

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EXPERIÊNCIA DE SI

NUNES, Mário Luiz Ferrari *

BENINI FILHO, Flavio de Andrade **

BOSCARIOL, Marina Contarini ***

RESUMO

Tem sido lugar comum afirmar que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado não oferece elementos necessários para a potencialização dos seus sujeitos para atuarem no chão da escola. Esse enunciado indica a distância entre o currículo da formação inicial e as práticas do cotidiano escolar. Em geral, argumenta-se que a disciplina se preocupa com aspectos burocráticos e pragmáticos. No campo das análises, não se observa o debate a respeito das tramas que amarram o futuro egresso nas posições de sujeito dadas pela docência. Este artigo trata da escrita como experiência de si, a partir da narrativa de três vozes que compuseram a disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura em Educação Física. Descreve como ocorreu a construção do conhecimento a partir das discussões e observações promovidas pelas observações do campo, as bibliografias lidas e as atividades de ensino durante o semestre letivo. Centra esforços na forma como aconteceu o processo de subjetivação, o olhar dado pelos sujeitos para as experiências as quais se expuseram. Como resultado, este texto tenciona ser uma forma de insubordinação aos ditames pragmáticos que marcam essa disciplina, potencializando-a, inspirada em Michel Foucault, como prática de liberdade.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Superior. Estágio Supervisionado. Educação Física. Experiência de si.

* Professor Doutor no Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP; com Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André – FEFISA. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br

** Professor na rede pública de ensino. Graduado em Educação Física (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: fanbenif@gmail.com.

*** Aluna de mestrado da Faculdade de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas – FEF/UNICAMP). Graduada em Educação Física (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: marina.boscariol@yahoo.com.br.

**THE SUPERVISED PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE
DEGREE AS AN EXPERIENCE OF SELF**

NUNES, Mário Luiz Ferrari *

BENINI FILHO, Flávio de Andrade **

BOSCARIOL, Marina Contarini ***

ABSTRACT

It has been commonplace to affirm that the Curricular Supervised Practice discipline does not provide necessary elements for the empowerment of its subjects to act on the school floor. This statement indicates the distance between the curriculum of initial formation and the daily practices of school. In general, it is argued that discipline is concerned with bureaucratic and pragmatic aspects. In the field of analysis, we do not observe the debate about the plots that tie the future egress in the subject positions given by teaching. This article deals with writing as an experience of self, based on the narrative of three voices who composed the discipline of Supervised Practice in an undergraduate degree in Physical Education. It describes how the construction of knowledge occurred from the discussions and observations promoted by field observations, bibliographies read and teaching activities during the semester. It focuses on the way in which the subjectivation process took place, the look given by each subject to the experiences in which they were exposed. As a result, it intends to be a form of insubordination to the pragmatic dictates that mark this discipline, enhancing it, inspired by Michel Foucault, as a practice of freedom.

Keywords: *Initial Formation (Initial teacher training). Higher Education. Supervised Practice. Physical Education. Experience of self (self-experience).*

* *PhD in the Department of Physical Education and Humanities of the Faculdade de Educação Física at Universidade Estadual de Campinas - FEF / UNICAMP; with Post-doctorate, Doctorate and Masters in Education by the Universidade de São Paulo (USP) and graduated in Physical Education at Faculdade de Educação Física de Santo André - FEFISA. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brazil. E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br.*

** *Teacher at a public school in São Paulo's State. Graduated in Physical Education (Licentiate-Major/Bachelor) from the Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Master's degree in Education from the Faculdade de Educação at the Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP. Campinas, São Paulo, Brazil. E-mail: fanbenif@gmail.com.*

*** *Master's student of the Faculdade de Educação Física at the Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP. Graduated in Physical Education (Licentiate-Major/Bachelor) from the Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brazil. E-mail: marina.boscariol@yahoo.com.br.*

LA PRÁCTICA CURRICULAR SUPERVISADA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA COMO EXPERIENCIA DE SÍ

NUNES, Mário Luiz Ferrari *

BENINI FILHO, Flávio de Andrade **

BOSCARIOL, Marina Contarini ***

RESUMEN

Ha sido un lugar común decir que la disciplina Práctica Curricular Supervisada no ofrece elementos necesarios para la potenciación de sus sujetos para actuar en el suelo de la escuela. Este enunciado indica la distancia entre el currículo de la formación inicial y las prácticas del cotidiano escolar. En general, se argumenta que la disciplina se preocupa por aspectos burocráticos y pragmáticos. En el campo del análisis, no se observa el debate acerca de los argumentos que vinculan los futuros egresados en las posiciones de sujeto dadas por la enseñanza. Este estudio se refiere a la escritura como experiencia de sí, desde la narrativa de tres voces que compusieron la disciplina de Práctica Curricular Supervisada en un curso de Licenciatura en Educación Física. Describe cómo ocurrió la construcción del conocimiento a partir de las discusiones y comentarios promovidos por las observaciones del campo, las bibliografías leídas y las actividades de enseñanza durante el semestre lectivo. Centra esfuerzos en la forma cómo ocurrió el proceso de subjetivación, la mirada dada por los sujetos para las experiencias que se expusieron. Como resultado, este texto pretende ser una forma de insubordinación a los dictámenes pragmáticos que marcan esa disciplina, potenciándola, inspirada en Michel Foucault, como práctica de libertad.

Palabras Clave: Formación Inicial. Educación Superior. Práctica Curricular Supervisada. Educación Física. Experiencia de sí.

* Profesor en el Departamento de Educación Física y Humanidades de la Faculdade de Educação Física de la Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP; con Post-doctorado, Doctorado y Maestría en Educación por la Universidade de São Paulo (USP) y graduado en Licenciatura Plena en Educación Física por la Faculdade de Educação Física de Santo André - FEFISA. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br

** Actúa como profesor en la red pública de enseñanza. Graduado en Educación Física (Licenciatura/Bachillerato) por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Maestría en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas - FE/UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: fanbenif@gmail.com

*** Alumna de maestría de la Faculdade de Educação Física en la Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP. Graduada en Educación Física (Licenciatura/Bachillerato) por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: marina.boscariol@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A situação

Este texto foi produzido a seis mãos: o docente responsável pela disciplina, o estagiário da docência universitária e a discente universitária¹. Trata-se de um texto que relata a experiência de si, que cada sujeito escritor(a) percorreu no interior das aulas da disciplina Estágio Supervisionado, em um curso de Licenciatura em Educação Física e, a partir dela, questiona as formas dominantes de pensar, agir e escrever no âmbito das aulas e do campo acadêmico.

Essa intencionalidade decorre tanto da expansão das condições de acesso de um segmento da população brasileira à educação superior como pela crise da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. Como efeito, ocorreu um processo de heterogeneização do público no nível de ensino superior, o que passou a exigir do docente universitário outra forma de conceber sua prática pedagógica. Em relação à crise da universidade, instaurou-se uma cultura da performatividade em função das formas de controle cada vez mais intensas realizadas pelo Estado por meio do Ministério da Educação (MEC) e das agências de fomento à pesquisa, viabilizadas por meio de variados sistemas de avaliação tanto externos como internos (NUNES; NEIRA, 2015). Na corrida por desempenho, a formação, transformada em treinamento, consolida novos dispositivos de regulação social nos quais se desenvolveram estratégias de governo da população centradas nos valores da cultura empresarial em detrimento dos valores de uma cultura pública, participativa (GIROUX, 2003).

A esses acontecimentos soma-se a condição da educação básica, que, além de seu caráter multicultural, assumiu por força de Lei outra função social. Diferentemente de tempos não tão distantes, a escola deixou de ser um lugar de classificação, seleção e hierarquização dos sujeitos para se tornar espaço de produção cultural e de capacitação de todos, sem exceção, para a vida em sociedade. Processo que assegura para a população o direito à educação.

Essa universalização da escola, por outro lado, implica em diversas críticas àqueles que efetivarão sua função social: os docentes. De um lado, ecoam as produzidas pelos defensores da lógica do mercado, enfatizando que os professores não estão habilitados para desenvolverem as competências necessárias à produtividade exigidas pelas políticas econômicas. Por outro,

reverberam críticas à incapacidade docente em lidar com a pluralidade de identidades, bem como com suas constantes reelaborações e a conseqüente ampliação das formas de afiliação, fomentadas pela diferença que circula nos diversos níveis de ensino.

No âmbito das Instituições de Ensino Superior, as mesmas críticas são proferidas, pois, na maioria delas, a preocupação centraliza-se tanto na produção como na transmissão de conhecimentos científicos. Em geral, não há nesse espaço qualquer preocupação com o exercício da docência. Isso nos possibilita inferir que os futuros docentes da educação básica terão em sua formação pouco ou nenhum elemento que os habilite a enfrentar os problemas anunciados. Ou seja, a crítica à formação docente chegou ao docente universitário.

No campo do estágio para a docência em Educação Física escolar, a revisão bibliográfica acerca das últimas publicações sobre o tema indica uma gama de produções que investigam desde a legislação que versa sobre a disciplina, perpassando os modos de atuação do estagiário na escola, até a relação entre a teoria abordada nos cursos de formação e a prática pedagógica (BENITES; SOUZA NETO, 2011; KRUG *et al.*, 2013; MOLETTA *et al.*, 2013; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; ZOTOVICI *et al.*, 2013; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016).

Os estudos de Neira e Ehrenberg (2013), por exemplo, indicam que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado assume preponderantemente um aspecto técnico e pouco possibilita a oportunidade de reflexão sobre o que acontece nas escolas e na prática das aulas do componente. Em outro estudo, Sodré e Neira (2011), ao analisarem os relatórios produzidos pelos discentes dessa disciplina, constataram a distância que a formação inicial dos futuros professores estabelece entre o currículo vivido na faculdade e a realidade social na qual estarão inseridos no transcorrer de suas carreiras.

No campo do estágio para a docência no ensino superior, a discussão sobre a formação didático-pedagógica do docente universitário é mais escassa e tem se apresentado como fator importante para a superação do que alguns autores denominam de prática amadora (RIBEIRO; ZANCHET, 2015). Alerta-se para o fato de que o modo como as aulas na Educação Superior são ministradas conduzem os futuros egressos a reproduzi-las em seus campos de atuação. Há mais! A reprodução também ocorre em relação ao modelo de professor que tiveram na graduação. Ou seja, o mais que centenário modelo de aula centrado no professor se perpetua. O que indica a falta

de uma formação pedagógica concernente aos dilemas destes tempos. Essas condições minimizam a necessidade de o graduado em Licenciatura acessar os conhecimentos da área pedagógica e o exercício da dimensão política da docência, tomando-os como aspectos imprescindíveis do exercício da sua profissão, assim como reduz a necessidade de questioná-los. Como resultado, aos futuros professores resta manter a educação bancária que receberam, reforçando uma passividade cognitiva, e limitarem-se ao domínio dos conhecimentos básicos de uma área específica (MASETTO, 2009).

Em que pese vários esforços e os vários locais e objetivos da formação, a questão do estágio supervisionado apresenta-se de modo bastante confusa. Concordamos com Cunha e Broilo (2008), para quem a condição de experimentação e o reconhecimento da dimensão prática da docência e da aprendizagem devem estar articulados com a base teórica que sustenta a ação docente, e acrescentamos que a vivência da condição imposta pela aula da disciplina (presença nas aulas da formação inicial, observação, regência e análise das aulas assistidas) deve ir além. As atividades de estágio devem potencializar o conhecimento das forças que produzem as situações concretas, as relações sociais e, principalmente, as que produzem sua profissão e a si mesmo.

A produção científica revisada não apresenta investigações sobre as motivações complexas que subjetivam o futuro professor nessa história. Ou seja, não aborda o modo como ele é capturado por essas condições que constituem os determinantes da sua docência, a começar pelas aulas que observa no chão da escola e pelas que acompanha na disciplina. Nesses lócus, ele aprende a falar: sobre si mesmo, enquanto aluno e futuro professor; a respeito dos futuros colegas; de suas práticas e seus saberes; sobre os dilemas que enfrenta para cumprir as exigências legais da disciplina e os que enfrentará no cotidiano laboral. Enfim, não se observam análises sobre os discursos que operam a docência a partir das aulas regulares da disciplina. As formas de subjetivação presentes nos caminhos pelos quais transitam parecem não incomodar os pesquisadores.

As condições descritas motivaram a planificação das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado a fim de transgredir o caráter burocrático/legalista que ainda lhe é recorrente. Tencionou-se ir além de ser um espaço de articulação entre teoria e prática para que se

=====

configurasse em um importante espaço de análise e reflexão a respeito dos modos de subjetivação que permeiam a experiência de si, tanto para os membros do estágio da docência universitária, para o professor em atuação do ensino superior como para os futuros professores que atuarão na educação básica.

O que aqui se apresenta são as motivações epistemológicas que permitiram ao docente conduzir as condutas dos alunos nas aulas regulares e naquelas por eles observadas e os efeitos de um de seus dispositivos de subjetivação: a produção dos relatos de experiência de si, narradas por sujeitos que viveram situação de práticas de liberdade.

A escrita sobre si remete à Antiguidade clássica, momento em que a escrita era tratada como prática de si. Foucault (2014) compreende a prática de si como uma ética e uma estética da existência e essas determinam historicamente a constituição da subjetividade. Esse fenômeno é tido, pelo filósofo, como muito importante desde a era grego-romana e, em nossas sociedades, teve sua autonomia atacada pelas instituições religiosas, pedagógicas e pelos saberes médicos e psiquiátricos. Desde então, as práticas de si são governadas por essas instituições, o que dificulta ao sujeito dizer a verdade sobre si mesmo. A prática de si é o exercício de si sobre si mesmo por meio do qual o sujeito busca se elaborar e se transformar até atingir um certo modo de ser. O exercício das práticas de si possibilita as práticas de liberdade. Essas, por sua vez, seriam uma atitude ética na qual o sujeito resiste às relações de poder, que em termos foucaultianos são as formas pelas quais uns tentam governar as condutas de outros, de modo que se possa tomar uma atitude crítica em relação às verdades que constituem nossas subjetividadesⁱⁱ.

As práticas de liberdade são tomadas aqui como possibilidades de resistência no campo educacional, tendo em vista enfrentar sua maquinaria disciplinar, sua ordem discursiva e o atual contexto social, que delimitam a identidade docente e as suas ações.

2 PENSAR A ESCRITA

O que aqui foi produzido decorreu de um duplo jogo: o do pensamento e o da escrita. Sendo duplo também o risco que se corre ao realizar e divulgar tal tarefa.

O primeiro risco, a escolha pela escrita no formato de relato de experiência (de si), deve-se às desestabilizações que os estudos dos textos do filósofo francês Michel Foucault produziram no campo da educação, particularmente pela noção de experiência de si. Para Foucault, as experiências de si deveriam nos levar a perceber os perigos dos processos de subjetivação aos quais nos submetemos. Elas devem promover resistências e, assim, potencializar a ensaiarmos-nos em novas formas de subjetivação (FOUCAULT, 2014).

O autor afirma em seus escritos que a pedagogização do conhecimento implicou, a partir do final do século XVII, na produção do que denominou de disciplinamento interno dos saberes e estes implicaram na formação e no exercício de determinados poderes, tendo em vista o governo das populações por parte do Estado. Sabe-se bem que essa empreitada somente logrou sucesso por conta das instituições e agentes legitimados pela sociedade, dentre eles as instituições de ensino e os professores. Pôs-se em circulação um controle cada vez mais rigoroso e particular que implicava a passagem da coerção da verdade, característica de períodos predecessores, à coerção da ciência, característica da modernidade. Foucault deixou claro que a disciplinarização dos saberes se ligou de forma direta a modos de subjetivação específicos.

Não é de hoje que as instituições de ensino se configuram como espaço nos quais grupos em posições assimétricas de poder exercem noções de autoridade cultural, governando o modo como falam de si e dos outros (GOODSON, 1999). No Ensino Superior isso é mais evidente. Afinal, por lá se ensina de modo unívoco a respeito do conhecimento, da profissão e dos profissionais. Isso não é diferente no currículo da Educação Física. Nele se ensina a verdade dos seus conhecimentos, o modo como os sujeitos desse currículo devem atuar na relação com outros corpos, com os ambientes laborais, com o espaço público e consigo mesmos, de modo a criar ou reforçar noções essencialistas das coisas ditas e vividas.

Nesse sentido, pode-se dizer que a escrita tem se tornado em um dos dispositivos contemporâneos de governo dos sujeitos. A escrita, tal e qual se apresenta nas instituições de ensino, subjetiva os sujeitos escritores a certos vetores de força: os gêneros textuais, e, com eles, determina ou limita aquilo que se pode manifestar. Os saberes produzidos sobre a escrita reduziram-na a uma habilidade com finalidade técnica, instrumental (AQUINO, 2011).

=====

Muito mais do que um conjunto de habilidades técnicas, os gêneros textuais se caracterizam como dispositivo de subjetivação. Afinal, introduzem os sujeitos no mundo letrado, pois, enquanto formas específicas de linguagem validam e reforçam representações de diversos campos da ação humana (AQUINO, 2011). Mais ainda! Seus procedimentos internos são formas de controle do que pode e como se pode escrever. No ensino superior, enquanto modos de saber, os gêneros textuais são denominados acadêmicos e são identificados por: resumo, resenha, relatório, parecer, artigo, monografia, dissertação e tese. Suas funções são: o registro e propagação do conhecimento produzido; a verificação do domínio conceitual, bem como a definição das posições de sujeito dos escreventes (graduandos, pós-graduandos, mestres, doutores). Enquanto dispositivos do poder, essas modalidades contribuem para manter determinados modos de pensar, fazer, ver, dizer e agir, estabelecendo relações de poder e formas de resistências. Com Foucault, podemos crer que a escrita acadêmica é uma técnica de vigilância, exame e sanção. Por conta disso, ela é uma grade que cerceia e limita qualquer estilo e visa ao controle da identidade dos signos e, por conseguinte, à fixação dos regimes de verdade.

Nas críticas que desferem às práticas escolares, Ramos do Ó (2007) propõe que a escrita não seja subordinada à leitura. Sem abandonar o ato de ler, incita uma escrita resignificada na qual o desejo de escrever se instaure mediante a vontade de compreender e imaginar o mundo e, ao mesmo tempo, se ampliem e se produzam novas formas de compreensão e imaginação. Em que pese o fato do relato de experiência também ser um modo de escrita classificada pelos gêneros, o que aqui se apresenta é proposto como insubordinação ao que prescrevem os relatórios de estágio, que não apenas caracterizam a disciplina como dão validade à ação do graduando. O aqui narrado trata do relato da experiência de si, dos efeitos imprevisíveis entre os sujeitos narradores, suas intencionalidades, o campo teórico, a escola e os encontros entre tudo isso nas aulas da disciplina. É desse encontro que advém o segundo risco: o pensamento.

Em relação a esse risco, as obras de Foucault ajudam a dar outro sentido ao espaço acadêmico, um campo tradicionalmente dominado pelas verdades absolutas: um local para o exercício do pensamento, para a experiência de outras formas de pensar a educação, a escola (superior e básica), seus sujeitos e a Educação Física. Com a ajuda do referido autor, entende-se que o que importa é a possibilidade de os momentos das aulas tornarem-se práticas de liberdade.

Práticas nas quais os sujeitos da educação exercitem o cuidado de si e o cuidado do outro e façam da crítica uma arte da insubmissão voluntária aos códigos que amalgamam docentes e discentes.

Se a escrita de gêneros textuais pode ser relacionada aos estudos de Foucault relativos ao saber-poder, os relatos de experiência de si podem ser articulados aos seus últimos escritos a respeito da ética do sujeito. Inspirados por eles, os encontros da disciplina potencializaram outras formas de viver as aulas e torná-las em práticas de liberdade de si como forma de resistência a um espaço que promove modos de pensar e viver que se pretendem absolutos.

Para pensar a liberdade em Foucault (2014) é preciso escapar a qualquer ideia de substância, de algo que se conquiste. Não importa o seu significado universal. O que importa são as práticas de liberdade que cada um é capaz de produzir nas ações cotidianas. Para ele, a liberdade é a condição das relações de poder, o que implica dizer que poder e liberdade não são mutuamente excludentes. Nessa direção, a relação pedagógica, por ser uma forma de governo das condutas dos sujeitos da educação, produz uma lógica própria, que possibilita a resistência; logo, práticas de liberdade. Nessa relação, o professor tanto governa a si mesmo mediante os discursos pedagógicos sobre a docência, discursos institucionais sobre a escola/universidade e discursos de seu campo de saber, como governa o campo de ação dos alunos mediante os saberes sobre eles produzidos pelas ciências. Os discentes, por sua vez, também se governam mediante os discursos do que venha a ser aluno, jovem ou infante, professor e escola, mas, ambos, também promovem ações para não serem governados por tais discursos. O campo das relações pedagógicas é um território em que as relações de poder são vivenciadas intensamente em meio às tentativas de condução do outro e as formas de resistência que delas decorrem. Não à toa, constantemente, as relações na sala de aula são reinventadas e produzem novas formas de saber-poder.

Para Larrosa (1995), a relação pedagógica constrói um jeito de ser que pode ser autoritário ou libertário, na qual se aprende a pensar, agir, governar-se, ver-se e falar por si mesmo, o que significa que nela se aprende a ser um determinado tipo de sujeito. A questão não é se isso é bom ou ruim. A questão é qual a modalidade da condução dessa ação, quais são seus possíveis efeitos. A questão passa a ser a produção da norma e da diferença.

Sendo um espaço das verdades científicas, a Universidade, historicamente, não deu espaços para a diferença. Pelo contrário, ajudou a instituí-la como desvio, anormalidade e

=====

ameaça, mediante saberes que contribuem para conjurar seus perigos. Em tempo de acesso ao Ensino Superior de população outrora alijada desse espaço social e, principalmente, da universalização da educação básica como direito de todos, os processos de formação docente não podem negar o direito à diferença, mesmo sabendo que toda relação implica a condução das condutas. Nesse cenário, a relação pedagógica não pode ser marcada por práticas autoritárias. O que se propõe são vivências de relações pedagógicas nas quais o mais importante não é o corpo de conhecimento aprendido, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo.

Nos últimos cursos proferidos no Collège de France, Foucault (1997) indicou como a relação pedagógica estava embutida no cuidado de si desde a Grécia clássica. Para aprender a cuidar de si era necessária a relação com um mestre do cuidado, que assumiu diferentes formas e efetuou diferentes técnicas nas escolas filosóficas de então. Para cuidar do outro, ou melhor, para ensinar aos outros as técnicas de cuidar, era necessário ao mestre, em primeiro lugar, controlar e limitar seu poder, pois para Foucault (2011) é o poder sobre si que permite regular o poder que se exerce sobre o outro. Inspirado nesses termos, o espaço da sala de aula pode escapar das suas intenções modernas de controle e ser um espaço de produção de outros sentidos, de outras relações de poder, de outras práticas de liberdade.

Com base nas posições descritas e nas discussões acerca das práticas pedagógicas, enfim, de currículo, as várias produções de autoras como Mariza Vorraber Costa, Sandra Corazza, Elisabeth Macedo, Maria Lúcia C. Wortman e tantos outros que marcam a trajetória das pesquisas nesses campos, ajudam-nos a organizar as atividades na sala de aula de modo a fazer falar vozes que, em outros espaços, pelo que interpretamos, se submetem ao silêncio da legitimidade do discurso da neutralidade científica que contamina a Universidade e que acaba por validar o mérito e a eficiência.

3 AS MOTIVAÇÕES DO DOCENTE

A experiência de si que estabeleci por meio da articulação entre as minhas experiências, meus estudos e as vozes discentes que atravessaram meu exercício profissional capacitaram-me a praticar à docência como possibilidade de luta contra as formas de opressão que caracterizam a

vida social e as relações de poder como a de professor *versus* aluno. Sendo a disciplina de estágio, um espaço que prepara para a docência, esta tem que ser pensada como forma de realizar uma empreitada com vistas à luta por uma sociedade mais justa. Como ensina Giroux (1995), a pedagogia deve ir além do domínio de técnicas e habilidades. Ela deve ser compreendida como modo de produção cultural responsável, ética e politicamente, pelas histórias que valida, produz e projeta. Ela deve vincular teoria e prática a serviço da construção de sociedades democráticas e de sujeitos democráticos.

Dito isso, a ruptura das formas de conceber a educação começa por reposicionar o lugar privilegiado que o mestre ocupa no processo de transmissão do saber. Com isso, a aprendizagem ganhou outros sentidos, contrariando a tradição de reduzir-se à imitação, reprodução e repetição do existente. Do mesmo modo, a homogeneização dos dispositivos pedagógicos foi suplantada por ações inesperadas, potencializando brotar subjetividades que escapassem à norma. Algo muito difícil de ocorrer em função dos mecanismos escolares de subjetivação aos quais todos os envolvidos foram submetidos no transcorrer de suas vidas. Nesse processo de pura imanência, a experiência de si é a de um constante devir em oposição a um vir a ser predeterminado pelos discursos homogeneizantes que prescrevem o que é o sujeito docente. Como prever os efeitos dos processos de subjetivação vivenciados por mim, pelo estagiário da docência, pelos discentes diante da diferença? A experiência de si na docência é viver na aventura inesperada das relações promovidas pela prática de ser professor.

O que se fez foi tematizar a diferença. A diferença como o que incomoda e resiste à norma, como possibilidade de abalar as certezas, a diferença em si mesma e não como o outro de um sistema de oposição binária ou da identidade do pensamento platônico, ou, mais ainda, a diferença como diferente. A diferença no sentido deleuzeano como “[...] a origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão” (DELEUZE, 1988, p. 420). A diferença como processo infinito e criativo, que produz multiplicidades, formas de transgressão da norma, enfim, práticas de liberdade. A diferença que não aceita “ou isso ou aquilo”, o que implica em combater a oposição nós *versus* eles, professores *versus* alunos. A diferença é tratada neste texto como aquela que potencializa a relação aluno “E” professor, professor “E” aluno. A diferença que se expressa nas vozes de outros parceiros de produção de

=====

sentidos e modos de ser e fazer a docência no interior das aulas de Estágio Supervisionado, que se expressam a seguir.

4 A VOZ DO ESTAGIÁRIO DOCENTE

Este tópico foi escrito em primeira pessoa com o intuito de aproximar o objeto teórico da realidade. No momento da concepção do texto, o estagiário atuava em sua primeira disciplina no Programa de Estágio Docente. Participava das tomadas de decisão, auxiliava nas atividades docentes e na intermediação com os(as) alunos(as).

O início dessa experiência ocorreu em uma noite de quinta-feira ainda um pouco fria, já que estávamos nos últimos momentos do inverno. Dirigia-me a pé para a Faculdade de Educação Física. Aquele era um momento um pouco estranho, voltar ao local ao qual fiquei vinculado nos cinco anos anteriores representava um misto de sensações. No primeiro semestre de 2015, ia ocasionalmente até a faculdade e a partir do segundo semestre passaria a ir todas as terças e quintas-feiras na função de estagiário docente (PED) na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II, do curso de Licenciatura.

Aguardando o funcionário abrir a porta da sala, pensava de que forma poderia contribuir com a formação de meus(minhas) colegas e amigos(as) da graduação. Por mais que estivesse vinculado à pós-graduação na Faculdade de Educação, ainda tinha vínculos muito fortes com o pessoal da faculdade de Educação Física. Outra questão que me deixava de certa forma receoso era o contato com o novo professor que iria ministrar a disciplina na turma do noturno. Conhecia-o apenas por suas publicações, logo, não tinha muita noção do que iria emergir durante as aulas, mesmo com uma reunião antes do início do semestre junto com a professora responsável pela turma da manhã.

A primeira aula foi tranquila. Teve como função a apresentação do cronograma da disciplina e dos(as) alunos(as) presentes na disciplina. A turma era pequena, o que possibilitou uma apresentação mais detalhada por parte dos(as) alunos(as). Como havia me formado há pouco tempo, conhecia a maioria dos(as) estudantes. E esse era um fato importante, já que em minha função como PED iria atuar como um elo entre o professor e os(as) alunos(as).

A disciplina de estágio supervisionado na Licenciatura também era trabalhada de uma forma distinta à disciplina de estágio do Bacharelado. No Bacharelado a disciplina tinha um caráter semipresencial, logo os(as) alunos(as) iam a algumas datas pré-agendadas pelo(a) docente responsável. Nestas, entregavam os documentos exigidos e apresentavam alguns dados provenientes do campo de observação. Na Licenciatura, as aulas eram semanais. Os(as) alunos(as) apresentavam o que estava acontecendo na escola e a partir dos textos de apoio e das discussões em sala buscávamos elucidar algumas questões que ainda estavam um pouco confusas para todos. A disciplina se constitui como um espaço profícuo para o fazer docente ao permitir que os(as) alunos(as) fizessem a mediação dos conhecimentos teóricos com o fazer da prática.

Este também era um desafio pessoal. No momento em que acompanhei a disciplina, minha experiência docente não era muito ampla. Havia atuado na escola durante os estágios obrigatórios da graduação, que no caso são compostos por quatro disciplinas distintas. Também atuei em outro programa durante a graduação, que se assemelhava ao PED, mas era definido como um Programa de Apoio Didático (PAD), no qual o(a) estagiário(a) auxilia o docente em atividades planejadas e discutidas previamente. De certa forma, atuar dentro da instituição na qual me formei na graduação me auxiliou no processo de prática docente.

Ao final das primeiras aulas do semestre me sentia satisfeito. Como primeiros momentos de intervenção “semidocente”, já que não era o responsável direto pela disciplina, considerei que consegui atuar de forma adequada. Este era o primeiro de inacabáveis passos na atuação docente e ao longo das outras quatorze semanas ainda teria muito para avançar e auxiliar na disciplina. Aquela era uma primeira experiência docente em uma aproximação com a graduação, a qual fiquei vinculado por sete anos (me graduei em dois cursos diferentes).

A experiência passou a ter outro sentido a partir do texto de Jorge Larrosa, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, que foi contemplado no cronograma da disciplina. Este foi um texto revelador. Normalmente preso na rotina cotidiana, não conseguia notar a importância da experiência em minha vida, fato que provavelmente é dividido com grande parte da sociedade. Em geral, temos uma noção de experiência fragmentada, pautada na questão do consumo ou da alienação pautada na prática não reflexiva dos usos do lazer e das vivências.

=====

Aquele texto me mostrou que a experiência era muito mais do que apenas a noção que eu considerava.

A forma como atuei na disciplina se alterou a partir do texto. Pensando na experiência como aquilo que me passava, pude perceber como aquela consideração alterava totalmente a forma de conviver com os(as) outros(as). Durante a discussão do texto alguns(as) alunos(as) apresentaram compreensões um pouco distintas das minhas e mesmo o professor também compreendia alguns pontos de uma forma não tão próxima. A partir disso, passei a perceber mais a questão de que cada pessoa apresenta suas considerações por uma perspectiva e que isso era incrível para o avanço do debate.

Mesmo tendo noção de que ir todas as quintas à noite para a aula se constituía como uma rotina, passei a buscar outras formas de experimentar minha função dentro da disciplina. Por ser mais introvertido, apresentava as minhas ideias apenas em momentos nos quais isso, de certa forma, era exigido. A partir daquele momento busquei mudar minha conduta em alguns pontos, como me expor mais, me colocar em outros espaços e me aproximar mais das pessoas que compunham aquele espaço. Mas de uma forma geral, o que se alterou foi como eu passei a ver as situações e tentar fazer com que elas me “atravessassem”. Por mais que a educação acadêmica não deva ter uma função terapêutica, aquele foi um texto com significado, o que em diversos momentos não conseguimos observar no percurso educacional.

O texto de Larrosa (2002) também me auxiliou em um momento específico durante o percurso. Em certa ocasião, o professor combinou com a turma para fazermos a aula em um espaço fora da sala de aula, para além da instituição. A aula ocorreu em uma caminhada pelas ruas e a parada em um espaço comercial para nos alimentarmos. Aquele foi um momento novo em minha vivência acadêmica. Em nenhum outro momento tive docentes que trouxessem a possibilidade de realizar uma aula em outro espaço que não a sala de aula. Durante a graduação havia tido aulas em outros espaços como: os laboratórios, salas de estudo, ginásios e campos esportivos, mas em um espaço fora da intermediação acadêmica e sem vínculo imediato com ela (como os estudos de meio) se estabelecia como um evento inédito.

A partir dessa proposta nos dirigimos até o local para a aula. Tive dificuldades neste dia em fazer os meus apontamentos em relação ao texto e a discussão que era proposta. Em minha

peessoa, a ideia de que o processo de ensino/aprendizagem só poderia ocorrer dentro de uma sala de aula estava tão introjetada e naturalizada que fiquei em alguns momentos receoso em relação à forma de auxiliar na mediação do conhecimento. Aquela era uma experiência totalmente nova e que fez com que eu repensasse os modos de tratar meus colegas de sala, docentes e futuros alunos e alunas pelos quais seria responsável.

Naquele momento eu já tinha a ideia da questão histórica de constituição da escola, mas como as formas de vivência e ofício já se conformavam em uma ideia que fora repetida desde minha educação formal, a possibilidade de ter uma aula fora do ambiente acadêmico representava uma transgressão em minha concepção.

Ao longo do semestre quando tivemos contato com outros autores e autoras que tratavam da temática do currículo e passei a compreender ainda mais as razões de não ter conseguido manter minha forma de intervir dentro de sala de aula para uma situação fora da sala de aula.

Próximo ao final do semestre, já estávamos na primeira semana do horário de verão. Durante esses dias, a minha impressão é a de que a Faculdade de Educação Física sempre fica mais cheia. São pessoas utilizando as quadras externas, correndo em volta do campo de futebol, praticando suas modalidades preferidas. Para este dia da disciplina tínhamos como texto base “A maquinaria escolar” de Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992).

Fiz minha a leitura e o fichamento do texto ao longo da semana, junto com minhas outras tarefas da pós-graduação. E esse texto de uma forma geral foi extremamente importante para eu repensar questões que ocorreram desde minha formação até os momentos que eu estava vivenciando. Como descrito, minha concepção de como o processo de ensino/aprendizagem deveria ocorrer não se consubstanciava com uma aula fora do ambiente acadêmico. A partir da leitura do texto passei a compreender ainda mais o motivo de pensar daquela forma.

O texto não teve apenas importância pessoal, mas para que todos(as) os(as) discentes que estavam atuando naquele momento no estágio pudessem visualizar o modo como a escola pode servir como uma instituição reguladora do sujeito em diversos momentos da vida escolar. Desde as primeiras etapas, quando as crianças chegam à escola e têm que aprender as formas de

=====

se portar e comportar; o ato de se sentar e se manter em silêncio; a convivência com os(as) outros(as) com quem dividem a sala de aula e o espaço escolar.

Além dessas questões surgiram outras, referentes à questão do aspecto político presente na concepção do currículo escolar. Talvez na universidade pública esta questão seja mais facilmente visualizável, já que o currículo, por mais que seja fechado em termos de disciplina, em alguns casos possibilita que o(a) aluno(a) monte a sua grade e opte por algumas disciplinas. Já na escola, o currículo é extremamente fechado e apresenta conteúdos que em diversos momentos não fazem parte da vivência dos(as) alunos(as).

Quando abrimos o debate para a participação de todos(as) os(as) alunos(as), a questão do currículo se tornou central na discussão e a partir das concepções individuais relacionadas aos pontos que o texto apresentava algumas questões anteriormente naturalizadas ficavam cada vez mais claras. Em um exercício de reflexão posterior ao debate conversamos sobre as razões de não termos enxergado essas questões antes. Passamos tanto tempo de nossas vidas dentro de um sistema escolar que mantém suas formas de ofício que nunca problematizamos essas questões.

Os relatos dos(as) alunos(as) sobre as experiências do estágio foram essenciais para a ampliação do debate sobre a escola. Com a leitura do texto, eles(as) puderam repensar tanto a própria formação docente, quanto as formas de atuar na escola ou na educação não-formal. Também tive a oportunidade de repensar minha situação e de sempre pensar na problematização durante o processo de ensino/aprendizagem.

Ao final da disciplina, os(as) alunos(as) consideraram o semestre muito pertinente dentro das expectativas que haviam sido criadas. Minha avaliação se aproximava da de meus/minhas colegas. No início do semestre, não tínhamos muita ideia de como a disciplina seria tratada, afinal havia uma ementa, mas uma total incerteza nas formas como o docente iria tratá-la. E ao final do semestre tínhamos apenas agradecimentos a fazer. Tanto os textos e as atividades como a disposição, tanto docente quanto discente, possibilitaram fazer pensar, assim como os conteúdos teóricos e outras questões que emergiram da experiência no campo da prática dos(as) alunos(as) em seus estágios.

Individualmente, também pensei em como a possibilidade de atuar como monitor na graduação havia me auxiliado em diversos pontos da minha formação docente. Aquele era o

momento no qual me era possibilitado o exercício de mediar o conhecimento e em um nível intermediário – ao fazer a intermediação entre os(as) alunos(as) e o professor. Foram bons momentos de aprendizado, de pequenas transgressões e de reflexão. Reflexão que muitas vezes fica em um segundo plano em nossos fazeres cotidianos e que perde espaço para uma existência automatizada.

5 O OLHAR DA DISCENTE

Aqui, é narrada, também em primeira pessoa, a minha percepção como aluna na disciplina de Estágio Supervisionado, cursando o oitavo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física. A escrita conta como as aulas presenciais na Universidade, combinadas com os exercícios de observar e intervir dentro da escola, possibilitaram transformações no meu ser e pensar sobre a docência.

A experiência do estágio supervisionado significava para mim um momento no qual os alunos da graduação entram em contato com as práticas cotidianas tentando estabelecer pontes entre elas e tudo o que foi visto na academia até aquele momento. Quando me matriculei na disciplina, já acompanhava aulas de Educação Física em uma instituição de ensino particular como auxiliar de sala e tinha uma opinião particular sobre essas pontes. Entendia que elas não cumpriam o papel previamente estabelecido, como se elas não ligassem dois pontos em um trajeto. Ao longo do semestre, por meio do acesso a textos que eu ainda não conhecia, debates a respeito da instituição escolar e da prática pedagógica da professora que acompanhei e de uma proposta de intervenção pensada em conjunto com a docente e a com a turma da disciplina, a estrutura dessa ponte foi se modificando.

O exercício de debate da prática pedagógica durante o semestre tornou-se, naquele momento, o aspecto mais importante para a constituição do meu ser docente, considerando que esta, a prática pedagógica, abrange todo entorno dos saberes presentes nas aulas. Larrosa (2002) tem uma passagem que diz que nesse mundo, onde as informações estão tão acessíveis e chegam tão rapidamente a nós, fica difícil que algo nos toque a ponto de se transformar em experiência, algo que gere mudança. E a sensação a partir daquele momento e que me atingiu era que a Universidade pertencia a esse mundo. Havia em minha cabeça tantos conceitos e diferentes

formas de trabalhar com eles que não tinham sido por mim (re)pensados. Por conseguinte, se tornaram um acúmulo de informações que estavam sendo internalizadas e seriam reproduzidas na minha prática docente. A questão que fica é, se aquelas informações adquiridas não geram mudanças em mim, como fica o processo de ensino a partir delas para os alunos na escola? Passei a entender que é dessa forma que acontece a “não prática” da aquisição de experiência.

As experiências das aulas presenciais de estágio começaram então a refinar o meu olhar para perceber os discursos que rondavam a escola. Discursos que se materializavam no corpo das crianças garantindo como efeito o disciplinamento desses corpos e que mantinham a ordem na instituição. É comum culpabilizarmos a mídia por práticas ditadoras de padrões sem percebermos que não precisamos dos meios de comunicação para que isso circule na sociedade. Naquele momento que eu estava vivendo, comecei a perceber que a escola, assim como a televisão, a revista, o jornal e a internet, também dita o que é certo e errado, o que é bonito e feio. Por meio de sua estrutura física (corredor, salas, careteiras, murais, parque), das práticas direcionadas pela disciplina, no caso observado, Educação Física, e de outras práticas escolares (palestra sobre saúde, avaliação da escola, passeios e eventos de apresentação), a escola cria um perfil de aluno ideal. E todos que não se enquadram nesse perfil são, de certa forma, ignorados pelas ações escolares.

Essa questão ficou candente ao estudarmos em aula a questão entre identidade e diferença promovida por Silva (2000). Ele discorre que um não existe sem o outro. Algo só é algo a partir de várias outras coisas que ele não é. Como explica o autor, sabemos que alguém é brasileiro por ele não ser estadunidense, espanhol, francês, enfim, de nenhuma outra nacionalidade. Da mesma forma se cria uma identidade de aluno bom pela escola. Um aluno só é bom porque existem “outros” que incomodam, tentam desestabilizar a ordem criada pela instituição. Desse modo, o aluno bom não fala enquanto o professor está falando, não tira notas baixas, não corre no corredor.

E se ignorássemos o conceito de identidade e parássemos para pensar só nas diferenças? Não precisei passar muito tempo na escola para notar que um aluno é sempre diferente do outro, possui uma história diferente, experiências diferentes, corpos diferentes. Do mesmo modo, aprendi que a cada experiência de si, o aluno se modifica e vive a diferença. Também ficou fácil

perceber como a diferença atormenta, incomoda a norma. Por que a escola insiste em se organizar a partir da identidade? E se fosse pela diferença, isso geraria mudança nas formas de agir da escola?

Durante o semestre tive contato com alguns textos que embasam a teoria do currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009) e me chamou muita atenção o olhar voltado para a diferença, que a escola preocupada com a eficiência e os resultados ignora. Das quinze aulas dadas na disciplina de Estágio Supervisionado, as oito primeiras fizeram com que eu me familiarizasse um pouco com essa forma de pensar, entendesse como ela se constituía, de onde ela partia. Primeiro: a cultura escolar, aquela que permeia desde o chão ao teto da escola. Está presente nos murais, na forma como todos ali se vestem, como se organizam nos momentos de entrada, saída e intervalo e nas práticas costumeiras. Também me familiarizei com os discursos que ela carrega dentro dessa intenção de formar “bons alunos”, preocupados com seu rendimento escolar dependente de uma série de fatores, como: a saúde, a capacidade de permanecer um longo período sentado e exercendo uma mesma atividade, a capacidade de se organizar rapidamente para uma mudança de aula, em filas, rodas ou soltos, mas sem correr e falar nos corredores.

Em um segundo momento, estava em tempo de relacionar esses conhecimentos com a prática pedagógica nas aulas de Educação Física que estava imersa nessa mesma cultura escolar e acabava por alimentar esses discursos de disciplinamento de corpos já reproduzidos pela escola. A rotina das aulas de ir à sala, fazer a chamada, indicar que os alunos fossem para a quadra, fazer a roda, conversar sobre o conteúdo, encaminhar a atividade, fechar a roda novamente, conversar sobre a atividade, autorizar beber água e ir ao banheiro e voltar para a sala são práticas que cercam os alunos na intenção de que todos os corpos se constituam da mesma forma.

Em meio às observações e dúvidas, uma questão me chamou a atenção: a resistência. Mesmo com todo o exercício de controle alguns alunos resistem por meio de comportamentos considerados “desobedientes”. São rapidamente reprimidos pelo corpo docente, criando assim os rótulos que podem ser negativos ou positivos do ponto de vista da instituição escolar. Vimos nesta questão a necessidade de trabalhar com a diferença e o modo como ela potencializa a resistência dos alunos, ou melhor, entender como, dentro desse grupo tão heterogêneo, havia

=====

pontos congruentes de tudo que eles traziam em suas bagagens e/ou pontos divergentes a serem experimentados por todos.

Dessa forma, comecei a organizar minha intervenção, com a intenção de que esta manifestasse todo aquele sentimento de novas experiências que vinham sendo adquiridas naqueles primeiros contatos com essas “novas” ideias. Pensei na ordem de mapear o que aquelas crianças já sabiam sobre o tema que eu iria trabalhar. Ampliar e aprofundar as problematizações que emergissem e por fim avaliar. Não se tratava de uma avaliação da aprendizagem dos alunos, mas uma avaliação da minha condição docente, buscando entender se as atividades que eu havia proposto permitiam que os alunos tivessem experiências que os afetassem, que produzissem afetos.

Escolhi como tema os acrobatas do circo. Esse tema já estava proposto no planejamento da professora supervisora. Por sua vez, os acrobatas foram escolha pessoal pela afinidade com a prática. Mesmo tendo consciência de que no decorrer da carreira docente é necessário sair da zona de conforto para atentar ao que os alunos vivenciam, nesse primeiro momento preferi sentir-me confortável. Na primeira aula, planejei algumas perguntas para ver o quanto eles tiveram contato com o tema. Perguntei quem já fora ao circo, quem conhecia os acrobatas. A fim de obter mais dados, levei algumas fotos de pessoas fazendo acrobacias e em poses acrobáticas (ginastas, bailarinos, acrobatas de rua) e questionei quais deles pertenciam ao circo e quais não. Na maioria, eles acertaram e sempre justificavam suas respostas pelas roupas e pelo cenário presente na foto. A partir daí entendemos (eu, o estagiário da docência e outros colegas de turma) que para aquelas crianças do quinto ano de uma escola pública, as roupas e o cenário eram elementos determinantes de identificação do circo. Como quase todos dessa turma da escola já haviam tido contato com essa prática corporal, a segunda instrução foi que eles se organizassem em trios e fizessem uma pose acrobática para mostrar para a turma no final da aula. Terminadas as atividades práticas, nos juntamos e conversamos sobre a percepção deles sobre o tema e esse foi sendo problematizado pelos alunos. As questões levantadas giravam em torno dos corpos dos acrobatas. Questão essa que seria o nosso problema de aula a ser ampliado e aprofundado. As atividades seguintes foram organizadas para atender a descoberta das possíveis respostas e soluções para as dificuldades com relação a prática, mas não consegui finalizá-las com a turma,

pois nas semanas seguintes a escola promoveu algumas atividades extras que tomaram as aulas de Educação Física. Aspecto que denota tanto o lugar da Educação Física no currículo como o lugar do próprio projeto político e pedagógico da escola, pois se tratavam de atividades promovidas por órgãos externos e estranhos ao currículo.

Passei para a professora da sala o que eu havia planejado e em outro dia de aula em que eu não a acompanhei, ela deu continuidade às ações. Por fim, como forma de avaliação da minha intervenção, sugeri que os alunos escrevessem uma carta para alguém próximo contando a experiência nas aulas de acrobatas do circo. Tive acesso aos registros e, de início, fiquei muito decepcionada, pois os relatos apenas descreviam as práticas e um gostar ou não gostar um tanto superficial para mim. Conversando com a turma de estágio, elencamos alguns dos motivos pelos quais esse registro não atendeu ao esperado para uma avaliação positiva.

Primeiramente, a forma como foi organizado pode ter deixado espaços para interpretações. Seria mais coerente eu ter pensado em alguns tópicos que deveriam aparecer na escrita. Mesmo assim, um dos registros nos chamou muito a atenção. Uma menina, ao contar para sua mãe por meio da carta, aquela experiência referente às práticas dos acrobatas do circo, descreveu uma série de sensações e percepções corporais, as quais ela nunca havia sentido. Apareceram expressões como “foi incrível o que meu corpo conseguiu fazer” e “foi maravilhoso”. Dados que, na minha interpretação, sugerem uma mudança da noção que ela possuía do próprio corpo e conseqüentemente uma mudança do sujeito em si. Aquela menina, naquele momento, me fez entender o que Larrosa (2002) quis dizer com o exercício de viver a experiência. Ela se expôs àquele algo novo que foi apresentado e se deixou tocar. Mesmo sendo a escola uma instituição que atua no disciplinamento dos corpos, e que sejam comuns práticas de transmissão dos conhecimentos de modo mecanizado, é possível torná-la um espaço de exercício da experiência.

A disciplina de estágio supervisionado fez com que eu voltasse meu olhar para as formas de abordar os conteúdos de modo que não simplesmente passem pela vida dos alunos, mas sejam capazes de transformar os sujeitos, inclusive o docente da instituição escolar. Entendo que não seja possível tocar todos em uma sala, mas o trabalho do professor busca sempre tentar e essa tentativa requer constante estudo de forma que os efeitos de sua prática possibilitem resistências.

=====

Pode-se dizer que essa experiência foi um marco para mim no que diz respeito à mudança do olhar que eu tinha para a educação. Ela é muito mais do que as disciplinas oferecidas pela escola. Os impactos causados por ela se dão em níveis maiores do que a compreensão dos conteúdos. O que é aprendido na escola está em constante relação com o mundo que encontramos fora dela, com a construção de padrões a partir de interesses sociais e a tentativa de expulsão das diferenças que atormentam esses padrões.

6 CONSIDERAÇÕES A SEIS MÃOS

O encontro por meio da disciplina de Estágio Supervisionado proporcionou a narrativa que se apresenta e que detém singularidades próprias de cada um dos(as) autores: o docente; o estagiário docente e a discente universitária. A tarefa de conciliar três perspectivas distintas que se uniram a partir da disciplina se configurou como o desafio na produção deste texto. Em alguns momentos, houve uma distância nas considerações, devido ao olhar contaminado de cada um. Contaminado pela história vivida e pelas fontes teóricas que foram apropriadas até então. E no meio disso tudo, um ponto comum que sugere uma aproximação dos temas, as seis mãos que compuseram este texto são mãos de sujeitos de experiência. Independente do olhar subjetivado, todos se expuseram ao que se passava.

A possibilidade de contato com a realidade escolar também se configurou como um elemento potente da proposta. Mesmo dentro de uma disciplina que apresentava um esquema estruturado, a eclosão de diversas situações proporcionou os caminhos dos debates e das reflexões, caminhos estes que poderiam ter sido outros em decorrência do espaço de atuação dos estagiários. Esses debates não foram previamente eleitos por níveis de importância, mas suscitados pela imanência das relações. Ao passo que surgiam dúvidas, inquietações, frustrações decorrentes das práticas de leitura ou de atuação, eram encaminhadas as discussões. O que indica o risco do pensamento e a possibilidade do devir. O que se viveu foi oposto ao caráter pragmático e mercadológico que vem tomando conta das instituições de ensino, nas quais os sujeitos saturam-se de informações que acabam por não se conectarem e contribuir para o futuro egresso enfrentar os problemas do cotidiano escolar em meio a uma sociedade multicultural.

Nessa lógica, tencionou-se elaborar respostas sempre temporárias para as perguntas que tinham origem nas situações do cotidiano escolar e nos dilemas das aulas da disciplina, transformando aquele contexto em estudos de intervenção prática e espaços para a experiência de si, de dizer-se, ver-se e governar-se enquanto sujeitos da aula, da formação inicial, da docência. Há também que ressaltar que as considerações se caracterizam a partir da compreensão de experiência de si, que poderia ter seguido outra diretriz, caso outro/a discente tivesse produzido o texto. Dessa forma, o relato da experiência de si atravessada pela disciplina se torna importante para a compreensão da constituição permanente do ser da docência.

De uma forma geral, o relato apresentado buscou expressar a importância da disciplina do estágio na formação docente, que para além de se configurar como um relevante espaço de discussão e reflexão sobre a função docente e o espaço escolar é, principalmente, um espaço de conhecimento dos processos de autoconstituição e de exercício da prática de liberdade de seus sujeitos.

=====

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 641-656, 2011.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.
- CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. Pedagogia Universitária: desafios de produção do conhecimento. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Org.). **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2008.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: 2011.
- FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. In: **Resumo dos Cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- _____. **A hermenêutica do sujeito**. Curso do Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais na Faculdade de Educação. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Atos Impuros**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KRUG, H. N.; et al. Necessidades formativas de acadêmicos de licenciatura em Educação Física em situação de estágio curricular supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. (Org.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Paulo: Yendis, 2009.

NEIRA, M. G.; EHRENBERG, M. C. Análise da proposta de estágio na Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Revista Olh@res**. Guarulhos, v. 01, n. 01, p. 325-348. Maio, 2013.

NUNES, M.L.F.; NEIRA, M.G. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 377-399, jul. 2015.

MASETTO, M. Professor Universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MOLETTA, A. F.; et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, jul./set. 2013.

RAMOS DO Ó, J.; COSTA, M. V. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez.2007.

RIBEIRO, G.M.; ZANCHET, B. M. B. A. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, maio/ago. 2015.

SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio supervisionado I: O desafio da avaliação nas aulas de Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, abr./jun. 2013.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA JÚNIOR, A.P. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE – nº 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

SODRÉ, M. L.; NEIRA, M. G. A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Cadernos de Educação Física: estudos e reflexões**, Marechal Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2011.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 68-96, 1992.

=====

ZOTOVICI, S. A. et al. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, abr./jun. 2013.

Notas

ⁱ O professor está no exercício da docência há mais de 30 anos, com experiência na educação básica e superior. O estagiário da docência é licenciado em Educação Física e está concluindo o mestrado em Educação. À época da construção deste texto, a discente cursava o último semestre da Licenciatura em Educação Física.

ⁱⁱ A fim de não confundir o leitor, realçamos que Paulo Freire (2011) apresenta em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* outra conotação para o termo. Para Freire, há a necessidade da implementação de uma pedagogia libertadora, cuja ação é possibilitar aos oprimidos a sua emancipação das formas opressoras, que os alienam e os mantêm passivos diante das injustiças sociais. Isso ocorreria por meio de uma educação problematizadora que permitiria ao sujeito da educação a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Por sua vez, Michel Foucault (2014) é contra a hipótese que enfatiza que para o homem se reconciliar consigo mesmo, reencontrar sua natureza, sua origem e restaurar uma relação plena consigo mesmo, bastaria romper com os ferrolhos repressivos que o mantêm oprimido. Suas análises vão além. Para ele não há um sujeito original. O sujeito é uma produção discursiva, logo, uma invenção da cultura. Assinala que é importante compreender a maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos éticos. Para a prática de liberdade ocorrer é necessária a independência dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem consigo mesmos em relação aos códigos de virtude, de moral e às práticas de poder que os subjetivam. No caso em tela neste texto, são as verdades sobre a docência superior, o discente universitário, o curso de Licenciatura em Educação Física, a disciplina em foco, a escola, os alunos, a Educação Física escolar.

**Artigo recebido em 22/11/2016.
Aceito para publicação em 18/11/2017.**