

# NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*NARRATIVES OF TEACHERS' TRAINING: EXPERIENCES IN SUPERVISED  
PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION*

*NARRATIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS EN LA  
PRÁCTICA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN FÍSICA*

Kezia Rodrigues Nunes<sup>1</sup>

Silvana Ventorim<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Vitória – ES – Brasil.*

<sup>2</sup>*Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Vitória – ES – Brasil.*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é produzir e ampliar redes desentidos de formação docente e de estágio supervisionado, por meio das experiências compartilhadas por estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Como instrumentos para produção de dados, utiliza os memoriais, que se tratam de trabalhos produzidos pelos/as acadêmicos/as como critério parcial para aprovação na disciplina Estágio Supervisionado nas séries finais do Ensino Fundamental. Dentre os anos 2011 e

2015, em nove semestres letivos, reuniram-se 180 memoriais e selecionaram-se 14 para compor essa pesquisa. Como resultados, evidencia-se a complexa relação entre os atores envolvidos no estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial e continuada de professores. Trata, ainda, ao modo dos estagiários, do reconhecimento ampliado das demandas docentes a partir das experiências vividas no ensino superior; e por parte das autoras, de uma escrita-formação que se constitui na atividade de pesquisar, narrar, ouvir, sentir e escrever.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Narrativas de formação docente.

**Abstract:** The aim of this work is to produce and expand the senses of teacher training and supervised practice, through the experiences shared by trainees of the Physical Education graduation course of the Universidade Federal do Espírito Santo. As instruments for data production, it uses the memorials produced by the students in partial fulfilment of the Supervised Internship discipline of the final series of Elementary School. From 2011 to 2015, in nine academic semesters, we gathered 180 memorials, from which we selected 14 for this research. In conclusion, the work highlights the complex relationship between the actors involved in the supervised practice and their contribution to the initial and continuing education of teachers. It also addresses, from the perspective of the trainees, the enhanced acknowledgment of the teachers' demands based on their experiences of higher education; and from the perspective of the authors, of a writing-training that is constituted in the activities of research, narration, listening, feeling and writing.

**Keywords:** Teachers training; Supervised practice; Teacher training narratives.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es producir y ampliar las redes de sentido de formación del profesorado y práctica supervisada por medio de las experiencias compartidas por los alumnos pasantes del curso de Profesorado en Educación Física de la Universidad Federal de Espírito Santo. En cuanto a los instrumentos de producción de datos, utiliza los memoriales, que son trabajos producidos por los alumnos como un criterio parcial para la aprobación de la asignatura de Prácticas Supervisadas en los grados finales de la escuela primaria. Entre los años 2011 y 2015, en nueve semestres lectivos, se reunieron 180 memoriales y se seleccionaron 14 para componer esta investigación. Como resultado, destacamos la compleja relación entre los actores que participaron en la práctica supervisada y su contribución en la formación inicial y continua de docentes. Se analiza también la forma en que los alumnos reconocen las demandas docentes con base en las experiencias vividas en la educación superior; y por parte de las autoras, una escritura-formación que se constituye en una actividad de investigar, narrar, oír, sentir y escribir.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Prácticas supervisadas; Narrativas de la formación docente.

## MOVIMENTOS NARRADORES

Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? [...] Como se transmite o saber da experiência? (LARROSA, 2011, p. 26).

Os diferentes fluxos que compõem a vida cotidiana no encontro entre as práticas curriculares nas escolas e nas universidades conferem movimento a essa narrativa. Fios de uma conversa interessada nas diferentes experiências, fazeres, saberes e poderes que dão forma à Educação Física escolar e aos modos de comunicá-la, tal como nos provoca Larrosa (2011). Fios interessados em um objetivo nessa composição: *produzir*

*e ampliar redes de sentidos de formação docente e estágio supervisionado por meio das experiências compartilhadas por estagiários.*

Que fios são esses? São parte da trama de todos os lugares e contextos; das escolas e seus pátios, quadras, salas e entornos; das experiências vividas especialmente no estado do Espírito Santo, mas também de estagiários oriundos de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e que poderiam originar-se de tantos outros. Experiências narradas pelos acadêmicos do sexto período do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, na disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental.<sup>1</sup>

Consideramos, como instrumentos para produção de dados, os memoriais, elaborados como critério parcial para avaliação da disciplina que juntas ministramos. Os memoriais são textos individuais escritos pelos estagiários a respeito de suas experiências escolares nas aulas de Educação Física, nas séries finais do Ensino Fundamental, como modo de intercambiar experiências e de problematizar sentidos de iniciação à docência nos *espaçostempos* do estágio supervisionado. Dos 180 textos disponíveis, produzidos em nove semestres letivos entre os anos 2011 e 2015 (2011-1, 2011-2, 2012-1, 2012-2, 2013-2, 2014-1, 2014-2, 2015-1, 2015-2), selecionamos 14 excertos que melhor dialogavam com a questão levantada nessa pesquisa.

Elegemos esse formato para uma composição urdida com as narrativas de formação docente (VENTORIM et al., 2011). Trata-se da metodologia que, ao articular formação, pesquisa e ensino, busca motivar os acadêmicos a pensar sua constituição docente e as possibilidades para a Educação Física escolar para além do já sabido e do conformado. Ou seja, a partir de trechos de suas experiências transformadoras do pensar e do agir (LARROSA, 2002), estimulamos os estagiários a escreverem em primeira pessoa, em seu próprio nome, a partir de suas questões, considerando os saberes de suas experiências e as ressonâncias profissionais para o trabalho futuro com os adolescentes nas escolas-campo de estágio.

Desse modo, este texto narrativo foi elaborado a partir das memórias das experiências compartilhadas com os/as nossos/as alunos/as, da seleção e da produção de *uma* versão a respeito do que compartilhamos na terceira disciplina de Estágio Supervisionado. Como em movimentos anteriores de formação docente<sup>2</sup> e em atenção às experiências da área da Educação (JOSSO, 2004;

PERES, 2008; PEREZ, 2003; 2006; SOUZA, 2008), essa articulação permitiu-nos pensar em cartografias que superem a linearidade, a ordenação e as dicotomias impressas na racionalidade hegemônica e nos modelos consagrados de pesquisa, em busca de outras formas de discutir as práticas curriculares cotidianas como *espaçotempo* de criação e de experiência.

Consideramos a complexidade que envolve essa tessitura, conferindo maior atenção ao que as palavras entoam do que ao que elas formam (BARROS, 2005). Assim, para os limites deste texto, uma questão orientou nossa rede de produção de sentidos: *quais conhecimentos e experiências foram ampliados nas ações integradoras produzidas entre a universidade e a escola?*

## **SOBRE MEMÓRIAS, NARRATIVAS E ESCOVAÇÕES METODOLÓGICAS**

Escova. Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Que queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. (BARROS, 2005).

Barros (2005), poeta mato-grossense que nos empresta outras compreensões a respeito de escova, trata as memórias como invenção. Em suas obras, é comum escrever da saudade do que não teve ou do que não viveu, e de que como esses elementos influenciam suas opções contemporâneas. Escovar palavras, ouvir ecoar outras oralidades, agregar conjuntos de percepções que ampliam as compreensões dicionarizadas e produzem novos sentidos. Seria a escova de Barros (2005) tão intensa quanto a de Benjamin (1994)?

O interesse de Barros (2005) era escovar palavras de modo semelhante ao movimento produzido pelo arqueólogo, que realiza descobertas ao buscar novas, antigas, desprezadas compreensões. O interesse de Benjamin (1994) era escovar a história a contrapelo, ou seja, romper com um movimento convencional que, ao utilizar a escova, arruma e homogeneiza fios. Escovando a contrapelo, contra o sentido habitual, conferiria maior visibilidade aos diferentes fios, tramas e

histórias possíveis de serem narradas. Tal como a escovação proposta, o autor mostrava-se avesso à tradição historicista conformada com uma versão única, a do vencedor, às narrativas de sucessões gloriosas das classes dominantes. Rompendo com esse movimento, buscava uma teoria na qual o fascismo pudesse ser percebido, bem como a proporcionalidade existente entre o progresso técnico e a regressão social.

Quantos usos para a escova! Em diálogo com essa compreensão de uma multiplicidade de versões e possibilidades, Benjamim (1994) também nos alerta sobre a rede de sentidos que compõe uma narrativa, que não está interessada em uma divulgação mecânica de informações, tal como um relatório. É considerada uma forma artesanal de comunicação, um meio de intercambiar experiências, ou seja, de relatar, compartilhar e ampliar possibilidades coletivas. A experiência coletiva para ele era a que mais importava!

Podemos dizer que, como ensina Benjamin (1994), os memoriais dos acadêmicos foram escovados a contrapelo, porque não buscavam apenas cumprir uma demanda da disciplina, mas compor outros sentidos para a Educação Física escolar. Ao valorizar as compreensões desprezadas pelo modo como nos parecem comuns, imprimimos outras versões sobre a Educação Física do ponto de vista dos acadêmicos, compartilhando e ampliando a partir de suas histórias as diferentes práticas curriculares que compõem essa área.

Nesse intercâmbio, ao compartilhar e ampliar experiências (BENJAMIM, 1994), tornando-as coletivas ao nos deixar atravessar por elas, fizemos ecoar as práticas que sentimos saudades porque não vivemos, como nos sugere Barros (2005). "Ao mobilizar nossa sensibilidade para outras lógicas, para além das nossas, buscamos compreender outros discursos que, mesmo recorrentes nas escolas, possam parecer invisíveis ou inaudíveis ao debate acadêmico sobre ela" (NUNES; FERREIRA NETO, 2008, p. 277).

Ao tomar a dimensão produtiva da memória, que para alguns é potencializada pela escrita e para outros é potencializada pela fala, os memoriais foram compartilhados em forma de leitura autoral em sala de aula. Os estagiários deram o tom necessário para os seus registros e, por vezes, eram interrompidos pelos/as colegas para registrar na fala o que não foi eleito para a escrita. Esse movimento foi transversalizado por outras histórias, uma vez que também foi pedido aos/as estagiários/as que trouxessem objetos representativos das experiências escolares.

As fotos, as mascotes de pelúcias, as cartas dos/as amigos/as, as medalhas, as blusas de formandos, os bonés, os tênis, entre outros elementos, funcionaram para agrupar experiências temáticas e mobilizar intensivamente narrativas de formação docente.

Suas narrativas, tomadas como arte de relatar, rememorar e atualizar os expressivos acontecimentos com os colegas, foram problematizadas como oportunidade de elaboração de novas experiências coletivas (BENJAMIM, 1994) nas escolas-campo de estágio. Consideramos os contextos que moviam o desejo de estar na escola e nas aulas de Educação Física para problematizar uma sensibilidade e empatia às demandas atuais dos/as alunos/as que terão. Interessadas estamos nos sons das quadras, nos barulhos ensurdecadores dos recreios, nos silêncios das arquibancadas, nas batidas das bolas e pés, nos burburinhos dos pequenos grupos, nos registros dos acadêmicos como escolares, na vida que pulsa *dentrofora* da escola.

Atentas estamos, em tempos de precarização do trabalho docente e dos desinvestimentos na área da Educação, tal como anunciam as Propostas de Emenda Constitucional e as Medidas Provisórias no governo atual, aos movimentos de ocupação dos estudantes secundaristas e universitários, em novas formas de insurgir, educar, sentir, perceber, ser, desejar e produzir sentidos para a escolarização e para a vida. Estamos interessadas nas impressões das minorias que renovam a educação.

Menor não do ponto de vista da estatura ou de uma quantidade numérica, mas na compreensão de quem ganha, com menos evidência, muitos cenários, como a escrita acadêmica. Esses sentidos menores, ou seja, sentidos que resistem a práticas discursivas majoritárias, que não buscam um modelo para se conformar, ao serem tomados como foco, fazem fugir sentidos hegemônicos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e ampliam nossa compreensão a respeito do que tem sido produzido nas escolas. Para além do contexto de sua produção, ou seja, de uma exigência para uma disciplina acadêmica, os memoriais também foram tomados em sua potência criadora e desviados para essa escrita narrativa.

Compreendemos que os memoriais não narram fatos, mas articulam memórias inventadas, ao modo de Barros (2005). O que pode parecer um oxímoro, uma engenhosa contradição, é a compreensão mais interessante que conhecemos a respeito da produção das memórias, e o termo aqui empregado no plural é proposital. Não existe *uma* memória, algo único, opção unitária que represente

com fidelidade o que foi vivido, ou que pode ser montado como um quadro.

Deleuze (1992) e outros filósofos franceses contemporâneos tratam a memória como invenção. Pode parecer curioso, mas a provocação dos autores é pertinente. A memória não é reprodução ou encenação do acontecido. Não remontamos a contextos depositados, cenários guardados ou imagens cristalizadas. É uma atividade que produzimos a cada vez de modo diferente por meio das exigências e contextos para a produção da narrativa, das experiências atualizadas que movem e ampliam seus sentidos.

Ao escovar os memoriais, compreendemos que as narrativas ali tramadas, embora tivessem como foco o contexto da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, não se dissociavam de outros elementos da vida dos narradores. Quando um narrador compartilha seu texto, essa leitura confere visibilidade a elementos comuns e a outros não priorizados nas demais narrativas, por vezes até mesmo esquecidos por parte do grupo. Por essa complexidade, as narrativas de formação docente (VENTORIM et al., 2011) têm se constituído como opção teórico-metodológica para a condução de nossa disciplina e para ampliar sentidos compartilhados com nossos estagiários (NASCIMENTO et al., 2012; NUNES et al., 2013; SANTOS et al., 2016).

Também afirmam nossa aposta política de fazer educação com os sujeitos e não sobre ou para eles (ALVES, 2002), incorporando diferentes saberes, fazeres, poderes e experiências: acadêmicas, pedagógicas, políticas, curriculares, sociais, comunitárias, entre outras. Nessa perspectiva, a formação de professores considera a pessoa do professor e suas experiências, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos no sentido de construir conhecimento entre os professores por meio da colaboração, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento e da partilha de saberes no contexto da escola (NÓVOA, 2002).

A construção de um conhecimento compartilhado coloca a escola como o lugar central da formação do professor e como espaço de análise coletiva das práticas docentes, no contínuo movimento de partilha de experiências de formação, realizadas no encontro entre escolas e instituições de ensino superior, criando uma cultura da formação de professores mediada pelos estágios supervisionados. Essa perspectiva caminha na direção dos estudos que sinalizam o estágio supervisionado como espaço de encontro privilegiado da formação dos professores e da construção da identidade docente (PIMENTA; LIMA 2012).

Com isso, compreender a docência em seu sentido amplo como espaço partilhado vem se tornando uma necessidade pedagógica para nossos processos de ensinar e aprender que se constroem no desenvolvimento dos estágios. Consideramos que é na experiência da docência que os encontros entre professores/as, estagiários/as e alunos/as carregados de suas histórias de vida geram possibilidade de ensino, aprendizagem e construção de conhecimento pela via da partilha de suas experiências. Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores pela via da troca de experiências e a partilha de saberes, quando realizada nos espaços escolares, consolidam espaços de formação mútua.

## **PARA ALÉM DO QUE CONFORMA: POTÊNCIA QUE TRANSFORMA**

Parte da poesia de Barros (2005) registra a intensidade dos diferentes sentidos apurados e exercitados em sua infância, vivida no pantanal mato-grossense. Contra a automatização de um modo uniforme de pensar, sentir e agir, seus escritos convocam a práticas autônomas de descoberta e experiências. É assim, por exemplo, que ele trata dos arqueólogos, a partir dos olhares e sentires da infância, sem realizar comparações com outras profissões, mas mantendo atenção às intensidades das relações que vão se constituindo em sua cotidianidade.

Benjamim (1994) também realiza uma narrativa da história movida por orientações mais intensivas, uma vez que não toma o tempo cronológico ou linear como orientação. Sua escrita se assemelha mais à prática de um colecionador, que mobiliza seus achados, imagens e textos para compor diferentes panoramas e inventar suas versões.

Dentre tantos fios de memórias e em diálogo com a questão que orienta a escrita desse texto, as narrativas selecionadas conferem visibilidade às temáticas que elegemos como mais expressivas para essa composição, tais como as que trataram: a) das experiências de ampliação de conhecimentos na relação entre os processos de escolarização e a iniciação à docência pela mediação do estágio supervisionado na universidade; b) das análises sobre a formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes; c) da constituição do professor como investigador e produtor de conhecimentos na docência; d) das ações didático-pedagógicas integradoras entre os sujeitos de diferentes instituições; e e) da complexidade dos processos de planejamento e intervenção pedagógica nos estágios.

Quanto à primeira temática, que trata *das experiências de ampliação de conhecimentos na relação entre os processos de escolarização e a iniciação à docência pela mediação do estágio supervisionado na universidade*, as Narrativas 1, 2 e 3 nos mostram que a escrita do memorial se tratou de uma oportunidade para registrar as diferentes práticas pedagógicas atuais que compõem as aulas de Educação Física escolar.

*A experiência que levo do meu ensino fundamental é a ausência que tive de alguns conteúdos, como as lutas, a capoeira e a dança. Estimula o desejo de trabalhá-los com meus futuros alunos, mesmo que eles se recusem num primeiro momento (NARRATIVA 1, 2014/1).*

Tal como discutem Nóvoa (2009) e Josso (2004), buscamos problematizar as experiências na Educação Básica como referência para a iniciação à docência no tempo do estágio supervisionado, tanto para ampliar e consolidar alguns saberes, quanto para modificar compreensões que delimitam um sentido único e esportivizante para as práticas pedagógicas da Educação Física escolar, como também percebido na narrativa que segue:

*As aulas de EF eram o momento de nos preparar para o campeonato, treinávamos meses antes. A escola jogava todas as modalidades [...]. Nos últimos anos do ensino fundamental, também participei de atletismo e salto em areia [...]. Naquele ano eu fui a única que ganhei 4 medalhas. Foi uma experiência única é incrível que obtive. Também teve campeonato de xadrez, arremesso de peso e outros, mais o professor sempre focou nas 4 modalidades [...]. Durante os 4 anos eu presenciei as mesmas coisas e os mesmos conteúdos (NARRATIVA 2, 2015/2).*

A reflexão da escrita da narrativa possibilita uma tomada de consciência das experiências da educação básica, distinguindo práticas e sinalizando possibilidades de ampliação do ensino da Educação Física na escola. Do mesmo modo, associamos a Narrativa 3, em que percebemos a experiência vinculada a uma compreensão dos usos da disciplina Educação Física na escola e o tencionamento do seu lugar no projeto educativo.

*Na série seguinte a professora iniciou o ano com o voleibol, [...] o conteúdo se estendeu quase pelos dois semestres. Lembro que, diferente do futsal, esse esporte acolhia todos os alunos. Meninos e meninas jogavam juntos sem exclusão ou preferência por gênero. Nesse ano, o vôlei estava presente nas aulas, no recreio, na aula vaga e também nas ruas. Outro marco é que as aulas de educação física nessa fase também eram usadas para ensaios de danças, sejam elas para trabalhos culturais interdisciplinares, gincanas, e quadrilha para a festa junina, já que os demais professores não cederiam suas aulas ou parte delas (NARRATIVA 3, 2014/1).*

As Narrativas 1, 2 e 3 apresentam a natureza desestabilizadora das aulas de Educação Física escolar, que propõem experiências para além da linguagem oral

e escrita. A respeito delas, os/as estagiários/as não se mostram indiferentes, mas foram afetados pelos encontros e deslocamentos fomentados nas quadras e pátios; pela relação com o outro e com os diferentes instrumentos pedagógicos; pelas marcas produzidas nos ensaios, apresentações e campeonatos; pelas redes de fazer e saber que se materializam para além da escola.

Assim, somos a favor das aulas de Educação Física como *espaçotempo* de ampliação de conhecimentos, o que envolve o trabalho com modos de saber, expressar e comunicar, uma vez que são mobilizadas linguagens e modos de se relacionar que se diferenciam das demais disciplinas, tais como: a) saberes conceituais, que tratam de elementos históricos, culturais, midiáticos e políticos (sobre um conteúdo), b) saberes procedimentais, que requerem habilidades corporais para execução das regras e dos fundamentos (sobre como fazer), c) saberes atitudinais, que estão relacionados às relações éticas e ao cuidado com os demais (sobre modos de se relacionar).

Tal como discute Charlot (2000) sobre o saber e sobre as figuras do aprender, referimo-nos também a conhecimentos inscritos no corpo, ao domínio de atividades que não se separam do indivíduo e que, por essa peculiaridade, possuem uma difícil enunciação. Como expressar em palavras o que não aprendemos em palavras?

Podemos destacar que a produção e a leitura dos memoriais se trataram de uma importante estratégia de formação, que valorizou a experiência dos/as acadêmicos/as vivida nos anos finais do Ensino Fundamental para realizar um mapeamento, por exemplo, dos conteúdos e das metodologias trabalhadas com mais expressividade na escola, evidenciando que essa seleção realizada tem, por vezes, restringido as possibilidades ampliadoras de aprender e de ensinar.

Esse exercício, para além da denúncia de uma situação vivida, potencializou o desejo de mudanças na prática pedagógica e sensibilizou os/as acadêmicos/as na seleção de conteúdos e estratégias metodológicas que fossem desafiadores para eles/as e seus/as alunos/as. Ao escrever e narrar, produziram uma interpretação das suas intencionalidades no presente, dando visibilidade a outras estratégias tanto para a intervenção nos Estágios Supervisionados quanto para os seus momentos profissionais futuros. Ao assumirmos o papel de narradores de nossas experiências, ao modo de Benjamin (1994), tomamos a narrativa como:

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na

vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Com as marcas de nossos contextos, experiências e narrativas, nossos trabalhos mantiveram-se atentos a elementos históricos, culturais e técnicos, tematizados pelas demandas que se apresentavam nas relações problematizadas em sala de aula, onde destacamos as necessidades especiais com os/as alunos/as altistas, com os/as alunos/as e acadêmicos deficientes físicos (cadeirantes, com limitações nos membros superiores, com ausência dos membros superiores), com as divisões de grupos marcadas por afinidade ou por gênero nas escolas e na universidade, com o desinvestimento na participação das aulas por parte dos/as alunos/as, com as atividades na agenda escolar por festividades especiais nos meses de junho e outubro, pelos movimentos grevistas nas escolas e na universidade, entre outros.

Assim, no conjunto do desenvolvimento dos semestres letivos aqui privilegiados, fizemos opção pela intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física nas *escolas-campo* de estágio supervisionado com os esportes (atletismo, basquetebol, futebol, futsal, handebol, rugby, tênis, tênis de mesa, voleibol, fleg), ginásticas (rítmicas, circenses, de academia de ginástica), danças (populares, de salão, urbanas), lutas (capoeira, judô, taekwondo), jogos e brincadeiras (pré-desportivos, recreativos, cooperativos, populares), práticas circense (malabares, acrobacias, balangandã, pirofagia), práticas urbanas (grafismo, parkur), práticas de aventura (arborismo, slackline, falsa baiana), entre outros conteúdos, que percorreram diferentes contextualizações, imbricadas pelas experiências escolares, pelas orientações curriculares e pela produção acadêmica da área. Desse modo, compreendemos que:

[...] a prática que interessa é aquela narrada pelos praticantes a partir da memória que têm dos processos curriculares variados, tanto passados, como presentes, compreendendo que as possíveis práticas futuras têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, nesses processos, e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas (ALVES, 2005, p. 2).

A respeito dos sentidos que dialogam com *a formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes*, segunda temática anunciada, os acadêmicos indicam articulações dos conhecimentos em torno de unidades curriculares que promovem um tratamento dos saberes da formação como vinculações aos saberes docentes que são plurais e complexos, como posto pelas Narrativas 4, 5, 6 e 7:

*Conversando com alguns amigos, eles se surpreendem sobre o que aprendo nesse curso. Um deles me disse: — ‘Nossa, vocês aprendem todas essas coisas sobre família, sociedade, sobre como tratar os alunos. Pensei que vocês só soubessem jogar bola’. Um outro disse: — ‘Você faz Educação Física? Então elabora uma ficha para mim’. Assim como eles, eu também não fazia ideia do que eu iria aprender aqui, para além de jogar bola e fazer uma ficha. Antes, talvez, a Educação Física se preocupava apenas em ensinar um chute, ensinar a jogar. Mas agora eu quero que meus alunos contem para seus pais o que aprenderam nas aulas de Educação Física. Além de fazer um chute para o gol, ou uma manchete, eu quero que eles aprendam e contem a história do vôlei, seus desdobramentos e como ele se apresenta na atualidade. No curso, aprendemos não apenas a ser um bom demonstrador das modalidades esportivas (NARRATIVA 4, 2011).*

*Os professores aqui no curso tratam muito da formação do caráter dos alunos, das dimensões culturais e sociais. Poucas oportunidades tivemos de tratar também da educação corporal, da educação do movimento, da importância da técnica. Na verdade, são elementos que precisam caminhar juntos (NARRATIVA 5, 2013).*

As narrativas 4 e 5 revelam que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes tem apresentado historicamente diferentes concepções teóricas, metodológicas e curriculares, assim como discutem Nunes e Ferreira Neto (2008) e Paiva et al. (2006). Se, nos anos 1980, a matriz curricular centrava-se no ensino de práticas esportivas, ao longo dos últimos anos, as alterações realizadas ampliam-se para as diferentes dimensões pedagógicas, sociais, filosóficas, culturais, políticas, econômicas e históricas. Esses elementos relacionam-se à própria compreensão da especificidade da Educação Física escolar e de sua superação quanto aos elementos centrados em aspectos biológicos e naturais (CAPARRÓZ, 2007).

Indicam, ainda, que, para as mediações realizadas na docência no estágio supervisionado, outros conhecimentos e áreas são mobilizados, superando, sem negligenciar, a abordagem desportiva técnica tão cara para muitos que fizeram opção pelo curso, como expresso na Narrativa 6. A experiência de intervenção do estágio supervisionado, que reúne no contexto da prática pedagógica os conhecimentos das diferentes disciplinas do curso, possibilita que sentidos sobre a relação entre formação e iniciação à docência sejam ampliados.

*Você entra com uma ideia de Educação Física... sempre ouvíamos: ‘afinal, o que é Educação Física?’ Lembro que no início do curso, um professor disse: — ‘Eu quero que vocês discutam o que é Educação Física, mas já adiantando, Educação Física não é esporte’. A turma pirou. A maioria escolheu o curso por alguma experiência com esporte. Eu também escrevi em meus memoriais, no início do curso, que o esporte muda a vida. Hoje tenho um pouco de vergonha do que escrevia, porque entendo que a compreensão foi modificada desde o primeiro período até o sexto. Existem vários sentidos para o esporte, ele pode ser bom ou ruim. Depende do uso, do contexto, do modo como é realizado na escola, das intenções de um grupo para além da escola (NARRATIVA 6, 2012).*

Nesse movimento, as narrativas 4, 5 e 6 destacam um importante elemento: existe um *saberfazer* que não pode ser negligenciado no Curso de Educação Física e deve ser diferenciado em relação às experiências vividas nos demais níveis de escolarização. A dimensão técnica não é reveladora de uma concepção teórico-metodológica ou de uma compreensão centrada na dimensão biológica, mas identifica sua singularidade. Tão importante quanto valorizar os diferentes elementos e as relações vividas na quadra e em outros *espaçostempos* de aula, tem sido o ensino qualificado dos conteúdos da área, pelo *saberfazer* que amplia os conhecimentos e as experiências corporais.

Assim, trata-se de uma formação complexa, que confere protagonismo aos estagiários ao tomar as suas experiências escolares e acadêmicas como cenário para problematizar as diferentes abordagens teórico-metodológicas, tal como apresenta Darido (2003), para a intervenção da Educação Física escolar. Também considera elementos para além da especificidade desse componente curricular, ao tratar os atributos pedagógicos, históricos, sociológicos, filosóficos e políticos da docência. Reconhecemos que “O saber das experiências amplia nossa compreensão a respeito de nossas trajetórias acadêmicas e de nossos processos de formação” (NUNES; VENTORIM, 2014, p. 2), além de empoderar os estagiários no sentido de fundamentar as diferentes opções assumidas em suas práticas pedagógicas no contexto das escolas parceiras de estágio. A Narrativa 7 potencializa essa reflexão:

*É verdade que poucos deles gostam de aulas de fundamentos. Hoje quando chegamos na escola, parte dos alunos estava disposta em uma pequena roda e um deles perguntou: — ‘como vai ser a aula hoje?’ E eu respondi: — ‘vamos dar continuidade aos fundamentos do handebol’. Outro aluno falou — ‘ai, que coisa chata’. E antes que eu falasse algo, outro aluno se pronunciou: — ‘pelo menos quando a gente terminar de aprender os fundamentos o jogo não vai ficar todo embolado’. Daí eu completei: — ‘essa é uma das importâncias de se aprender os fundamentos do handebol, a outra é para quando vocês verem um jogo profissional vocês entenderem o que está acontecendo’ (NARRATIVA 7, 2011).*

Nas tramas da formação que qualificam a prática pedagógica, as Narrativas 4, 5, 6 e 7 indicam que, para fortalecer sua segurança na intervenção pedagógica, é necessária maior profundidade de algumas disciplinas no Curso (desejo de aprender), parcerias efetivas com os colegas da turma e os/as professores/as das escolas (desejo de se relacionar), e maior tempo para intervenção nas escolas (desejo de produzir), uma vez que se sentem prejudicados com algumas posturas assumidas na universidade e na escola.

No uso das narrativas de formação docente (VENTORIM *et. all*, 2011) como estratégia metodológica, que envolve investigação empírica e acadêmica por parte dos/as acadêmicos/as, eles compreendem que a formação profissional não se relaciona ao consumo de um conhecimento teórico a ser implementado na escola, mas a uma seleção complexa que envolve saberes, fazeres e modos de se relacionar com os conhecimentos e com as pessoas. As discussões potencializaram tanto a opção dos/as acadêmicos/as em relação às suas seleções para as escolas, quanto as nossas escolhas, como professoras do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Nesse processo de iniciação à docência, ao caminhar no sentido de considerar *o professor como investigador e produtor de conhecimentos*, terceira temática aqui privilegiada, outros elementos são ampliados e contribuem com o processo de constituição da autonomia profissional e da prática pedagógica investigativa dos/as professores/as em formação (VENTORIM *et al.*, 2011), tal como aborda a Narrativa 8:

*Não foi fácil irmos para escola quando os alunos não gostavam das aulas nem de nós, e a vontade do semestre acabar e junto com ele as intervenções foram sentidas, mas o melhor foi quando decidimos que isso iria mudar, que precisávamos estar ali e faríamos com que fosse bom, e que para isso tínhamos que estudar mais, pesquisar mais, nos esforçar mais, e do que produzimos ganhamos mais aprendizado, mais elogios, mais afeto (NARRATIVA 8, 2011/2).*

A formação mediada pela construção de atitudes investigativas pôde representar estratégia de articulação de reflexão e ação como processo contínuo de produção de conhecimentos sobre o pensar e fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permitiu-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente. Por meio das escritas dos memoriais, dos planejamentos das unidades de ensino e das sequências didáticas, bem como da elaboração dos artigos sistematizadores das experiências de estágio supervisionado, nos inserimos na perspectiva de valorização da escrita dos/as estagiários/as como processo de formação e investigação.

Rejeitamos, com isso, a perspectiva de professor/a como consumidor/a de conhecimento acadêmico, transmissor/a e implementador/a do ensino; reconhecemos a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere. Essa perspectiva questiona a visão instrumental da prática e propõe a articulação entre conhecimento e ação,

entendendo-os como integrantes de um mesmo processo (NÓVOA, 2002). Também chamamos atenção para a responsabilidade dos/as estagiários quanto a uma postura permanentemente problematizadora, investigativa e atenta às demandas do seu contexto da iniciação à docência.

Assim, intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994) tratou-se de uma forma de compartilhar e de ampliar coletivamente os modos de aprender com elas, representando um mecanismo de releitura da experiência individual e coletiva, na partilha de conhecimentos entre os pares. Por meio das narrativas, os/as estagiários/as abordam suas histórias expondo um acontecimento ou vários acontecimentos interligados pela intensidade da experiência vivida na escola, que os desestabilizaram e mobilizaram uma postura de investigação para superar os desafios que se apresentaram na prática pedagógica nas *escolas-campo* de estágio supervisionado. Essa também foi uma das oportunidades para fortalecer o investimento em artigos e em relatos de experiências escolares registradas em congressos e revistas científicas, que compartilhassem os trabalhos realizados com diferentes conteúdos e estratégias para mobilização dos/as alunos/as nas escolas.

A respeito *das ações didático-pedagógicas integradoras*, quarta temática indicada no texto, compreendemos que se referem às relações entre diferentes sujeitos e instituições “[...] que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais” (FOERSTE, 2005, p. 38), tal como destacamos nas Narrativas 9, 10, 11 e 12:

*Para mim houve muita diferença em diversos aspectos no estágio na educação infantil e no fundamental. Falo do comportamento dos alunos, que também é um fator importante a ser discutido, mas também da estrutura física, dos professores, do espaço físico, da disponibilidade de material etc. No estágio na educação infantil, os professores estavam sempre prontos para ajudar durante a aplicação do plano de aula pelos estagiários, sempre por perto para auxiliar, dando ideias para próxima aula ou até mesmo para adaptar a aula que estava sendo ministrada. Desde o primeiro dia de aula fomos bem recebidos tanto pela diretora quanto pelos professores [...]. No ensino fundamental I, não fomos tão bem recebidos pelos profissionais e não havia a mesma disponibilidade de acompanhamento da parte deles, o que limitava um pouco nossa intervenção (NARRATIVA 9, 2012-1)*

Quanto a esse elemento, diferentes sentidos são produzidos sobre formação inicial e continuada de professores na mediação realizada entre escola e universidade, mas nem sempre compartilhados entre os envolvidos. A tensão está no efetivo compromisso assumido no estágio supervisionado pelos diferentes

atores: professor/a regente da escola, professor/a supervisor/a da disciplina, estagiários/as, alunos/as, pedagogo/a e demais sujeitos.

Assim, embora estivéssemos tratando das experiências que potencializassem a atuação dos acadêmicos nos anos finais do Ensino Fundamental, suas narrativas não se desvinculavam dos acontecimentos vividos nas disciplinas anteriores de Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreendemos que esse vínculo expressa o investimento no processo de escrita sobre a prática docente assumida como objeto de problematização.

Os escritos memorialísticos revelaram-se como fontes que abriram a possibilidade de se operar com a reflexão acerca dos processos de formação que se fizeram no contexto dos Estágios Supervisionados, levando-nos a compreender o seu lugar na construção da memória pessoal e social da profissão docente. Esses registros nos permitem, por meio da sua escrita e sua socialização oral, reconhecer a riqueza dos processos singulares e coletivos de produção de sentidos sobre a docência, e sobre a criação de processos identitários na profissão experienciada, no tempo da formação inicial no encontro com a educação básica, mediada pelos diferentes Estágios Supervisionados.

Outro elemento importante destacado a partir das Narrativas 9, 10 e 11 refere-se ao cumprimento do Art. 6, parágrafo 2º, da Resolução 74/2010, que institui e regulamenta o Estágio Supervisionado Curricular nos Cursos de Graduação da Ufes e afirma que:

[...] as disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório para as licenciaturas funcionam como elo entre os componentes curriculares inerentes à formação do docente do ensino básico e os da formação específica, de forma a garantir a inserção do licenciando na realidade escolar e educacional.

Contudo, tão necessário quanto garantir a inserção do estagiário no campo educacional é qualificar a forma como ela tem acontecido, acompanhar a mediação realizada entre a universidade e a escola sobre a elaboração de um plano de trabalho compartilhado com os atores escolares, a fim de que os diferentes processos de formação inicial e continuada sejam potencializados.

As narrativas revelam que, embora as aproximações iniciais provoquem estranhamento (ministrar aulas no território do outro, sendo observados/ avaliados pelo outro), as contribuições dos/as professores/as (regente da escola e orientador do estágio), bem como dos/as alunos/as (da escola e dos grupos da universidade, que acompanham as aulas), consistem-se como importantes

elementos para avaliação das aulas ministradas e para reelaboração de outras propostas formativas. Reelaboração como resistência. Para Deleuze (1992), resistir não é se opor, apenas negando algo ou desqualificando alguém. Resistir é criar, é um movimento de re-existir, é produzir novos sentidos e essa inversão de compreensão precisa ser potencializada em sua dimensão criativa, em outras estratégias de interação e de formação inicial e continuada. Especialmente sobre a colaboração do professor da *escola-campo* de estágio, as Narrativas 10 e 11 são representativas:

*No estágio nas séries iniciais do ensino fundamental, as aulas eram sempre acompanhadas pelo professor da própria escola. No final de algumas delas, ele conversava conosco sobre alguns acontecimentos durante a aula e nos mostrava um leque de possibilidades (NARRATIVA 10, 2012-1).*

*No estágio do 5º período (Ensino fundamental 1) trabalhei com uma turma de 6 anos de uma escola pública, foi mais proveitoso que o estágio anterior (Educação Infantil), pois conseguimos intervir de maneira mais ativa contanto também com a ajuda do professor da escola que nos deixava bem à vontade para trabalhar com as crianças e sempre nos ensinava algo sobre as elas (NARRATIVA 11, 2012-1).*

Por outro lado, as dissonâncias nessa relação de parceria, percebidas pela Narrativa 12, nos exigem ações sistemáticas de consolidação dos campos de estágios como *espaçotempos* de integração entre a formação inicial de iniciantes na docência e formação continuada de professores em exercício profissional.

*Em relação ao professor, tivemos alguns problemas como estagiários. Ele trabalhava só voleibol, então a gente deu uma sacudida na escola, mas o professor não gostou. Era como se disse: — 'Ei, aqui é a minha escola. Vocês são estagiários, não podem fazer tudo diferente, todos vão notar que não estou fazendo a minha parte'. Chegou a ponto de nos impedir de dar uma das aulas. Já estava tudo planejado, mas ele disse que não seria possível fazer o que havíamos elaborado. Em outro momento, disse que não precisávamos mais vir, porque não era necessária nossa presença na aula seguinte (NARRATIVA 12, 2015-2).*

Quanto a isso, temos cuidado para que os/as acadêmicos/as realizem uma aproximação com a escola e seus sujeitos antes de elaborar um projeto de intervenção; conheçam as propostas pedagógicas, as aulas e os planos dos/as professores/as regentes. Contudo, concordamos com Berto e Nunes (2009) sobre a necessidade de ações que garantam novos modos de planejar, pesquisar e produzir com os sujeitos escolares.

Assim, se as narrativas dos/as acadêmicos/as nos revelam que o estágio se trata de um território em permanente tensão, uma vez que os/as estagiários/as sentem-se avaliados/as pelos/as escolares (professores/as, alunos/as, equipe gestora, familiares) e sujeitos aos diferentes fluxos que compõem as redes cotidianas e

impedem a materialização de suas aulas (feriados, ausência do professor, ausência dos colegas do grupo de estágio, greves, paralisações, aula de campo dos/as alunos/as, avaliações escolares, dentre outras questões), também revelam que precisamos avaliar de modo mais efetivo as contribuições do estágio para os sujeitos escolares, movimento que precisa ser realizado com eles.

A respeito *da complexidade dos processos de planejamento e intervenção pedagógica nos estágios*, última temática anunciada, as Narrativas 13 e 14 nos mostram que os estagiários já não compreendem a teoria como um elemento distante da prática, como usualmente ouviu-se em muitos discursos profissionais. Para eles, são elementos complementares da formação docente, de um movimento que ocorre na relação com os/as alunos/as. Sempre com eles/as, e considerando a imprevisibilidade dos acontecimentos nos cotidianos escolares.

*A prática pedagógica, com a formação oferecida pelo curso, demonstra interesse pelo sujeito. O planejamento precisa estar atento aos alunos. Principalmente com as crianças pequenas, conversando com alguns professores, lembro que a gente pensava que as crianças não entendiam nada, quando a aula tem limites o problema é sempre por causa dela e não por causa do professor. Aos poucos, entendemos que o planejamento precisa estimulá-las a superar o que já sabem e isso é função do professor. Na verdade, o planejamento muitas vezes é inapropriado. No curso, nos voltamos a pensar a prática pedagógica, o seu porquê e como fazer (NARRATIVA 13, 2014).*

Em outras tantas narrativas orais, revelam-se muito críticos quanto à sua postura profissional, afirmando mais o que não foi possível realizar do que potencializando o que produziram no estágio: “dar um pequeno número de aulas foi insuficiente para aprofundar o conteúdo na escola”; “trabalhar em grupo limita a experiência que teremos como professor de modo individual”; “estar acompanhado do professor supervisor nos deixou desconfortáveis”; “prosseguir com o planejamento do professor regente nos trouxe uma demanda de adaptação inesperada”; “a dinâmica escolar nos impediu de realizar todas as aulas que planejamos”; “os alunos são indisciplinados e perdíamos muito tempo das aulas para organizar as turmas”; “não sabemos como avaliar em nossas aulas”.

Com a Narrativa 14, a docência mantém intrínseca relação com o planejamento e com os/as alunos/as como referência para a tencionar projetos de formação na educação básica e na instituição universitária.

*A aula perfeita não é aquela que segue rigorosamente o plano, silenciando o aluno, mas é aquela que segue resolvendo os problemas que surgem, sem constranger ninguém. O modo como você decide resolver a situação, lidando com o que aparece sem ser*

*autoritário, faz a diferença. O planejamento precisa ser o apoio, e a aula deve ser feita com os alunos, resolvendo as questões que forem aparecendo em parceria com eles (NARRATIVA 14, 2015).*

Essas narrativas, a partir das experiências produzidas no estágio supervisionado, são reveladoras e moveram diferentes formas de sentir, pensar, estudar, interagir. Trouxeram inquietações que motivam um investimento em seus processos de formação a fim de qualificar as interações e as mediações no contexto de suas práticas pedagógicas. Tal como provoca Larrosa (2011, p. 6):

[...] a experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar.

Se concordamos com Larrosa (2002, 2011), que essas experiências que nos passam nos modificam, que como sujeitos da experiência somos alterados por aquilo que nos é exterior, mas nos atravessa, também reconhecemos que estamos narrando nossa transformação. Não apenas dos nossos/as alunos/as, mas de como também nos formamos nesse processo.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7).

Nessa parceria com todos/as os/as interlocutores/as na construção de experiências docentes que fortaleceram a perspectiva de formação como prática social, reconhecemos, nesses diferentes encontros e na seleção dessas narrativas, nosso próprio processo de formação como professoras de professores/as.

## **SOBRE AS RESSONÂNCIAS E PAUSAS NESSA NARRATIVA**

Não, talvez não seja isso. As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar. (LISPECTOR, 1975, p. 11).

Dentre tantos fios, histórias, experiências e afetos que movem essas narrativas, precisamos assumir a parcialidade e a efemeridade dessa trama, de uma seleção de histórias impossíveis de serem contadas nos limites desse texto, tal como lembra Lispector. Importa dizer que não almejamos traduzir os textos, uma vez que tratamos do nosso encontro com essas produções em nosso movimento de escovar os memoriais dos acadêmicos, intercambiar experiências, ampliar sentidos a partir delas e renovar nossas práticas pedagógicas. Se as narrativas de formação docente revelam o que há de mais expressivo e que move o desejo de narrar, assumimos que, na relação que produzimos com esses tantos textos e sujeitos, já somos outras ao final dessa escrita coletiva. Também pensamos outras demandas formativas.

Para atender nosso objetivo, que buscou *problematizar os conhecimentos e experiências ampliados a partir de relações formativas entre universidade e escola*, selecionamos cinco eixos que ganharam expressividade nos memoriais por ocasião da análise em uma nova condição na escola: não mais como alunos/as nos anos finais do Ensino Fundamental, agora como estagiários, professores em formação.

Compreendemos que essas narrativas valorizam, assim, o pertencimento dos/as estagiários/as (PÉREZ, 2003) em seus processos formativos, uma vez que se referem ao momento em que os licenciandos têm a oportunidade de qualificar e complexificar sua profissionalização no fluxo de diferentes saberes, fazeres, poderes e experiências contextualizadas na relação de colaboração e parceria com as escolas-campo de estágio. Nas parcerias assumidas, reconhecem uma formação para professores/as que extrapola as demandas vividas na especificidade de uma disciplina escolar ou de um conteúdo privilegiado. Também revelam, como Larrosa (2002), que o saber da experiência não se separa do indivíduo que o encarna.

Assim, assumimos a necessidade de continuar investindo na aproximação da educação básica e do ensino superior, em suas dimensões interativas e formativas, a fim de potencializar a formação inicial e continuada. Afinal, considerando nossas condições objetivas de trabalho e as narrativas dos/as estagiários, outros elementos precisam ser enfrentados: como potencializar os espaços e tempos das disciplinas de estágios supervisionados com a intenção de que os/as estagiários/as possam mergulhar nos cotidianos escolares e vivenciar outras demandas como a avaliação, a participação em reuniões com as famílias e a

participação nos conselhos de classe? Como possibilitar aos/as estagiários/as experiências de intervenção individual, considerando os limites do número de escolas-campos parceiras? Como ampliar as contribuições do estágio para os sujeitos escolares?

Essas e outras questões ganham evidência porque, ao modo de Larrosa (2011), reconhecemos a parcialidade de nossa contribuição, tanto no que se refere ao conhecimento quanto à expressão. Dada a finitude de nossa experiência, assumimos que esse tem sido o nosso modo de registrar parte dessa história e de utilizá-la como suporte para tencionar sua ampliação com qualidade profissional. Nossa intenção é tratar das potencialidades da formação, valorizar a profissão docente e os diferentes sentidos que compõem a formação do professor de Educação Física a partir do estágio supervisionado, considerado como *espaçotempo* de encontro onde convergem experiências plurais na contingência do exercício da docência. Sigamos em frente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior**: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA, ago. 2005.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro, Salamandra, 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. v. 1. (Obras escolhidas, v. 1).

BERTO, R. C.; NUNES, K. R. Narrando experiências e constituindo espaços de intercâmbio na formação de professores de educação física da educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL E DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

BOLZAN, E.; VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B. Narrativas de estágio supervisionado da formação inicial em educação física. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. v. 2, p. 3725-3736.

CAPARROZ, Francisco. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. O contexto da educação física escolar. In: \_\_\_\_\_. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 1-24.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V.2.

FERRAÇO, C.E.; NUNES, K.R. A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 376-384, v. 34, set./dez. 2011.

FERREIRA, L. N.; BUTKE, R. S.; NUNES, K. R. Experiências com estágio supervisionado nas séries finais do ensino fundamental: que aluno é esse? In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1 CD-ROM.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Seleta de Lispector**. Brasília: INL/MEC, 1975.

NASCIMENTO, A. C. S. et al. **Estágio supervisionado II**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. O Currículo Básico Comum e a Formação Continuada: experiências com a Educação Física na Rede de Ensino Estadual/ES. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 31, p. 274-292, dez. 2008.

NUNES, K. R. et al. **Estágio supervisionado III**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Interfaces dos movimentos de formação em educação física. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014. 1. CD-ROM.

PAIVA, F.S.L.; ANDRADE FILHO, N.F.; FIGUEIREDO, Z.C.C. Formação Inicial E Currículo No Cefd/Ufes. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, n.2, v. 9, p. 213-230, jul./dez. 2006.

PEREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. Petrópolis: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC: memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, B. P. et al. Narrativas de formação docente em educação física: experiências no estágio supervisionado. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. 1. CD-ROM.

SANTOS, W. et al. **Estágio supervisionado IV**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2016.

SOUZA, E. C. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajетórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução 74/2010**. Institui e regulamenta o estágio supervisionado curricular nos cursos de graduação da UFES. 2010.

VENTORIM, S. et al. **Estágio supervisionado I**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

*Artigo recebido em: 23/12/2016*

*Aprovado em: 08/05/2017*

**Contato para correspondência:**

Kezia Rodrigues Nunes. *E-mail*: keziarnunes@gmail.com

## NOTAS

<sup>1</sup> No Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes, são ofertadas quatro disciplinas, cada uma com carga horária de 105h, distribuídas a partir do quarto período, considerando em ordem os seguintes níveis de ensino: Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado nas séries finais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado no Ensino Médio.

<sup>2</sup> Refere-se às **experiências de formação continuada** (NUNES; FERREIRA NETO; 2008) e **formação docente produzidas no Curso de Pedagogia** (FERRAÇO; NUNES, 2011), no Curso de licenciatura em Educação Física divulgadas

em congressos científicos (BERTO; NUNES, 2009; FERREIRA; BUTKE; NUNES, 2011; ROCHA; NASCIMENTO; MELLO; NUNES, 2011; NUNES, VENTORIM, 2014); em livros (BOLZAN; VENTORIM; LOCATELLI, 2012;), bem como no curso de Licenciatura em Educação Física a distância (VENTORIM et all., 2011; NASCIMENTO et all., 2012; NUNES et all., 2013; SANTOS et all., 2016).