		
	19. Representação social da EF		
	20. Futebol		
	21. Motivações/Influências na escolha da EF		

17. Preparação e entrada no curso de EF	22. Arbitragem de futebol	17. Conteúdos da EF	16. Aprovação da opção profissional pelos pais
18. Relação entre condição econômica e a entrada no ensino superior	23. Proximidade entre arbitragem de futebol e EF	18. Relação entre EF e saúde	17. Primeira experiência de trabalho remunerado
19. Primeira experiência docente	24. Preconceito de gênero	19. Visão das diferenças entre as classes sociais	18. Comparação da carreira profissional em diferentes instituições militares
20. Experiência com a educação infantil	25. Escola como lugar de experiências	20. Relação entre a educação e os problemas socioeconômicos	19. Lembranças da escola básica
21. Aprendendo a docência com e na prática	26. Primeiras experiências com Trabalho remunerado	21. Opção pela EF como profissão	20. Lembranças dos professores da escola básica
22. Entrada na área da EF/opção profissional	27. Primeira experiência docente em EF	22. Problema da EF escolar	21. Concepção de bom professor
23. Política de incentivo a pesquisa/bolsa de estudos	28. Experiência de trabalho com ginástica laboral	23. Experiência negativa com a EF no ensino médio	22. Influência do ambiente escolar/familiar na escolha profissional
24. Cinesiologia e biomecânica	29. Diferenças de remuneração na área da EF.	24. Concepção de bom professor de EF	23. Lembrança e comparação entre o nível da educação nas escolas
25. Concepção de docência no ensino superior	30. Dificuldades e limitações do trabalho com G. Laboral	25. Inovação na EF escolar	24. Experiência como atleta
26. Dificuldade nas relações interpessoais	31. Exploração do trabalho	26. Papel do professor de EF	25. Aposentadoria precoce
27. Gosto por crianças	32. Ginastica laboral como atividade sem sentido, como perda de tempo.	27. Conhecimentos da EF escolar	26. Dificuldades com o mercado de trabalho
28. Críticas ao currículo da esef quanto ao distanciamento com a escola básica	33. Machismo	28. Opção e preparação para cursar EF	27. Formação e experiência em engenharia mecânica
29. Diferença entre o contexto da graduação e o contexto da escola pública	34. Quando o trabalho causa constrangimento	29. Ideia do que é trabalhar com a EF	28. Frustração com a profissão
30. Sentimentos dos estagiários relativos às primeiras aulas no estágio docente	35. Experiência docente na educação infantil	30. Pretensão profissional no campo da EF	29. Ingresso no curso, opção pela EF
31. Aprendizagens resultantes do estágio	36. Aula de futsal	31. Experiência com trabalho administrativo	30. Preconceito relacionado a idade para estudar
32. Características/operacionalização do estágio em duplas	37. O Curso de EF e a família	32. Experiência de intercambio universitário	31. Visão geral da EF
33. Dificuldades relacionadas a dinâmica do estágio em duplas	38. Experiências negativas com a educação infantil	33. Comparação entre cursos e alunos de EF a partir da experiência de intercâmbio	32. Pretensão no campo profissional da EF
	39. Trabalho pedagógico por projetos	34. Experiência com culturas diferentes	33. Potencialidades do estágio docente
	40. Atividade física	35. Sentimentos vivenciados nas primeiras aulas no estágio	34. Comparação entre os diferentes estágios docentes do currículo
	41. Os diferentes contextos de trabalho e os desafios ao Estagiário	36. Acolhimento ao estagiário pela escola <i>lôcus</i> do estágio	35. Concepção de estágio na educação infantil
	42. Experiência docente traumatizante	37. Visão dos problemas na relação	
	43. Dificuldades da docência em		

34. Dificuldades na realização do estágio	turmas heterogêneas	professor x aluno e na relação alunos x alunos	36. Concepção de estágio na educação fundamental
35. Críticas à forma de supervisão do estágio	44. Estratégias teórico-metodológicas para conhecer melhor o fazer docente na escola pública	38. Dificuldades na realização do estágio	37. Avaliação da experiência dos estágios
36. O conhecimento docente oriundo das experiências anteriores	45. Críticas ao currículo da ESEF	39. Organização/cooperação dos estagiários entre si	38. Visão do campo profissional da EF ao entrar no curso
37. Críticas ao currículo da esef	46. Terceirização da docência no ensino superior	40. Relação professor x aluno no estágio	39. O valor do afeto na docência infantil
38. Críticas à disciplina de fundamentos da EF no ensino fundamental	47. Sentimentos dos estagiários relativos às primeiras aulas no estágio docente	41. Aprender com a prática docente	40. Dificuldades dos estágios
39. Valorização das cadeiras que antecipam e são pré-requisitos para os estágios	48. Dificuldades na docência resultante de experiências anteriores negativas	42. Valorização da subjetividade na resolução de problemas da docência no estágio	41. Desafios da docência no ensino fundamental
40. Valorização dos conhecimentos técnicos e das atividades aplicáveis no currículo – racionalidade instrumental	49. Sistema de organização do estágio docente por duplas de estudante	43. Disciplinas do currículo da esef significativas na realização do estágio	42. Concepção de docência/estágio
41. Concepção da docência enquanto carreira profissional	50. Dificuldades encontradas pelos estudantes nas primeiras aulas no estágio	44. Críticas a determinadas disciplinas do currículo da esef	43. Relação professor – aluno
42. Consideração da docência enquanto possibilidade profissional	51. Problemas relativos à realização do estágio numa escola com boa infraestrutura para a EF	45. Problemas da EF relacionados a heterogeneidade dos alunos	44. Valorização do currículo da esef
43. Crítica a sociedade quanto a valorização e respeito com os professores	52. Relação entre o “tipo” de experiência e o grau de aprendizagem ocorrida no estágio.	46. Micropolítica escolar	45. Valorização dos conhecimentos técnicos do currículo da esef
44. Contribuição do estágio para a formação docente	53. Conhecimento oriundo da família e conhecimento oriundo da escola	47. Avaliação/aprendizado oriundo do estágio	46. Crítica ao excesso de teoria da educação/EF nas disciplinas de fundamentos da EF.
	54. Valorização das disciplinas de fundamentos da EF na educação (infantil, fundamental e médio)	48. O papel do professor de EF na sociedade atual	47. Concepção pragmática de formação de professores
	55. Crítica a hegemonia dos conhecimentos técnicos na FI	49. A profissão de professor na sociedade atual	48. Crítica à relação entre o currículo da esef e a escola pública básica
	56. Diferença entre o contexto da graduação e o contexto da escola pública	50. O papel da Ef escolar	49. Valorização da prática docente em contexto escolar na formação inicial em EF
	57. Estágio como lugar de aplicação	51. Estágio como experiência positiva	50. Diferenças na docência entre o ensino fundamental e o médio
		52. Valorização das observações das turmas no estágio	51. Comparação entre formação de professores e a formação de outros profissionais
			52. Compromisso ético no estágio
			53. Problemas comuns na EF escolar
			54. A relação de gênero nas aulas de EF

	<p>dos conteúdos acumulados durante a FI</p> <p>58. Resolução de problemas na docência do estágio</p> <p>59. Concepção de educação infantil</p> <p>60. Tias da creche</p> <p>61. Pretensão profissional na área da EF</p> <p>62. Relação entre docência e o gostar de crianças</p> <p>63. A terceirização do problema ou a exclusão do aluno como método de solução de problemas de disciplina na educação escolar</p> <p>64. Concepção de Educação como um dom</p> <p>65. Potencialidades do estágio</p> <p>66. Limitações do campo profissional da EF</p> <p>67. Dificuldades com a realização de planejamento: de ensino; de aula</p> <p>68. Críticas à forma de supervisionar o estágio</p> <p>69. Dificuldades originadas pela dinâmica do estágio em duplas</p> <p>70. Dúvidas e insegurança em relação à docência após o estágio</p> <p>71. Concepção e valor do professor de educação física na escola básica</p> <p>72. Papel da educação física na escola</p> <p>73. Aprendizagens do estágio docente</p> <p>74. Críticas à forma de estágio realizado em duplas</p>		<p>55. Valorização da experiência docente</p> <p>56. Limites teórico-metodológicos dos estágios na esef</p> <p>57. Sentimentos vivenciados nos primeiros dias de estágio na escola</p> <p>58. Relação teoria e prática na FI em EF</p> <p>59. Diferença entre estágio na educação infantil e o estagio no ensino fundamental</p> <p>60. Dificuldades na relação professor-alunos no estágio</p> <p>61. Reflexão sobre a ação no estágio</p> <p>62. Diferenças da EF para outras disciplinas escolares</p> <p>63. Papel do professor de EF</p> <p>64. Função e importância da escola na sociedade atual</p>
--	--	--	--

QUADRO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO Nº 2

Amélia	Mônica	Martins	Valentina
1. Opção profissional pela EF/entrada no curso	1. Características da organização e gestão das escolas públicas em cidades pequenas do interior do RS	1. Experiência discente em diferentes escolas	1. Experiência discente em escolas de natureza administrativa diferente
2. O mercado de trabalho na área da EF	2. Participação política da comunidade na condução da educação pública	2. Relação entre o gosto subjetivo por determinada área, a habilidade adquirida e a escolha da profissão	2. Experiência negativa na escola fundamental
3. O campo profissional da EF	3. Concepção de escola boa	3. Opção pela EF/entrada no curso	3. Lembranças da EF escolar
4. EF e saúde	4. A representação da docência para os alunos	4. Experiência como atleta na escola	4. Conteúdo único da EF
5. O esporte na escola	5. Opção profissional pela EF	5. Treinamento esportivo em escola	5. Experiência com treinos esportivos escolares
6. Conteúdos da EF	6. Dificuldades econômicas	6. Experiência como atleta de academia	6. Subordinação da EF escolar pelo esporte competição
7. A relação entre a EF e o esporte competição	7. Representação social da EF	7. Concepção de EF	7. Família do vôlei
8. Experiência como atleta	8. Experiência como atleta escolar	8. Exemplo de organização da EF na escola	8. Experiência como atleta de vôlei
9. Concepção de bom aluno/nerd	9. Conteúdos da EF escolar	9. Conteúdo da ef	9. Experiência com artes/música
10. Hegemonia de uma modalidade esportiva na EF	10. Problema da EF escolar	10. Complexidade dos conteúdos da EF	10. Família de professores de música
11. Problema de gênero na EF	11. Preconceito de gênero na escola/EF	11. Concepção de bom professor de EF	11. Complexidade dos conteúdos da EF
12. Concepção de bom professor de EF	12. Pretensão profissional no campo da EF	12. EF esportivizada	12. Conteúdos da EF
13. O problema da rotatividade de professores nas escolas	13. Dificuldades do mundo do trabalho remunerado	13. Avaliação na EF	13. Avaliação na EF escolar
14. Problemas da EF escolar	14. Preparação para entrada no ensino superior/EF	14. Lembranças/marcas da EF	14. Benefícios da EF/do esporte escolar
15. Pretensão profissional no campo da EF	15. Política pública de incentivo a entrada na educação superior	15. Lembranças da escola básica	15. Aprender a perder
16. Experiência com EF relacionada à saúde	16. Dificuldade com financiamento estudantil	16. Dificuldade na escola como aluno	16. Condição de liderança na escola/no esporte
17. Gosto pelo trabalho de EF relacionado a idosos	17. Ensino superior público estatal de qualidade	17. Autoavaliação da condição de aluno	17. Problema da EF escolar
18. Experiência profissional na EF/ginástica	18. Experiência com monitoria em grupos de estudos	18. Experiência com artes e música	18. Opção e entrada no curso de EF
19. Experiência como bolsista na área administrativa	19. Relação entre o tamanho da cidade e a oferta de opções de	19. Concepção de escola boa	19. Relação experiência esportiva e opção pela EF
20. Valorização das disciplinas realizadas na FAGED		20. Motivação/influência na escolha da EF	20. Características de profissional da EF
21. Sentimentos vivenciados nos primeiros dias de aula no estágio		21. Realização na EF	21. Pretensão profissional
		22. Experiência de trabalho na EF	22. Mudança no currículo da ESEF
		23. Problemas relacionados ao currículo da EF	23. As áreas de trabalho da EF
			24. Experiência de trabalho na EF

22. Avaliação subjetiva dos alunos no estágio	lazer/trabalho para os jovens	24. Oportunidade de conhecimento relacionado a escola	25. Entusiasmo com o esporte de alto rendimento
23. Dificuldades encontradas na realização do estágio	20. Concepção de boa aluna	25. Mudança de pensamento a partir da experiência docente	26. Experiência como bolsista na universidade
24. Estratégias de enfrentamento dos problemas do estágio	21. Lembranças das aulas de EF/jogos escolares	26. Ganhos pessoais a partir do currículo da essEF	27. Experiência de trabalho em academia
25. Reflexão sobre a ação no estágio	22. Lembranças dos professores de EF	27. Pretensão profissional	28. Exploração do estagiário profissional no campo da EF
26. Orgulho de ser professor	23. Campo profissional da EF	28. Reflexão a partir do estágio	29. Relação teoria e prática na EF
27. Valorização do currículo da ESEF	24. Pretensão profissional na EF	29. Reflexão sobre o papel do professor de EF	30. Experiência como monitora de disciplina na ESEF
28. Conteúdos eleitos para as aulas do estágio	25. Experiência de trabalho remunerado	30. Mudança de concepção de EF	31. Gosto/admiração pelo PIBID
29. Problemas da gestão da educação escolar pública	26. Primeira experiência docente	31. Campo profissional da EF	32. Política pública de incentivo à pesquisa, ensino e extensão
30. Observação da micropolítica escolar	27. Política pública de apoio à docência – PIBID	32. Primeiro estágio remunerado	33. Contribuição da disciplina de campo profissional da EF
31. Concepção de educação escolar	28. Orgulho de ser professora	33. Consciência crítica	34. Concepção de bom professor no curso de EF
32. Concepção do papel dos professores em geral	29. Experiência docente positiva	34. Entrada na universidade	35. Conhecimento da EF/relação teoria e prática
33. Alteração na pretensão profissional após estágio	30. Valorização do currículo da ESEF	35. Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	36. O currículo da licenciatura e os conhecimentos acerca da relação teoria e prática na EF.
34. Conhecimentos adquiridos com o estágio docente	31. Representação social do curso de EF/preconceito com o curso	36. Experiência docente no PIBID	37. Ações para conhecimento da EF escolar em contexto real
	32. Preconceito de gênero na EF escolar	37. Política de apoio a docência	38. Sentimentos vivenciados nas primeiras aulas ministradas no estágio
	33. Impressões da escola lócs do estágio	38. Experiência docente positiva	39. Problemas da educação infantil
	34. Sentimentos vivenciados no primeiro dia de aula no estágio	39. Conteúdos do pibid	40. Avaliação da qualidade da escola pública
	35. Resistência dos alunos à atividades não tradicionais na EF	40. Experiência como professor de futsal	41. Relação entre PIBID, escola e EF
	36. Dificuldades do estágio	41. Pretensão de intercambio frustrada	42. Dificuldades do estágio no ensino médio
	37. Conteúdos da EF no estágio	42. Alteração no plano profissional	43. Preocupação/interesses dos
	38. A relação ensino-aprendizagem no estágio	43. Satisfação com a profissão escolhida	
	39. Problema de determinada perspectiva de EF escolar	44. Aproximação à docência da EF em contexto real	
	40. Relação professor x aluno	45. Conhecimento relativo as dificuldades acerca do campo profissional da EF	
	41. Estratégias para enfrentar problemas do estágio	46. Crítica ao currículo da ESEF	
		47. Sentimento vivenciado nos	

	<p>42. Valorização da correção/feedback no estágio</p> <p>43. Saberes da FI</p> <p>44. Crítica à determinadas disciplinas do currículo</p> <p>45. Influência de problemas de gestão e organização do currículo da ESEF no estágio</p> <p>46. Problema da FI na ESEF</p> <p>47. Influência da experiência na condução do estágio</p> <p>48. Conhecimentos da EF escolar</p> <p>49. Contribuição da FI na condução do estágio</p> <p>50. Burocracia escolar/gestão e controle dos problemas na escola</p> <p>51. Relação escola pública x famílias dos alunos</p> <p>52. Simplificação do papel do professor</p> <p>53. O status social do professor</p> <p>54. A especificidade da EF/do professor de EF na escola</p> <p>55. Contribuições dos conhecimentos adquiridos na EF para os alunos.</p> <p>56. Papel da EF escolar</p>	<p>primeiros dias de estágio</p> <p>48. Saberes da experiência prática</p> <p>49. Experiências positivas</p> <p>50. Gosto por crianças</p> <p>51. Visão da escola pública</p> <p>52. Escola publica com nível mais elevado</p> <p>53. Estrutura física da escola publica</p> <p>54. Material de EF na escola publica</p> <p>55. Condições econômicas dos alunos</p> <p>56. Sentido de estar na escola</p> <p>57. Desafios do estágio</p> <p>58. Demandas do estágio</p> <p>59. O estágio e as diferenças nos níveis de ensino</p> <p>60. PIBID e a experiência docente</p> <p>61. Relação teoria e prática</p> <p>62. Alunos do ensino médio são críticos</p> <p>63. Estagio como disciplina que demanda estudo e esforço</p> <p>64. Orientação de estágio</p> <p>65. Crítica as disciplinas do currículo da ESEF</p> <p>66. Disciplina estão distantes da realidade da escola pública</p> <p>67. Avaliação do supervisor de estágio</p> <p>68. Incitação a reflexão no estágio</p> <p>69. Terceirização de demandas escolares aos estagiários</p> <p>70. Representação do professor hospedeiro</p> <p>71. Motivação para a docência na EF</p> <p>72. Conhecimento sólidos na EF</p>	<p>estagiários</p> <p>44.Reconhecimento da necessidade de estudo na EF do ensino médio</p> <p>45.Envolvimento com problemas pessoais dos alunos</p> <p>46.O problema da falta de material na EF</p> <p>47.EF dependente de material</p> <p>48.Estratégias para enfrentar problemas do estágio</p> <p>49.Influência da família a resolução de problemas do estágio</p> <p>50.Estágio/docência é além de dar aulas</p> <p>51.Saberes da experiência</p> <p>52.Confiança na supervisão do estágio</p> <p>53.Reconhecimento do trabalho de supervisão/diferentes formas de supervisionar</p> <p>54.Manejo dos saberes da experiência</p> <p>55.Estagio é saber lidar com pessoas</p> <p>56.Relação entre professores da escola e estagiários</p> <p>57. Estagiário como apêndice da escola</p> <p>58.Relação entre o professor de EF da escola e os estagiários de EF</p> <p>59.Estagiários de EF e o fenômeno do abandono docente</p> <p>60.Avaliação do estágio realizado em duplas</p> <p>61.Preferencia pelo estágio realizado individualmente</p>
--	--	--	--

		<p>73. Aprendizagem da docência 74. Professor que não trabalha 75. Comparação entre estagiário e professor de EF 76. Interesse na aprendizagem do aluno 77. Professor de EF tem muitos conteúdos em suas mãos 78. Professor de EF tem responsabilidade enorme 79. Papel do educador físico 80. Visão deteriorada da EF 81. Visão de professor de EF da escola 82. Representação social da EF 83. Professor peca por não se impor 84. Escola como lugar de transmissão de conhecimento 85. Papel da escola 86. O sentido da aprendizagem teórica 87. Visão da educação escolar perfeita 88. Escola para aprender mais, conhecer mais 89. Evasão escolar/evasão do ensino médio 90. Sentido da escola 91. Aprendizagem do estágio 92. Responsabilidade do professor 93. Consideração do contexto na docência 94. Planejamento demanda trabalho forte 95. Desafio da docência no estágio e</p>	<p>62. Diferenças de organização, operacionalização e dinâmica entre os estágios na ESEF 63. Elaboração do plano de ensino no estágio 64. A relação ensino-aprendizagem no estágio: a questão da segurança do conhecimento 65. Conteúdos da EF no estágio 66. Critérios de escolha dos conteúdos pelos estagiários 67. Autonomia no estágio 68. Relação entre estagiários 69. Formas de trabalhar/ministrar aulas em duplas no estágio 70. Aprendizagem do estágio 71. Receio de dar aulas 72. Valorização dos diários de campo no estágio 73. Reflexão sobre a ação 74. A relação entre o contexto socioeconômico e a organização da escola 75. Estágio como abertura a possibilidade de ser professora 76. Crítica a organização e operacionalização do estágio em dupla 77. Avaliação das estratégias didático-metodológicas do estágio 78. Crítica à forma de supervisionar o estágio</p>
--	--	---	---

		<p>em geral</p> <p>96. Concepção de estágio</p> <p>97. Zona de conforto do professor de EF</p> <p>98. Dificuldades do estágio</p> <p>99. Resultado do estágio</p> <p>100. O estágio e o processo de se sentir professor</p> <p>101. Crítica ao currículo da ESEF</p> <p>102. O currículo da ESEF e a formação do professor para a escola</p> <p>103. Bacharelado x licenciatura: mais complicação para o graduando</p> <p>104. Teorias da licenciatura</p> <p>105. Visão empresarial do campo da EF</p> <p>106. Aluno da UFRGS</p> <p>107. Aluno da faculdade privada</p>	
--	--	---	--