

METAMORFOSE: AS REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CAMINHOS QUE CONSTITUÍRAM ‘O SER PROFESSOR’ DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**METAMORPHOSIS: THE REPERCUSSIONS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP ON
THE PATHS THAT CONSTITUTED ‘THE BEING A TEACHER’ OF PHYSICAL
EDUCATION**

ALISSON MATEUS DE OLIVEIRA

Graduando. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Pau dos Ferros Rio Grande do Norte. Brasil

alisson_oliveira@live.com.br

SUÊNIA LIMA DUARTE

Docente do Curso de Educação Física. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Pau dos Ferros Rio Grande do Norte. Brasil

limaduarte@uern.br

HELDER CAVALCANTE CÂMARA

Docente do Curso de Educação Física. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Pau dos Ferros Rio Grande do Norte. Brasil

redlehcc@gmail.com.br

RESUMO

Este trabalho é produto de uma pesquisa de formação, em que foram trilhadas as possíveis repercussões do estágio supervisionado no processo de formação docente do sujeito-autor na disciplina, enquanto estágio no Curso de Educação Física, do Programa de Formação Docente (PARFOR) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Considera-se que os discentes/docentes em formação na licenciatura já possuem saberes do fazer docente, portanto trazem consigo saberes e experiências a acrescentar na sua formação. Analisar essa formação acadêmica pode vir a colaborar para uma melhor compreensão e reflexão-ação sobre os impactos do estágio supervisionado na formação docente e desse fazer discente no objeto prática de estágio. Além de corroborar com a produção acadêmica; uma vez que, reflete o processo significativo do ‘ser professor’, sujeito-autor em formação. Nessa perspectiva de abordagem, traçou-se o objetivo principal; analisar as repercussões dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Educação Física, promovidos pelo PARFOR/CAPF (UERN), considerado um universo de significados, relações, processos e fenômenos não redutíveis à operacionalização de variáveis. Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa autobiográfica, a qual se utiliza de recortes de trajetória de vida do autor, com enfoque no processo formativo educacional como metodologia de pesquisa-formação. Porém, falar de autoformação e autonomia não significa aprender sozinho, nem mesmo prescindir do professor formador, mas aprender com aqueles que estão juntos na jornada. Sendo assim, apresentam-se os importantes afetos e sujeitos que se fizeram presentes no caminhar do autor rumo à docência e que o auxiliaram, enquanto aprendente, a revelar em si a humana docência. Na descrição dos recortes de sua trajetória de vida, em seu processo formativo em Educação Física, é apresentada uma narrativa dos afetos que impactaram esse caminhar.

Palavras-chave: Formação Docente. Autoformação. Estágio Supervisionado. Educação Física. Sujeito. Afeto.

ABSTRACT

This article is the product of a training research, in which the possible repercussions of the supervised internship in the teacher training process of the subject-author in the student were traced, as an internship in the Physical Education Degree, of the Teacher Training Program (PARFOR) of the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN). It is considered that the students/teachers in training in the degree already have knowledge of teaching, so they bring with them knowledge and experiences to add to their training. Analyzing this educational background may contribute to a better understanding and reflection-action on the impacts of the supervised internship on teacher training and of this student doing in the practical object of the internship. In addition to corroborating the academic production; since it reflects the significant process of 'being a teacher', subject-author in training. From this approach perspective, the main objective was outlined; to analyze the repercussions of the supervised internships of the degree in Physical Education, promoted by PARFOR/CAPF (UERN), considered a universe of meanings, relationships, processes and phenomena that cannot be reduced to the operationalization of variables. To carry out this study, we opted for autobiographical research, which uses clippings from the author's life trajectory, focusing on the educational training process as a research-training methodology. However, talking about self-training and autonomy does not mean alone, nor does it mean giving up the trainer teacher, but learning from those who are together on the journey. Therefore, presenting the important affections and subjects that were made in the author's journey towards teaching and that helped him, the learner, the present reveals human teaching in itself. In the description of the clippings of her life trajectory, in her training process in Physical Education, a narrative of the affections that impacted this walk is presented.

Keywords: Teacher Training. Self-training. Supervised internship. Subject. Affection.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a formação de professores tem sido um assunto bastante discutido no âmbito acadêmico e científico brasileiro e que são inúmeras as produções específicas com relação a essa temática. No entanto, nem todos os estudos esgotam a riqueza de saberes que ainda podem desabrochar em outras investigações. Partindo desse pressuposto, propus-me¹ adentrar no universo da formação do professor e analisar as possíveis repercussões do estágio supervisionado no processo de formação docente em Educação Física do Parfor/CAPF. Para tanto, realizei uma pesquisa-formação baseada nas minhas experiências, que me fizeram evidenciar o sentido sobre o que é ser professor de Educação Física.

¹ Por tratar-se de uma pesquisa autobiográfica, utilizou-se a primeira pessoa do singular nos momentos de reflexão do autor.

A intenção de direcionar as lentes para o estágio supervisionado se fez porque é um dos elementos mais importantes no processo de formação docente. O estágio oferece ao licenciando conhecimentos das reais situações de trabalho nas escolas quando esse assume o papel de professor e troca experiências com os supervisores. É um momento que permite a aquisição de competências essenciais da profissão (RODRIGUES, 2013).

O estagiário estabelece relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos nas experiências advindas de sua formação e os que efervescem no chão da escola, erigindo o “fazer docente”. Ao estagiário é permitido, pois, formular suas concepções de ensino, o que contribui para seu desenvolvimento profissional e o torna capaz de melhorar as situações concretas que fazem parte do contexto escolar.

Segundo Pelozo (2007), os sujeitos que não têm contato direto com a escola possuem apenas conhecimentos superficiais sobre essa instituição; por isso mesmo, o estágio deve proporcionar aos futuros docentes uma aproximação com a realidade escolar. É no estágio, associando os saberes de formação aos advindos da escola, que formamos nosso “ser professor” e apreendemos a magia do ensinar. Ao focar minha reflexão na realidade da formação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), ao qual estão vinculados discentes já com experiências em docência, uma inquietação efervesce em mim. Se esses sujeitos já dispõem de saberes de experiência docente, advindos do fazer deles nas escolas, que contribuição o estágio poderia ter para a formação desses discentes/docentes em formação inicial, em Educação Física? Ponderando sobre essa questão, encontrei um possível caminho para justificar a importância do estágio. Encontra-se em documentos legais, como a resolução N° 06/2015 – CONSEPE, em seu art. 2º, quando destaca que:

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional, no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado. (CONSEPE, 2015, p. 02).

Também são encontrados nesse mesmo documento, no art. 3º, os objetivos do estágio curricular supervisionado obrigatório na instituição em análise. Nele, destaca-se, dentre outros objetivos, que:

O estágio vem possibilitar ao estagiário inserir-se na complexa, e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica, nas instituições de ensino profissionalizante, e em outros contextos educacionais em que possam identificar problemas, propondo alternativas para o enfrentamento destes. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 03).

Analisando as especificidades dispostas em seu art.3º, compreende-se que os discentes do curso de Educação Física, mesmo podendo estar em sua primeira formação, já possuem experiências advindas das suas vivências em sala de aula. Entretanto, é preciso ir além, visto que o saber docente, segundo Tardif (2004, p. 54), é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O autor afirma que existem quatro tipos diferentes de saberes implicados no fazer da atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais. Diante dessa concepção, entende-se que, embora os saberes já adquiridos pelos alunos do Parfor sejam válidos para o fazer docente, é imprescindível que eles busquem consolidar esses a outros saberes, como os da formação profissional, por exemplo, que constituem um conjunto de conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Considerando-se que, durante o curso de graduação, há um processo de construção de saberes, habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional, abrem-se possibilidades de reflexões sobre os afetos do estágio supervisionado no fazer-aprender do professor em formação. Em períodos de estágio, segundo Almeida e Pimenta (2014), esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno-estagiário a partir de suas experiências pessoais, em contato direto com o campo de trabalho e que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício de sua profissão.

Partindo-se dessas reflexões iniciais e da questão pontuada, considerando-se também que estou incluso no grupo daqueles sujeitos já com algumas experiências pedagógicas, construí o objetivo desta pesquisa, que é analisar as repercussões dos estágios supervisionados no processo de formação docente no curso de licenciatura em Educação Física do Parfor/CAPF, sendo esse um universo de significados, relações, processos e fenômenos não reduzíveis à operacionalização de variáveis.

Discorrer sobre as repercussões do estágio supervisionado é relevante, pois possibilitará compartilhar as experiências vividas, externando possíveis percalços e contribuições dessa fase no processo de formação acadêmica e subjetiva, que implicam no

meu fazer profissional. Para Tardif e Lessard (2011), e também Gauthier *et al.* (2006), o segredo a respeito do fazer dos professores é colocado como um empecilho à profissionalização do ensino. Sendo assim, compreende-se, então, que o saber dos professores, esse saber que é proveniente da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, precisa ser estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Levando em conta o fato de que a sociedade está em constante transformação, compreende-se que as discussões sobre a prática docente são indispensáveis, pois essa prática caracteriza-se como uma atividade social, já que está voltada a atender aos questionamentos pertinentes à realidade do seu aluno dentro da escola para a sociedade. Esse estudo pode vir a colaborar para uma melhor compreensão sobre a necessidade do estágio para os discentes do curso de Educação Física do Parfor, uma vez que estes já possuem experiências em sala de aula, assim como pode ratificar a necessidade de estágio para qualquer processo de formação docente.

METODOLOGIA

Para compreender melhor as repercussões do estágio supervisionado em meu processo de constituição do ser professor, optei pela estratégia da pesquisa-formação, com cunho autobiográfico. Nesta, em meio à minha história de vida, com enfoque nas experiências formativas, sou introduzido em um universo de ideias, sem o qual nada compreenderia sobre meus dilemas educativos; em particular, sobre o da formação docente.

A pesquisa-formação apresenta-se como um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades formativas que, de acordo com Josso (2010), configura-se como a formação do aprendente durante o tempo da pesquisa. Nesse sentido, o percurso de vida e a formação de um olhar sobre si mesmo ganham tela, o que se faz por meio da análise retroativa. Esse tipo de trabalho configura-se como uma experiência singularizante, em que o sujeito se coloca em trabalho de forma exaustiva. Josso (2010, p. 247) afirma ainda que esse tipo de pesquisa, muitas vezes, torna-se um momento importante desse tipo de reflexão na vida do pesquisador.

Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com essa amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si. Do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento.

Dessa forma, este trabalho configura-se como uma pesquisa de cunho autobiográfico. Passeggi (2008) afirma que o ato de falar sobre si implica, geralmente, em pensar sobre o que falar, o que se faz pela memória, que seleciona aquilo que para ela foi significativo. O processo autobiográfico permite refletir nossa postura de sujeito e as ideias que a estruturam, conscientemente ou não, de modo que, ao conhecer a si mesmo, o processo de formação possa ser compreendido (JOSSO, 2010).

Reis (2012) explicita que a construção das narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois, ao contarem alguns acontecimentos pertinentes a sua profissão, os professores fazem mais do que registrar um acontecimento: mudam as formas de pensar e atuar, sentem-se motivados a inovar suas práticas e a manter postura crítica e reflexiva diante de seu desempenho.

Trazer a esta pesquisa os recortes da minha trajetória de vida, com enfoque nos momentos relacionados à minha formação profissional, acarreta a possibilidade de concretizar os fatos vividos por mim, em que a memória se torna o foco principal de meus esforços em busca de conhecimentos sobre minha formação. Nesses relatos, pus em evidência os momentos formativos percebidos e os afetos antes e durante o curso de Educação Física, relacionando-os com a metamorfose pela qual passei.

A história de vida se configura, segundo Josso (2010), como um novo paradigma que tende para uma consciência reunificada de nós mesmos, individual e coletivamente, que se apresenta como o deslocamento para uma posição metadisciplinar, na qual a busca de um saber-viver, ou mesmo a procura de uma sabedoria, tenta reintegrar o operante de conhecimentos no seio da nossa existencialidade. Fazer esse tipo de pesquisa é perceber-se diante nossa existência.

UM MERGULHO EM MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O SER PROFESSOR

Sempre que refletia sobre o que é ser professor, percebia que eu viajava pelas lembranças dos tempos de escola, quando ainda era criança. Lembrava-me do sorriso da minha professora da 1ª série, ao me receber com alegria e afago, na sala toda enfeitada com cartazes e desenhos, os quais deslumbravam minha imaginação e faziam-me sentir em um lugar especial. Um lugar onde eu queria estar todos os dias. Ao mesmo tempo, também via o

sorriso da minha professora da 2ª série, elogiando meu esforço e habilidade em desenvolver as tarefas e parabenizando-me por aprender a ler. Esse foi um momento mágico, no qual eu me percebia grande. A felicidade me tomava e fazia meus olhos brilharem. Eu não me contentava em guardar só para mim a notícia de que eu já sabia ler. A felicidade era tanta, que se gravou em minha memória o título da leitura: “A sementinha”. Lembro-me ainda dos elogios e incentivos da minha professora da 3ª série, que me dizia que eu ia “chegar longe”. Ela era preocupada em fazer com que todos aprendessem o que ela considerava essencial à sua turma e que nos fizesse ter um futuro brilhante.

Na 4ª série do ensino fundamental, rememoro os conselhos da minha professora, que sempre nos dizia para estudar, pois estudar nos fazia grandes. Ela nos tinha como se fôssemos seus filhos, aos quais demonstrava grande afeto, mas, ao mesmo tempo, mostrava pulso firme.

Já na 5ª série do ensino fundamental, tive outro exemplo a ser seguido, de mais uma professora. Ela deixava claro ao expressar a felicidade em “ser professor”, através do seu olhar e do seu sorriso ao entrar na sala.

Segundo Carvalho (1999), a docência se define como atividade extremamente relacional, havendo um forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos. Ressalta que sua preocupação com a aprendizagem desses é fator de desgaste, mas também de realização, prazer e gratificação; além de serem sentimentos que colaboram para a permanência dos professores na profissão, constituindo o seu significado existencial.

Minhas lembranças da escola, na infância, sempre foram as melhores e sempre me despertaram ótimas sensações. Reportando-me a essas vivências, ficava a pensar que ser professor era ser alguém que, além de construir o conhecimento junto com seu aluno, cuidasse dele como parte de si, de modo que ele pudesse sentir-se amado e compreendido em sua subjetividade. Segundo Freire (1996, p. 74):

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Nessa perspectiva, a escola assumiria um dos caminhos apontados por Freire (*apud* MAGALHÃES; CÂMARA, 2017), ou seja, aquele que contribui para o processo de emancipação humana, distanciando-se do outro percurso que conduz a uma espécie de domesticação e passividade do aluno diante da realidade que em sua frente se posta.

Entendemos que o aluno deveria ser considerado como sujeito passível de erros e capaz de acertos que possibilitem seu crescimento. E, ser professor é ser alguém feliz por cuidar de alguém, ajudando este a crescer. Isto porque a “educação, no sentido verdadeiro, é ajudar o indivíduo a tornar-se um ente amadurecido e livre, para ‘florescer ricamente em amor e bondade’. Nisso é que devemos estar interessados, e não, em moldar a criança conforme um padrão idealista.” (KRISHNAMURTI, 1953, p. 22).

Revelar-me professor é algo decorrente de vários acontecimentos que construíram o caminho até essa percepção. Quando criança, gostava de desenhar e, por ser detalhista e perfeccionista, tinha a capacidade de reproduzir desenhos que via em outros lugares. Essa habilidade sempre chamou a atenção das minhas professoras, que me elogiavam e pediam, uma vez ou outra, que fizesse cartazes para elas. Isso era algo que eu gostava bastante. A arte tem esse poder mágico, de materializar aquilo que sentimos. Ela nos autoriza a dizer aquilo que não conseguimos, muitas vezes, dizer com palavras. Essas experiências foram atraindo-me para a sala de aula e seus encantos. Para Macedo (2016), o acontecimento é aquilo que nos leva a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. O autor ressalta, ainda, que o acontecimento, como fenômeno, produz sentidos e, portanto, posicionamentos. Dessa forma, a cada posicionamento meu, em resposta a cada situação vivenciada, mais aproximava-me e fazia-me identificar com a profissão.

Quando cheguei no ensino médio, por conta de um bom desempenho e comportamento, vivenciei minhas primeiras experiências como professor na comunidade onde morei. Eu comecei a dar aulas de reforço de Português e Matemática para algumas crianças. Mesmo exercendo essa tarefa, até então ainda não me percebia como professor.

Após concluir o ensino médio, fiquei um ano sem trabalhar, até que, em 2009, surgiu um convite para atuar como professor de Artes e Ensino Religioso no ensino fundamental (anos finais), na Escola Municipal Ernesto Ferreira, situada na comunidade onde eu residia. De acordo com Colares *et al.* (2001), o ensino da arte possibilita ao aluno compreender, a partir dos processos de criação, ser ele capaz de transformar o seu cotidiano, aguçando, assim, as atitudes críticas tão presentes no pensamento humano e que, muitas vezes, encontram-se adormecidas. Foi nesse ínterim que comecei a perceber, também, a transformação em minha formação, voltando ao espaço da escola, agora como professor e não mais como voluntário, com minha prática ancorada em minhas experiências infantis. Percebi minha realidade e compreendi que me faltavam outros conhecimentos, para que eu pudesse exercer uma docência plena. Essa falta pode ser explicada através de Tardif (2004), que diz que o saber

docente se ancora em saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); em disciplinares; em curriculares; e nos saberes experienciais. Esses, aliás, eram os únicos que dispunha naquele momento.

De início, não dei resposta ao convite de ministrar aulas, por considerar uma responsabilidade muito grande e que temia não corresponder às expectativas, pois nunca havia me passado pela cabeça ser professor. Posteriormente, ao ser novamente convidado e, em seguida, dialogar com a Secretária de Educação, expus minhas angústias e questioneei o motivo do convite para mim. Ela relatou que o que havia motivado seria o meu compromisso, a minha capacidade cognitiva para a função. Aceitei, mas, mesmo assim, eu ainda não tinha me percebido como professor. O que me levava a querer estar em uma sala de aula? De acordo com Arroyo (2013), o ofício de ensinar-aprender está fundamentado, sobretudo, na consciência de que as novas gerações e todos nós temos do que não sabemos, da vontade de saber mais, do que chamamos curiosidade.

Eu considerava aquilo como uma oportunidade de experiência na qual eu já havia, inclusive, comunicado que haveria a possibilidade de não dar certo, visto que eu não me via capaz de exercer a profissão. Ao ingressar no curso superior de Educação Física, aprendi, ao ler Arroyo (2013), que a educação é uma possibilidade de revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, de revelar-nos como docentes, educadores em nossa condição humana.

Em 2010, lá estava eu, no meu primeiro encontro pedagógico, em meio a colegas, dentre os quais alguns já haviam sido meus professores. Nesse momento, aos poucos, fui me conscientizando sobre o que estava acontecendo e do lugar que eu estava ocupando. Quanto mais eu tomava consciência daquela situação, mais angustiado eu ficava. Estava apavorado e não conseguia ver o quanto eu havia crescido, apenas o quanto eu precisaria crescer e melhorar. Enquanto planejava o que e como trabalhar, havia dentro de mim um misto de sensações e sentimentos. Várias indagações e reflexões aumentavam, à medida que eu ouvia, dos meus futuros colegas de profissão, os vários conflitos que aconteciam em uma sala de aula. Aquilo me fazia refletir sobre o que eu considerava ser professor.

O meu primeiro dia de aula foi tenso, por eu ser muito tímido, ter sido criado muito isolado, sem o contato com muitas pessoas. Entrar em uma sala de aula, em que eu seria o centro das atenções e ainda o responsável pelo processo de formação daqueles indivíduos me assustava. Esse foi o momento crucial, mas, ao invés de desistir, resolvi me envolver e quebrar todas as barreiras que pudessem, de certa forma, prejudicar meu desempenho. Essa decisão foi extremamente importante, pois, a partir dela, eu tive a oportunidade de adquirir

saberes pertinentes à prática da profissão e, atuando com diversas disciplinas, como Português, Matemática, Ciências, Geografia, Inglês, Artes, Ensino Religioso, Química, Física e Educação Física, pude me aproximar da profissão de professor.

Após o primeiro ano lecionando, logo vieram as propostas de trabalhar novas disciplinas. Sempre que eu era “desafiado”, aceitava e buscava adquirir os conhecimentos necessários para exercer uma prática pedagógica satisfatória. Dessa forma, tive a oportunidade de trabalhar com todas as disciplinas curriculares do ensino fundamental, com exceção da disciplina de História. Uma das minhas disciplinas favoritas era Inglês, porém, foi com Educação Física que eu pude me aproximar um pouco mais do “ser professor”.

Ao ficar responsável pela disciplina de Educação Física, fiquei preocupado, pois minhas vivências com essa disciplina, enquanto aluno, foram poucas e, dessas, todas eram relacionadas ao futebol, modalidade que eu não tinha nenhuma habilidade. Por ter pouca experiência e conhecimento, busquei, de diversas formas, a aquisição de conhecimentos sobre a disciplina, a fim de desenvolver um trabalho “adequado”. Nesse transcurso, comecei a identificar-me com a disciplina e, a cada aula, os alunos mostravam gostar cada vez mais. Aquilo me motivava e despertava em mim a curiosidade de saber, de fato, o que era Educação Física e que outros conhecimentos, além daqueles que eu levava para as aulas, existiam.

Segundo Freire (1989), a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é a educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, uma relação do corpo com os outros corpos e objetos do espaço. No anseio de desenvolver uma prática pedagógica satisfatória, percebi a necessidade de buscar novos conhecimentos e estabelecer uma relação dos mesmos com os métodos desenvolvidos até então.

Entre os saberes que o professor possui, estão os saberes experimentais, que são resultados da integralização dos conhecimentos construídos pelo mesmo e os que integram uma prática na qual ele estabelece relações. Para Tardif (2005), os saberes experimentais são saberes importantíssimos, pois não são iguais aos outros, mas, sim, formados por todos os demais. São retraduzidos e submetidos às certezas na prática e na experiência. Essa é uma concepção que pude compreender depois, com base nas experiências como professor de Educação Física.

Não diferente de muitas realidades, a escola em que eu trabalhava não oferecia materiais que possibilitassem oferecer aos alunos vivências de outras modalidades esportivas ou quaisquer outros tipos de experiências pertinentes à Educação Física. Embora não tivesse formação profissional para a disciplina, me senti mais próximo de ser professor da mesma

quando, mesmo sem estrutura física ou espaços adequados e materiais, eu conseguia desenvolver um trabalho com meus alunos. Isso me deixava realizado, pois tinha êxito ao proporcionar algo mais que o futebol e alcançava os objetivos que pretendia com a disciplina. Tal êxito me deixou extremamente à vontade com a disciplina.

Diante desse relato, percebo que eu não escolhi ser, mas eu me tornei, trilhei um caminho que me constituiu professor. E isso se fez a cada desafio aceito e cumprido, a cada decisão tomada, a cada dificuldade encontrada, a cada erro e a cada acerto, a cada afeto recebido enquanto aluno e, posteriormente, como professor. Esses impactos contribuíram para que eu pudesse me descobrir e almejar ser professor de Educação Física.

DE LAGARTA À BORBOLETA: CAMINHOS QUE VÃO ME CONSTITUINDO O ‘SER PROFESSOR’

Em 2016, surgiu uma oportunidade de profissionalizar-me através de um programa de formação de professores, o Parfor. As opções oferecidas eram Pedagogia, Matemática e Educação Física. Não hesitei em escolher a que fazia sentir-me realizado como professor: a Educação Física. Foi a oportunidade de buscar conhecer melhor a disciplina, aprimorar meus conhecimentos, relacionando os saberes experienciais, curriculares e disciplinares com os saberes da formação profissional ofertados pelo curso.

Ao iniciar o curso de Educação Física, fui redescobrimo-me a cada disciplina, pois elas afetavam-me de uma forma diferente. As disciplinas metodológicas fizeram-me enxergar novas perspectivas de como trabalhar os conteúdos a elas pertinentes de uma forma mais adequada. Percebi que os métodos de ensino por mim utilizados não eram os mais apropriados, pois, mesmo apropriando-me dos saberes experienciais, faltavam-me os conhecimentos pertinentes à formação profissional. Embora eu tivesse experiência de sala de aula, era preciso considerar que a construção do fazer pedagógico não é algo fácil, pois não acontece de forma rápida e nem se faz através de receitas prontas.

Segundo Lüdke (2001), dada a pluralidade dos saberes docentes, há uma dificuldade propositada pela complexidade existente e pela falta de consenso ante as conceituações e compreensões que são difundidas. Talvez por isso o estágio tenha sido uma experiência tão importante para meu processo formativo, pois agrega muito dessa pluralidade, permitindo o diálogo entre esses saberes diversos no chão da escola, realidade viva e significativa. Segundo Barros, Silva e Vásquez (2011), o estágio supervisionado é um momento em que o acadêmico

faz a interação entre a teoria e a prática, desenvolvendo competências indispensáveis para a atuação profissional, como o pensamento reflexivo e crítico sobre suas ações, interpretando melhor os fenômenos sociais, culturais e biológicos que perpassam o aluno.

Foi justamente com as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II que eu me senti realizado no processo de formação inicial em Educação Física e pude ratificar a concepção que tinha sobre o ser professor de Educação Física. As mesmas me possibilitaram voltar ao meu campo de atuação com um novo olhar sobre ele, refletindo minha prática pedagógica e os afetos provenientes da mesma, no processo de aprendizagem dos meus alunos.

No curso de Educação Física, o estágio supervisionado é fragmentado em etapas. Na primeira etapa, Estágio I, o graduando tem a oportunidade de fazer o primeiro contato com o campo de atuação, realizar observações e, posteriormente, elaborar um plano de intervenção mediante as mesmas, para ser desenvolvido em cada etapa de ensino observada. Esse plano deve ser aplicado nos estágios seguintes, de acordo com cada fase. O Estágio II acontece no ensino infantil, enquanto o III é desenvolvido no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, e o IV no ensino médio. Cada estágio é iniciado por uma fase inicial de observação, em que o estagiário vai até a escola para conhecer a realidade desta e da turma selecionada. A partir de suas constatações, o estagiário deve elaborar planos de aula em concordância com a realidade observada. Dessa forma, no início de cada fase, o estagiário já possui o conhecimento da dinâmica de cada turma selecionada para desenvolver sua regência.

O Estágio II, referente ao ensino infantil, e o III, referente ao ensino fundamental I e II, foram desenvolvidos na Escola Municipal Ernesto Ferreira. Eram faixas etárias nas quais eu nunca havia trabalhado e, por isso, encontrei dificuldades no meu agir pedagógico. No entanto, foi uma das melhores experiências do meu processo de formação. Para Vygotsky (1998), a educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo humano pela criança. Nesse sentido, é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor, que a criança aprende (VYGOTSKY, 1998).

Na fase de observação desse Estágio II, deparei-me com um formato de aula diferente de tudo o que já havia visto. Parecia uma grande bagunça, todavia, o que parecia ser, não era, pois o que acontecia ali era uma magnífica aula, na qual os alunos estavam felizes, cada um com seu movimento, sua percepção e relacionando-se com os outros corpos presentes, expressando seus sentimentos livremente.

A princípio, tudo parecia fora do controle, até que, em um determinado momento, a professora convidou todas as crianças para se sentarem em círculo e, em questão de segundos, todos estavam ali, sentados, esperando ansiosos e afetuosos para saber do que se tratava. Foi então que percebi que a professora tinha total controle da turma e sobre todas as atividades que cada aluno realizava. Aquilo que ocorria ali era parte de sua metodologia para desenvolver uma recreação construtiva.

O estágio nessa turma foi muito importante para minha formação, visto que compreendi a importância de considerar não apenas a fase de desenvolvimento em que cada indivíduo se encontra, mas também o repertório de experiências e sua relação com a realidade, contribuindo, assim, no processo de formação de cada um. Também pude perceber a importância das experiências de estágio para pensar a educação de crianças. Sem essas experiências, não saberia como adquirir esses conhecimentos do fazer docente.

Segundo Almeida e Pimenta (2014), é durante o curso de graduação que começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno-estagiário, a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Em um outro momento, anterior ao meu processo formativo, eu não seria capaz de perceber aquela aula como construtiva, na qual todos estavam recebendo e produzindo estímulos e sendo avaliados pela professora, de acordo com cada atividade ou conteúdo possível de ser avaliado em uma única aula.

É possível afirmar que encontrei dois “componentes pedagógicos” importantes naquelas aulas: o afeto que a professora tinha com os alunos e a relevância com que ela tratava a subjetividade de cada criança. Segundo Wallon (1995), o afeto, para a criança, é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado, e é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, porque essa relação aluno-professor é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo.

Compreendendo que o afeto na relação professor-aluno contribui no processo de ensino e aprendizagem, ao dar início ao Estágio Supervisionado III, no Ensino Fundamental I, busquei no afeto o componente fundamental para mediar meu fazer pedagógico. Além disso, fui percebendo, aos poucos, que os alunos demonstravam seus afetos buscando expor suas necessidades emocionais. E foi pelo caminho dos afetos que fui me aproximando de cada

aluno, para tentar compreender suas necessidades e utilizar de jogos e brincadeiras para trabalhar e desenvolver esses alunos em sua complexidade.

Em uma determinada aula, um de meus alunos começou a chorar, pois uma das brincadeiras desenvolvidas fez com que lembrasse de seu avô já falecido. Esse foi um episódio que me fez perceber o quanto as questões afetivas estão relacionadas com o aprendizado do indivíduo, principalmente nessa fase. A maneira como eu me aproximei e proporcionei aquelas experiências para cada um deles fez despertar sensações e emoções diferentes, as quais já fazem parte da minha memória afetiva e, possivelmente, farão parte das suas também. Para mim, enquanto professor, esse episódio me fez refletir sobre os impactos do fazer docente nos alunos e o quanto afetam diretamente a formação deles. Isso me possibilitou ensinar e aprender por meio de minha ação pedagógica.

Ainda no Estágio III, um aspecto que percebi é que cada indivíduo percebe o mundo de uma forma diferente. Fui afetado pela percepção da necessidade de considerar a subjetividade de cada aluno, visto que, assim como o afeto deles para comigo implicaram no meu fazer docente, a minha prática também implicaria em seu processo de formação.

Segundo Kunz (2004), quando se trata do movimento humano, o entendimento sobre o objetivo e o fator subjetividade ganha características especiais. Embora haja uma relação entre objetivo e subjetivo. Ainda segundo o autor, por mais que se aprenda por imitação da forma, pela participação numa práxis social hegemônica irracional, pelo ritual, pela violência e autoritarismo e pela materialização de uma formação acrítica e dessensibilizada de ser humano, sempre existe um espaço para interpretações e significações individuais e coletivas que fogem dessa padronização e estereotipagem. Dessa forma, é necessário criar mais espaços e auxiliar a criança e o jovem a reorganizar o desenvolvimento de subjetividades críticas e emancipadas para a construção de uma nova sociedade, pois assim haverá maiores perspectivas de fugir dessas padronizações.

Ao finalizar o Estágio Supervisionado II, minha prática havia ganhado um novo significado. Antes a mesma pautava-se naquilo que eu acreditava ser importante desenvolver com meu aluno e, agora, percebo que é preciso entender quais são as necessidades do meu aluno em relação a sua compreensão do contexto atual. Bataloso (2012) ressalta que ensinar de forma humana não é um processo de transmissão, mas sim um processo de autoaprendizagem, de modo que não podemos entender o ensino e aprendizagem sem o reconhecimento do outro em seu legítimo outro, sem o surgimento e o desenvolvimento de

processos afetivos e amorosos que são, ao mesmo tempo, dialógicos, interativos e autoeco-organizadores.

Ao iniciar o Estágio III no ensino fundamental, anos finais, para desenvolver as aulas de modo que cada um pudesse levar aqueles conhecimentos para sua vida, isso é, para além da escola, optei por trabalhar os esportes de rede. E, como eu não tinha vivência nesse tipo de prática, este também foi um desafio para mim. Ao trabalhar o vôlei, busquei dar autonomia para que os alunos pudessem ser protagonistas do seu aprendizado. Ao passo que eles conheciam as regras, fundamentos e técnicas, iam adaptando e desenvolvendo a prática dentro da realidade da escola e eu ia compreendendo a percepção de cada aluno sobre as atividades e a significância delas para cada um. No transcurso da abordagem, utilizamos, dentre outras estratégias, o uso dos jogos, importantes métodos eficientes para o processo ensino-aprendizagem dos esportes, pois o entusiasmo de aprendizagem e a prontidão de entrada e de rendimento, geralmente são grandes. Um dos métodos mais eficientes na motivação dos alunos é o dos jogos adaptados que, quando trabalhados de forma correta com os conteúdos ministrados, contribuem para a melhoria da aprendizagem, tornando o aprendizado mais dinâmico. Em consequência, os alunos conseguem resolver problemas, encontrando diversas soluções e desenvolvendo seu raciocínio por meio de estímulos e desafios (GUERRA, 1996; GARGANTA; MAIA; MARQUES, 1996; GARGANTA, 2002).

Continuando a abordagem do conteúdo, desenvolvemos uma oficina com o tema trabalhado e com uma perspectiva de adaptação desses esportes para favorecer a inclusão e participação de todos nos jogos, o que fez com que olhássemos o próximo como a nós mesmos. Encerrei o Estágio III com a sensação de dever cumprido e feliz pela repercussão dessa oficina entre os alunos, que expressavam seu contentamento com os conhecimentos adquiridos e, o mais importante, a vontade de compartilhar o que aprenderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar sobre minha história de vida fez com que eu refletisse sobre o caminho que me constituiu professor de Educação Física. Nessa reflexão, pude concluir que eu não escolhi ser, eu me tornei professor, visto que nem sempre as escolhas são conscientes. Mesmo já possuindo experiência de sala de aula e tendo adquirido os saberes e as experiências, passar pelo processo de formação profissional foi muito importante. Pude adquirir os conhecimentos provenientes da formação, por intermédio de cada disciplina e cada professor, de modo que

posso dizer que me tornei capaz de refletir minha prática pedagógica, dando a ela um novo significado para meu fazer docente.

Este estudo me fez concluir que o meu percurso foi repleto de afetos, que foram me constituindo no professor que sou hoje. Os afetos das minhas professoras, nos meus primeiros anos escolares, oportunizaram meus primeiros contatos com a escola, com êxito, e me fizeram relacionar a docência com o cuidado. Hoje percebo, com clareza, que essas experiências me conduziram a compreender que ensinar não se trata de simplesmente transferir conhecimentos, é algo mais que isso, é construí-los junto com o aluno. Segundo Freire (2018, p. 24), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Desse modo, a partir do momento em que o professor possibilita ao aluno produzir seus conhecimentos, ele desenvolve uma docência mais humana. Arroyo expõe que:

[...] Em outros termos: aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana (ARROYO, 2011, p. 26).

Sendo assim, outro afeto advindo de minhas experiências com estágio foi o reviver de um laço vivenciado ainda na minha formação escolar. O cuidado esteve presente em minha experiência com estágio, pois, por meio dela, percebi que a Educação Física não se limita a chutar uma bola. Ela é da dimensão do cuidado, do ensino e do ensinar a cuidar. Foi essa minha compreensão quando percebi que meus alunos, ao criarem equipamentos e adaptarem jogos, com o intuito de que fossem acessíveis a todos, demonstraram ali um cuidado consigo e com o outro.

Após essas percepções, minha prática não mais pautou-se apenas em construir conhecimentos, mas também em considerar a subjetividade de cada um, com sua história de vida e todos os seus percalços e, com isso, fui aos poucos tentando identificar as necessidades individuais dos alunos. Com essas experiências, trago, também, como impacto, a dimensão do cuidado com meus alunos e até comigo mesmo dentro de sala de aula

Portanto, a análise das repercussões do estágio supervisionado, no meu processo de formação, ressalta a importância de refletir sobre os caminhos que constituem um professor de Educação Física, pois o estágio foi vida e aprendizado, sem o qual nenhum profissional poderia constituir-se professor. Tais repercussões implicam o espaço de viver a sala de aula, o chão da escola, os alunos, as dificuldades, a reflexão para sanar ou mesmo realizar uma

prática pedagógica satisfatória, o sentir e fazer o outro viver e sentir afetos, e a constatação da ressignificação.

Dessa forma, ao considerar o fato de que a sociedade está em constante transformação, compreende-se que as discussões sobre a prática docente são indispensáveis, por caracterizar-se como uma atividade social, já que está voltada a atender aos questionamentos pertinentes à realidade do seu aluno, de dentro da escola para a sociedade. Destarte, este estudo pode vir a colaborar para uma melhor compreensão sobre a importância dos estágios, para discentes em cursos de qualquer licenciatura, ultrapassando o universo do Parfor, e mesmo para os que já possuem experiências escolares. Ficam aqui revelados os impactos desse contato.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P.; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, 2011.
- BATALLOSO, J. M. Educação e condição humana. *In*: MORAIS, M.C; ALMEIDA, M.C. (orgs.). **Os setes saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32, 1999.
- COLARES, Edite [et. al.] Ensino de Arte e Educação – Coleção para professores nas séries iniciais; v.2, Fortaleza-CE : Brasil Tropical, 2001.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Autonomia da pedagogia: saberes necessários a prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GARGANTA, J.; MAIA, J.; MARQUES, A. Acerca da investigação dos fatores do rendimento em futebol. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 146-158, jul./dez. 1996.

GARGANTA, J. Competências no ensino e treinos de jovens futebolistas. **Lectreras Educacion Física y Deportes**, Revista Digital, ano 8, n. 45, fev. 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GUERRA, M. **Recreação e Lazer**. Porto Alegre: Sagra-DCLuzzato, 1996.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2010.

KRISHNAMURTI, J. **Por que não te satisfaz a vida**. Rio de Janeiro: ICK, 1953.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ed.6. Ijuí: Unijuí, 2004.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MAGALHÃES, A. A.; CÂMARA, H. C. Escola: discutindo o óbvio. **Redfoco**. v. 4, n. 1, 2017. Disponível em <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RDF/article/view/684/593>. Acesso em 20 mai. 2018.

PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN, 2008.

PELOZO, R. de C. B. Prática de ensino e estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 5, n. 10, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprategestagiosuperv.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. *In*: NURIA, C.; REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores**: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 06/2015**. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. Natal, RN: CONSEPE, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/documentoslegislacaoensino/arquivos/0065resolucao_06_2015_consepe_correta_regulamenta_o_estagio_obrigatorio_currilcar_do_cursos_de_licenciatura_na_uern.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.



TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941/1995.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.