

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**Lediana Ribeiro de Quadros**

**NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE DOS  
ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL DURANTE OS  
ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA DA ESEFID/UFRGS**

**Porto Alegre  
2019**

**Lediana Ribeiro de Quadros**

**NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE DOS  
ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL DURANTE OS  
ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA DA ESEFID/UFRGS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Prof. Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki

**Porto Alegre**

**2019**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Lediana Ribeiro de Quadros**

### **NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL DURANTE OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA DA ESEFID/UFRGS**

Aprovada em: Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Lisandra de Oliveira e Silva - UFRGS  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof. Dr. Guy Ginciene - UFRGS  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição – UFSC  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## DEDICATÓRIA

A tod@s @s professor@s de Educação Física;  
A todas as mulheres;  
A todas as mulheres que resistem ao sistema de  
opressão;  
A todas as mulheres que, juntas, lutam pela  
igualdade de gênero e justiça social;  
A todas Marias, Mahins, Marielles e Malês;  
A todas aquelas que, independente dos riscos,  
estão dispostas a se (re) conhecerem no mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seus companheir@s por, acima dos acontecimentos até o presente momento, construir e apresentar oportunidades acadêmico-científico gratuitas ao povo brasileiro. Obrigada por lutar por nós!

Agradeço a minha família que me acompanha desde minha educação básica no qual sempre se disponibilizaram a todo momento quando se fazia (e faz) necessário.

Agradeço a tod@s @s professor@s que de minha vida já fizeram parte e durante a passagem me apresentaram oportunidades de me (re) conhecer enquanto mulher em resistência em uma sociedade machista, homofóbica, misógina, preconceituosa e racista.

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, pela atenção, paciência, disponibilidade, carinho e oportunidade. Obrigada por estar Elisandro!

Agradeço a banca, profa. Dra. Lisandra de Oliveira e Silva, prof. Dr. Guy Ginciene e prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, pela atenção dedicada a pesquisa, apresentando significativas considerações no qual contribuíram expressivamente na (re) construção do estudo e a minha constituição.

Agradeço a tod@s que se permitiram aproximarem-se, me conhecendo e me auxiliando durante todo o processo acadêmico desde a graduação em Educação Física ao percurso formativo da pós-graduação em Ciências do Movimento Humano.

A polícia dos costumes, chafurdada no estrume,  
Manipula seu o cardume, acendendo o vaga-lume,  
Aumentando o volume da sirene odiosa da repressão,  
Uma mão na bíblia, outra no coldre, repetindo seu  
slogan.  
Dente por dente, olho por olho,  
Bandido bom, bandido morto,  
Parece um contrassenso o argumento que  
armamento é proteção.  
Tudo é transgênico,  
No alimento que comemos,  
Mas negros, travestis e transgêneros,  
São assassinados, humilhados e tratados com  
discriminação,  
Com eles que eu canto esse rock 'n' roll,  
É com eles que eu canto esse rock 'n' roll<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Rock 'n' Roll (Nando Reis).

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**NATUREZA DO DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado Acadêmico

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**ÓRGÃO/UNIDADE:** Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (PPGCMH/ESEFID)

**LINHA DE PESQUISA:** Formação de professores e prática pedagógica

**TÍTULO DA PESQUISA:** Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de Educação Física em formação inicial durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS

### **PROBLEMA DE PESQUISA:**

Como as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS mobilizam o processo de constituição docente?

### **OBJETIVO GERAL:**

Compreender as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência e como elas mobilizam o processo de constituição docente.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar as experiências formativas que cada estudante-estagiário de Educação Física construiu durante os estágios de docente.
- Descrever os sentimentos e emoções, dilemas e estratégias enfrentadas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência.
- Analisar como as narrativas contribuem no processo de construção das experiências formativas dos estudantes-estagiários durante os estágios de docência.

## RESUMO

Essa dissertação trata das experiências formativas dos estudantes de Educação Física em formação inicial durante os estágios de docência a partir de suas narrativas. Aprofundar a compreensão sobre o processo de formação inicial dos estudantes-estagiários, suas experiências construídas, sentidos e significados a respeito da docência e como estas contribuem durante o processo de constituição docente podem, de certo modo, ampliar os estudos sobre formação docente no contexto da formação inicial de professores. Assim, com o movimento neoliberal e neoconservador de descarte de instituições públicas, do professorado, discursos de privatização mercadológica, sobre a escola e a educação enquanto negócios em meio a um mercado competitivo de ações intensificadas que buscam utilizar de parâmetros avaliativos como eficiência, excelência e qualidade fizeram-me questionar sobre a atuação dos estagiários e como acontece o processo de constituição docente dos mesmos em meio ao contexto sociopolítico vigente. Desse modo, construí o seguinte problema de pesquisa: **como as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS mobilizam o processo de constituição docente?** Apresento como objetivo geral: **compreender as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência e como elas mobilizam o processo de constituição docente.** De tal modo, compreender estas experiências por meio de narrativas, entender a contribuição dos estágios de docência e o que eles mobilizam à formação dos futuros professores de Educação Física é, de certo modo, entender como esses processos se desdobram, como as pessoas narram suas experiências e como registram-nas para que, posteriormente, operemos melhor sobre os processos de formação. Nesse sentido, para buscar responder estas indagações fiz uso da pesquisa narrativa como opção teórico-metodológica e, assim, avançando a compreensão sobre a formação do professor de Educação Física e todo este emaranhado cultural estabelecido em meio as suas experiências formativas. O estudo aconteceu juntamente a quatro estudantes-estagiários em duas escolas públicas localizadas em Porto Alegre/RS, onde são materializados os estágios de docência do ensino fundamental e do ensino médio do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo que os instrumentos utilizados na obtenção de informações se apresentaram pela observação participante, análise de documentos e as narrativas dos estudantes-estagiários em formação inicial durante os estágios de docência. Ao longo do trabalho de campo pude compreender que os estudantes-estagiários se permitiram aprender com suas vivências ao longo dos estágios de docência e, nesse sentido, construindo experiências formativas tanto consigo mesmo quanto com o outro. Esse percurso formativo contribuiu, de certo modo, no processo de constituição docente de cada estudante-estagiário ao passo que se permitiam aprender e perceber com os fenômenos de cada realidade sociocultural em meio ao contexto escolar.

**Palavras-chave:** Narrativas. Experiências formativas. Constituição docente. Formação inicial. Estágio de docência.

## RESUMEN

Esta disertación trata sobre las experiencias formativas de los estudiantes de Educación Física en la formación inicial durante las etapas de enseñanza de sus narraciones. La profundización de la comprensión del proceso de formación inicial de los alumnos en formación, sus experiencias construidas, los significados y los significados sobre la enseñanza y cómo contribuyen durante el proceso de constitución docente pueden, de alguna manera, ampliar los estudios sobre la formación docente en el contexto de Formación inicial del profesorado. Así, con el movimiento neoliberal y neoconservador de descartar instituciones públicas, docentes, discursos de privatización de marketing, acerca de la escuela y la educación como negocios en medio de un mercado competitivo de acciones intensificadas que buscan utilizar parámetros evaluativos como la eficiencia, la excelencia y la calidad me hizo cuestionar el desempeño de los pasantes y cómo ocurre su proceso de constitución docente en el contexto sociopolítico actual. Por lo tanto, construí el siguiente problema de investigación: **¿cómo movilizan el proceso de constitución docente las experiencias formativas construidas por estudiantes de aprendices de Educación Física durante las etapas de enseñanza de ESEFID/UFRGS?** Presento como un objetivo general: **comprender las experiencias formativas construidas por los estudiantes de los alumnos de Educación Física durante las etapas de enseñanza y cómo movilizan el proceso de constitución docente.** Por lo tanto, comprender estas experiencias a través de las narrativas, comprender la contribución de las etapas de enseñanza y lo que movilizan para la formación de futuros maestros de Educación Física es, de alguna manera, comprender cómo se desarrollan estos procesos, cómo las personas narran sus experiencias. experiencias y cómo registrarlas para que luego podamos operar mejor en los procesos de formación. En este sentido, para responder a estas preguntas hice uso de la investigación narrativa. Para responder a estas preguntas, utilicé la investigación narrativa como una opción teórico-metodológica y, por lo tanto, avancé en la comprensión sobre la formación del maestro de Educación Física y toda esta maraña cultural establecida en medio de sus experiencias formativas. El estudio se llevó a cabo junto con cuatro estudiantes internos en dos escuelas públicas ubicadas en Porto Alegre/RS, donde se materializan las etapas de enseñanza de educación física en la escuela primaria y secundaria en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Los instrumentos utilizados para obtener información fueron presentados por observación participante, análisis de documentos y las narraciones de los alumnos en formación inicial durante las etapas de enseñanza. A lo largo del trabajo de campo pude entender que los estudiantes en prácticas se permitieron aprender de sus experiencias a lo largo de las etapas de enseñanza y, en este sentido, construir experiencias formativas con ellos mismos y entre ellos. Este curso formativo contribuyó, de alguna manera, al proceso de constitución de cada alumno-alumno, al tiempo que se permitió aprender y comprender los fenómenos de cada realidad sociocultural en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Narrativas. Experiencias formativas. Constitución docente. Formación inicial. Etapa de docencia.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the formative experiences of Physical Education students in initial formation during the teaching stages from their narratives. Deepening the understanding of the initial training process of student-trainees, their constructed experiences, meanings and meanings about teaching and how they contribute during the process of teacher constitution can, in a way, broaden the studies on teacher education in the context of initial teacher education. Thus, with the neoliberal and neoconservative movement of discarding public institutions, teachers, marketing privatization discourses, about school and education as business in the midst of a competitive market of intensified actions that seek to use evaluative parameters such as efficiency, excellence and quality made me question the interns' performance and how their process of teacher constitution happens in the current socio-political context. Thus, I built the following research problem: **how do the formative experiences built by students of Physical Education trainees during the teaching stages of ESEFID/UFRGS mobilize the process of teacher constitution?** I present as a general objective: **to understand the formative experiences built by the students of Physical Education trainees during the teaching stages and how they mobilize the process of teacher constitution.** Thus, to understand these experiences through narratives, to understand the contribution of the teaching stages and what they mobilize to the formation of future Physical Education teachers is, in a way, to understand how these processes unfold, how people narrate their experiences. experiences and how to record them so that we can later operate better on the processes of formation. In order to answer these questions, I made use of narrative research as a theoretical-methodological option and, thus, advancing the understanding about the formation of the Physical Education teacher and all this cultural tangle established in the midst of his formative experiences. The study took place together with four student-interns in two public schools located in Porto Alegre/RS, where the teaching stages of elementary and high school physical education at the Federal University of Rio Grande do Sul are materialized. The instruments used to obtain information were presented by participant observation, document analysis and the narratives of student-trainees in initial training during the teaching stages. Throughout the fieldwork I could understand that the student-interns allowed themselves to learn from their experiences throughout the teaching stages and, in this sense, building formative experiences with both themselves and each other. This formative course contributed, in a way, to the process of constitution of each student-student, while allowing themselves to learn and understand with the phenomena of each sociocultural reality in the school context.

**Keywords:** Narratives. Formative experiences. Teaching Constitution. Initial formation. Teaching internship.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEI – Centro de Educação Infantil  
DEM – Democratas  
EAD – Educação a Distância  
EDI – Estágio de docência de Educação Física na Educação Infantil  
EDII – Estágio de docência de Educação Física no Ensino Fundamental  
EDIII – Estágio de docência de Educação Física no Ensino Médio  
EFI – Educação Física  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
ESD – Estágio de Docência  
ESEF – Escola de Educação Física  
ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança  
FCB – Federação Catarinense de Basketball  
FGTS – Fundo de Garantia Do Tempo De Serviço  
F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte  
GPOM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Pedagógica em Educação Física  
HQ – História em Quadrinhos  
IES – Instituição de Ensino Superior  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MBL – Movimento Brasil Livre  
PCC – Projeto Curricular do Curso  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PV – Partido Verde  
RBEFE – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte  
RBCM – Revista Brasileira de Ciência e Movimento  
SC – Santa Catarina  
TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil  
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Estudos que abordam o estágio de docência relacionado à Educação Física _____	<b>29</b>
<b>Quadro 02</b> – Produções sistematizadas relacionadas à temática do estudo _____	<b>30</b>
<b>Quadro 03</b> – Lista de artigos encontrados nos periódicos _____	<b>36</b>

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b>	<b>16</b>
<b>2 NARRATIVA DE VIDA E FORMAÇÃO: UM PROCESSO DE CONHECIMENTO DE SI</b>	<b>23</b>
<b>3 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMANDO À TEMÁTICA</b>	<b>29</b>
3.1 CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO CAPES	29
3.2 PERIÓDICOS NACIONAIS DE QUALIS A2, B1 E B2	36
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO</b>	<b>42</b>
<b>5 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: INICIAÇÃO, INTERAÇÃO E REFLEXÃO</b>	<b>45</b>
<b>6 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DE VIVÊNCIAS PARTICULARES</b>	<b>49</b>
<b>7 A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PELA NARRATIVA: CONSTITUINDO-SE DOCENTE EM MEIO AO (RE)CONTAR DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS</b>	<b>53</b>
7.1 COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO	56
7.2 INSTRUMENTOS PARA A OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES	58
7.3 PROCEDIMENTOS NA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES	60
7.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	62
<b>8 UM CONTAR SOBRE SI: A SUBJETIVIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO NA ORGANIZAÇÃO DAS LEMBRANÇAS PESSOAIS</b>	<b>63</b>
8.1 EU, GABRIEL	64
8.2 EU, JÚLIA	67
8.3 EU, BRENDA	71
8.4 EU, JUNIOR	73
8.5 CONHECIMENTO DE SI: PENSANDO E REPENSANDO AS SUBJETIVIDADES DE UM CONTAR SOBRE SI	87
<b>9 DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA AS IMPLICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: O APRENDER DE SI PARA SI</b>	<b>91</b>
<b>10 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: IMPLICAÇÕES DE UM ELEMENTO FORMATIVO EM QUATRO PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE</b>	<b>108</b>
<b>11 DAS NARRATIVAS FORMATIVAS ÀS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE</b>	<b>116</b>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>
--------------------	------------

---

<b>APÊNDICES</b>	<b>125</b>
------------------	------------

---

<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE E – ARTIGOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DO ESTUDO</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO – DIÁRIO DE CAMPO</b>	<b>136</b>

## **1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

Pretendo apresentar brevemente uma interpretação do contexto sociopolítico, que é sempre parcial, desde minha perspectiva de mundo e de sociedade. Para que possamos discutir formação<sup>2</sup>, nesse caso docente, é importante entendermos o contexto que nos inserimos e, desse modo, que estamos vivendo. Bem como afirmam Clandinin e Connelly (2011, p. 83), “é sempre útil estabelecer um contexto para o propósito”, uma vez que ambos os fenômenos se relacionam. Assim, pensar, interpretar e analisar os fenômenos sociais e políticos é, também, contribuir para as possíveis compreensões sobre a temática proposta nesse estudo.

Destarte, conforme acompanhamentos e movimentos sociais em prol dos professores, estudantes, proletariados, escolas e universidades públicas, vivenciamos uma interrupção do processo democrático no país. Houve, no ano de 2016, uma “maquiagem” de legalidade nos atos que retiraram a presidenta eleita de seu mandato. A partir desse acontecimento, os investimentos como bolsas de estudo tanto para a graduação quanto pós-graduação, finanças para investimentos até mesmo estruturais e de organização, em específico nas instituições públicas do Brasil, tem sido cortados e constantemente ameaçados.

Questões já emergentes no âmbito da educação pública como o salário dos professores, condições e investimentos estruturais, precarização e intensificação do trabalho docente e projetos que pretendem amordaçar e oprimir o povo, por exemplo, o projeto Escola sem Partido<sup>3</sup>, ficaram cada vez mais recorrentes. A elite fascista encontrou formas e forças para investir em seus ideais políticos e econômicos reforçados cotidianamente pela indústria midiática. Além disso, vale ressaltar que este momento lamentável na história do Brasil aconteceu em 1964, embora com outras

---

<sup>2</sup> “[...] compreendo que a formação não se limita e nem se esbarra no espaço instituído e tido como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e/ou universidades através das licenciaturas. [...] a formação acontece no discurso da vida, vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, também porque não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional” (SOUZA, 2006, p. 91).

<sup>3</sup> “[...] é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Ver em: <http://www.escolasempartido.org/>.

circunstancias e interesses em jogo, com o golpe de estado e instauração do regime militar.

Recordar momentos significativos como estes é, de certo modo, referenciar e interpretar os espaços-tempos sociopolíticos no qual construímos histórias de vida, formação, trajetórias, implicações, experiências e subjetividades. Assim como afirma Giroux (1997), é recordando histórias que os movimentos sociais contra-hegemônicos se sustentam e oferecem as pessoas esperança de transformação e desenvolvimento de um estilo de vida melhor. Todavia, não estamos recordando apenas enquanto histórias de vida, experiências ou formação de um processo de construção de conhecimentos e interpretações político-sociais. A cada corte e ameaça neoliberal os direitos e oportunidades dos proletários estão cada vez mais distantes dos mesmos.

Assim como na ditadura civil-militar, “a relação opressora seguia sendo exercida por aqueles que obtinham mais poder e deveriam efetuar o papel de proteção e garantia de direitos; agora se tratava do Estado que violava os cidadãos” (ITAQUY, 2015, p. 11). De tal modo, os opressores da direita conservadora, isto é, aqueles proprietários da mão de obra, do poder e que escravizam o povo em prol de seus próprios benefícios, estão ganhando tempos, espaços e causas. Estão utilizando de discursos que instigam e alienam o povo, nos deixando a cada dia mais longínquo da democracia, das oportunidades, dos direitos humanos e, principalmente, da educação. Segundo Apple (2003, p. 10), “os movimentos sociais direitistas estão excepcionalmente poderosos agora, e um dos elementos mais importantes para saber como detê-los é compreender o que fizeram e estão fazendo”.

Com a interrupção do processo democrático da ex-presidenta, sendo ela eleita pelo povo brasileiro por meio das eleições democráticas no ano de 2014, o ex-vice presidente da república toma posse de seu cargo por meio de manobras políticas e opressão no ano de 2016. Essas manobras aconteceram a partir de uma comunidade política opressora que luta pelo seu bem-estar socioeconômico individual, deixando a sociedade, os pobres e proletários à deriva de condições de vida e educação, explorando sua mão de obra por valores absurdamente baixos, com uma carga horária absurdamente alta e sem os direitos conquistados pelos próprios trabalhadores ao longo de lutas e disputas, por exemplo, carteira de trabalho, fundo de garantia do tempo de serviço (FGTS), segurança no trabalho, aposentadoria, entre outros.

Passamos e estamos passando por momentos sombrios. A dominação e exploração estão tomando frente a cada conquista fascista, antidemocrática e inconstitucional. Sabendo da força referente à luta dos trabalhadores pelos seus direitos<sup>4</sup> e defensores políticos, o movimento fascista, sentindo-se ameaçado, passou a reconstruir e espalhar aversão e violência pela sociedade por meio de seus movimentos e discursos de ódio apresentados pelas grandes indústrias midiáticas.

Com o movimento fascista em alta e, desse modo, da perseguição para com a esquerda sociopolítica, os professores são e estão sendo atingidos e ameaçados pela elite política brasileira e seus projetos. Salários estão sendo reduzidos e parcelados; direitos como a aposentadoria estão sendo massacrados; as escolas e o trabalho docente sendo precarizados com maior intensidade; carga horária de trabalho intensificada; reestruturação das políticas públicas em favor da cultura conservadora; projetos, por exemplo, Escola sem Partido, ganhando força social e política para calar e adestrar uma sociedade oprimida enquanto sujeitos sem vez e voz, sem liberdade de expressão, amordaçando-os enquanto escravos de um sistema político dominante.

Segundo Apple (2003), os movimentos de reestruturação da educação que ainda estão sendo realizados pelos conservadores é mais uma plena arrogância daqueles que discursam, empregam e acreditam na lógica do mercado. Para os conservadores a educação não passa de algo mercadológico. Por isso, o incentivo e a constante luta pela privatização e flexibilização dos serviços públicos estão se tornando cada vez mais comum no contexto dos negócios, projetos e reestruturações dos opressores e dominantes. Segundo o autor, estamos vivendo um movimento de modernização conservadora. Este movimento refere-se ao discurso de privatização mercadológica do fascismo, ou seja, a escola e a educação enquanto negócios em meio a um mercado competitivo de ações intensificadas, utilizando de parâmetros avaliativos como eficiência, excelência e qualidade. Desse modo, ambas necessitam apenas da transmissão de conhecimentos neutros aos alunos para que possam competir, seguindo a lógica meritocrática, por “bons” empregos no mercado de trabalho o mais rápido e barato possível para o Estado.

---

<sup>4</sup> Acesso a plenos direitos como a vida, saúde, educação, trabalho, para o desenvolvimento da qualidade de vida da sociedade; valorização do trabalho; investimentos públicos; combate à desigualdade social, política e econômica; promoção do bem-estar social coletivo; participação popular dos movimentos sociais; maior distribuição de renda.

Com a educação mercantilizada, os professores passam a ser rapidamente descartados caso não se adaptem ao sistema de padrões pré-estabelecidos pela modernização conservadora. O imperialismo educacional pautado pela ideologia dominante e, de certo modo, se estabelecendo social, político e culturalmente na sociedade, revela proibições e impedimentos referente ao que pode ou não ser ensinado nas escolas. O contexto educacional deve estar, na lógica e ideologia conservadora, pautado em princípios relacionados ao modelo tradicional de ensino, onde se prezam pela hierarquia, disciplina e economia, promovendo interesses individuais da direita dominante (APPLE, 2003).

Nesse sentido, em meio a esse processo de interpretações do contexto sociopolítico que vivenciamos, percebo, assim como bem descreve Apple (2017), que a crise é palpável. Nos encontramos, como já mencionado, em meio a movimentos sociais que estão reconstruindo as bases da direita conservadora e seus ideais políticos para com a educação, uma vez que a esta enquanto processo coletivo, é uma ameaça para a modernização conservadora (APPLE, 2017).

O discurso fascista também se apresenta por meio da “transformação da educação”, mas com intencionalidade mercadológica e nisso tanto a escola e o trabalho docente, quanto à própria formação de professores, estão sendo afetados corriqueiramente pela ideologia dominante. Percebo esses movimentos neoliberais e neoconservadoras a partir de minhas experiências em meio à formação inicial docente, estágios de docência, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), congressos e seminários científicos, diálogos, narrativas, frustrações, tensionamento, observações, subjetividades, expectativas, singularidades, crenças, valores e muitos outros aspectos que permeiam a realidade escolar, política e a formação dos professores de Educação Física (EFI) e sua constituição docente.

Todos esses movimentos de descarte de instituições públicas e do próprio professorado fez-me questionar sobre a atuação dos estudantes-estagiários e como acontece o processo de constituição docente<sup>5</sup> destes em meio ao contexto sociopolítico vigente. Assim, como afirma Apple (2017, p. 19), às iniciativas do

---

<sup>5</sup> Refiro a este fenômeno enquanto modos de agir, viver e pensar dos professores, suas subjetividades, singularidades, culturas, opções, desejos, vontades, crenças, valores. São os modos como vivem, interpretam, percebem e reconstróem suas experiências formativas (JOSSO, 2004) em meio aos espaços-tempos do contexto escolar, olhando para si, para o outro e para o mundo e, nesse processo, reconhecendo-se enquanto sujeito em constituição.

mercado neoliberal e a própria pressão imposta pelos neoconservadores “[...] para estandardizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização dedutivas podem ser danosas para a maioria das pessoas oprimidas”. Nesse contexto, bem como afirma Freire (2016), “[...] quem sentirá, melhor que eles<sup>6</sup>, os efeitos da opressão?”. Desse modo, busco entender em meio a esses movimentos neoliberais para com os trabalhadores e servidores públicos, como esses estudantes-estagiários enquanto futuros professores iniciantes experimentam a realidade escolar? Quais os sentimentos e emoções sobre suas experiências formativas (JOSSO, 2002; 2004)? O que mais toca os estudantes-estagiários sobre a realidade escolar durante os estágios de docência? Como constroem seus interesses educativos?

Ainda, como percebem e enfrentam a realidade escolar? Quais suas implicações sobre a docência? Como os fatos sociais encontrados na prática educativa auxiliam no processo de constituição docente? Como entendem e enfrentam os dilemas da Educação Física Escolar? Quais suas motivações e desmotivações? Como os estudantes-estagiários entendem a configuração das relações humanas no contexto? Como percebem o próprio processo de aprendizagem?

Após alguns questionamentos que se constituíam durante estudos, formulei o seguinte problema de pesquisa: **como as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS mobilizam o processo de constituição docente?** Assim, penso que olhar para as experiências formativas construídas narrativamente pelos estudantes-estagiários durante os estágios de docência puderam, de certo modo, ampliar os estudos e compreensões acerca da pesquisa narrativa; da formação docente; dos estágios de docência; das experiências dos estudantes-estagiários; dos modos de pensar sobre a escola, o outro, o mundo e a si mesmo.

Busco pensar as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários em meio aos estágios de docência enquanto fenômeno mobilizador no processo de constituição docente destes. Vale ressaltar que estudos recentes construídos no grupo de pesquisa que participo (F3P-EFICE) apresentam à temática do estágio de docência e buscam compreender os sentidos atribuídos à docência

---

<sup>6</sup> Os oprimidos.

relacionados à identidade docente (SILVA, 2016) e também compreender o próprio estágio e seus saberes vinculados à formação de professores de Educação Física (ISSE, 2016). Embora esses estudos apresentem excelentes teses com uma temática desafiadora e relevante ao processo de formação docente, proponho-me com essa dissertação enfatizar as experiências formativas dos estudantes-estagiários construídas em meio aos estágios de docência como possibilidade formativa a partir de suas próprias narrativas, ou seja, como esses estudantes-estagiários, ao longo dos estágios de docência, constroem suas experiências formativas e como essas experiências mobilizam o processo de constituição docente destes.

Por isso, nesse estudo, me propus a entender, a partir da pesquisa narrativa, a constituição docente dos estudantes-estagiários enquanto processo e entendendo esse fenômeno enquanto modos de agir, de viver e de pensar dos professores, suas subjetividades, singularidades, culturas, opções, desejos, vontades, crenças, valores. São os modos como vivem, interpretam, percebem e reconstroem suas experiências formativas em meio aos espaços-tempos do contexto escolar, olhando para si, para o outro e para o mundo e, nesse processo, reconhecendo-se enquanto sujeito em constituição. Desse modo, apresento o seguinte objetivo geral construído durante reflexões: **compreender as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência e como elas mobilizam o processo de constituição docente.** Assim, busquei como objetivos específicos:

- A. Identificar as experiências formativas que cada estudante-estagiário de Educação Física construiu e desvelou durante os estágios de docência.
- B. Descrever os sentimentos e emoções, dilemas e estratégias enfrentadas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência.
- C. Analisar como a narrativa contribui o processo de construção das experiências formativas dos estudantes-estagiários durante os estágios de docência.

Nesse sentido, compreender essas experiências formativas por meio de narrativas (SOUZA, 2003; 2004a; 2004b; 2006), entender a contribuição dos estágios de docência e o que eles produzem à formação dos futuros professores de Educação Física é, de certo modo, entender como esses processos se desdobram, como as pessoas constroem suas experiências formativas e como registram-nas para que,

posteriormente, operemos melhor sobre os processos de formação. Desse modo, compreendendo e respondendo meu problema de pesquisa, esse estudo se distribui por meio das considerações introdutórias enquanto primeiro capítulo; em seguida apresento minha narrativa em meio ao meu processo de formação; adiante, como terceiro capítulo, a revisão sistemática das produções referentes às narrativas dos estudantes-estagiários construídas durante aos estágios de docência a partir das teses e dissertações do CAPES e de sete periódicos nacionais entre as qualis A2, B1 e B2.

Logo, apresento o marco teórico enquanto quarto capítulo com autores que utilizo para tratar a temática proposta no estudo como Henry Giroux, Selma Garrido Pimenta, Marie-Christine Josso, Elizeu Clementino de Souza e suas contribuições para com a docência.

Nesse processo de contextualização, em seguida, apresento os procedimentos teórico-metodológicos, onde procurei aproximações com a pesquisa narrativa de Elizeu Clementino de Souza na qual utilizei na tentativa de responder meus questionamentos, seus conceitos e percursos. Após, apresento os colaboradores do estudo; os instrumentos que fiz uso para a obtenção das informações que encontrei ao mergulhar no campo de estudo; apresento os procedimentos na obtenção de informações; em seguida indico como elaborei as análises das informações obtidas e os cuidados éticos do estudo. Posteriormente, apresento os capítulos e subcapítulos construídos a partir de análises das informações obtidas em período de campo de estudo.

O quinto capítulo apresento o conhecimento de si de cada estudante-estagiário tecidos por estes conforme suas singularidades narrativas e de formação. No sexto capítulo apresento os sentimentos, emoções, dilemas e estratégias construídos narrativamente pelos estudantes-estagiários ao longo dos estágios de docência. Já, no sétimo capítulo, apresento algumas implicações das narrativas de formação no processo de construção das experiências formativas dos estudantes-estagiários. Em seguida, apresento as considerações transitórias, onde dialogo sobre as implicações da pesquisa narrativa e das experiências formativas em meios aos processos de constituição docente construídas ao longo da dissertação. Logo, há as referências bibliográficas utilizadas no estudo e que contribuem no meu processo de constituição enquanto sujeito no mundo humano; e, por fim, apêndices.

## **2 NARRATIVA DE VIDA E FORMAÇÃO: um processo de conhecimento de si**

*Meu nome é Lediane e estou mulher. Nascida no dia da morte de Kurt Cobain. Nirvana, uma de minhas bandas favoritas. Para quem nasceu e viveu boa parte de sua construção humana em meio à cavalos, roça, bois, rios, trator, mato, um milharal de mato e de milho; em meio a músicas sertanejas e tradicionais daquele contexto cultural; a família tradicional; ao preconceito, homofobia e racismo; construí-me resistência. Estou mulher e homossexual. Talvez não tenha sido a melhor notícia para uma família tradicional que contava regressivamente os anos para meu tão esperado casamento hétero – por volta dos 25 anos de idade como de costume. Católicos, alguns praticantes, em construção, reconstrução e eu.*

*Estou ateu. Estou mulher, homossexual e ateu. Talvez não tenha sido a melhor notícia para uma família tradicional e conservadora na qual realizaram um belo churrasco após minha crisma que fui, de certo modo, obrigada a terminar. Naquele momento estava (e ainda estou) percebendo a realidade com outras lentes. Não me fazia confortável estar em aulas catequistas, lendo trechos bíblicos, como se estivesse ditando regras sociais de como se deve ser e se fazer reproduzir a partir de questões impostas pelos familiares, pela escola (na qual havia um crucifixo na recepção/secretaria), pela igreja e pelos amigos. As crises eram, de certo modo ainda estão sendo, ensurdecedoras.*

*Em meio as minhas recordações-referências sobre minha história de vida, recordo-me de vários momentos significativos sobre meus pais. Discutiam muito, mas não no sentido bacana da interpretação, isto é, brigavam. Talvez por isso eu havia me construído impaciente e explosiva. Embora hoje eu tenha me reconstruído com maior proximidade da paciência. Meu pai, nascido em 1970 no interior de Terra de Areia e minha mãe, nascida quatro anos depois de meu pai. Sempre lembro das várias discussões que já tive com meu pai. Nunca conseguimos manter uma relação “saudável” ou, talvez, pacífica. Com o passar dos anos comecei a entender a tamanha agressividade dele. Suas atitudes eram estranhas e não conseguia identificar. Até que descobri o que estava acontecendo: cocaína. Minha mãe já sabia do fato, mas nunca ousou me contar. Sim, meu pai é dependente químico.*

*Minha mãe sempre trabalhou e estava sempre sorrindo. Meu pai, sempre irritado, eufórico e desconfiado. “Pisava em miúdos” como dizia meu avô. Não sei*

quando isso, exatamente, começou a tomar proporção. Algumas pessoas afirmam que ele sempre usou cocaína desde sua juventude. Outras ressaltam que foi após seus 30 anos de idade. Ele nunca me narrou nada parecido. Talvez nunca tenha se sentido confortável para falar sobre isso. Talvez tenha vergonha. Recordo-me que minha família e eu tentamos, de algum modo, o inserir em várias clínicas de reabilitação para dependentes químicos, mas nunca funcionou. Até mesmo alguns amigos meus, no início da descoberta, mobilizaram-se para me ajudar a lidar com isso. Contudo, foram tantas tentativas que não sabíamos mais o que fazer e/ou como lidar com isso. Eu não morava mais com ele, pois estava residindo em Criciúma, Santa Catarina, fazendo minha graduação em Educação Física e então minha mãe decidiu se separar de meu pai.

Quanto mais me reconhecia nos espaços-tempos da realidade social enquanto mulher, ateu e homossexual, mais me distanciava de minha família. Algumas datas comemorativas como meu aniversário e o natal me deixavam e ainda me deixam irritada. Nossa relação foi sendo dissipada. Desconstruímos todo respeito, admiração e carinho que havíamos construído ao longo de minha infância e certa parte de minha juventude. Desconstruímos e reconstruímos sentimentos cuja interpretação não se apresenta de modo caloroso. Talvez estejamos mais nos suportando do que convivendo harmonicamente. As vezes pego-me pensando: “quando eu era criança tudo parecia tão mais fácil porque minha única preocupação era brincar”. Hoje preciso me preocupar com as agressões pela homofobia. Preciso me preocupar com os estupros pelo machismo. Preciso me preocupar com a morte pelo fascismo. Preciso me preocupar com a educação pública e a docência pelas imposições do neoliberalismo.

Bom mesmo era quando eu caía do cavalo porque corria sem freio e encilha. Alguns tombos me faziam rolar no chão de dor. Recordo-me de minha mãe dizendo: “como pode isso? Tu quase se mata e não quebra um osso?!”, as gargalhadas de um final de semana. Momentos marcantes eram os acampamentos na beira dos riachos afundo as terras de meu avô. Sujeitinho que ainda possui extrema riqueza, mas um tanto mesquinho. Nunca foi de compartilhar com a família, mas com os amigos e arruaças sempre fez questão de aproveitar. Há tempos não o vejo, uma vez que após o deslocamento para fazer a graduação acabei por me distanciar de tudo aquilo que também faz parte de minha constituição.

*Quando me pergunto sobre o que mais sinto falta sempre lembro-me de minha infância. Com absoluta certeza sempre será o melhor momento de minha história de vida. Não havia dias ou momentos ruins, apenas aqueles no qual acabava levando algumas chineladas na bunda por conta de alguma bagunça que fazia. Minha mãe sempre foi uma pessoa incrível. Fazíamos bolos de chocolate nos finais de semana. Sempre amei bolo de chocolate e principalmente o dela. Ela sempre colocava um tanto a mais de calda por cima do bolo porque sabia que eu me lambuzaria. Como aquele ditado: era de lambuzar os beijos! Quando chovia ficávamos em casa, embaixo das cobertas, assistindo filme e ela sempre fazia pipoca doce. Ela sempre gostou um tanto de pipoca e, principalmente, doce.*

*No bairro onde morava, no interior de Terra de Areia, município de pequena extensão territorial, também estavam presentes quase todos meus familiares por parte de meu pai. Então, havia muitos primos e praticamente todos com a mesma idade ou muito próximos disso. Quando chegava à primavera e os dias começavam a esquentar passávamos os finais de semana inteiro em minha casa jogando vôlei, futebol, rindo e brincando. Minha mãe sempre fazia questão disso. Sempre acolheu todos tão bem que sempre quis ser como ela. Talvez, por isso, naquele momento sempre estivera alguém em minha casa. Passávamos a tarde inteira jogando e brincando até que o dia estivesse escuro. Quando estávamos muito cansados minha mãe sempre buscava água e algo para todos comerem. Nos jogávamos no chão e ali ficávamos em silêncio, cansados, por alguns minutos.*

*Era e ainda é, em recordações, de uma paz imensa sentir aquela brisa batendo no rosto. A grama gelada. O silêncio da noite. Sapos e insetos nos apresentando seus sons. Era como estar em casa mesmo já estando em casa. Era aconchegante. Éramos crianças. Crianças aos 6. Crianças aos 14. Crianças aos 23, pois ainda jogo meu videogame, brinco com meu afilhado e meus primos que possuem no máximo 6 anos de idade. Ainda falo besteiras e conto piadas mesmo que elas sejam horríveis. Ainda vou à praia e faço castelinho de areia junto às crianças. Ainda brinco de esconde-esconde e pega-pega com eles. Ainda assisto animações.*

*Quando, por meio do ProUni, consegui uma bolsa de estudos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense em Criciúma, Santa Catarina, no curso de Educação Física com habilitação para Licenciatura em 2013, tive a oportunidade de me permitir conhecer uma realidade diferente da qual estava inserida. Foi então que decidi, em conjunto com algumas amigas que também foram contempladas com bolsa*

de estudo pelo mesmo programa, residir em Criciúma para buscar concluir a graduação em Educação Física.

*Estava feliz, mas com medo. Morar em outra cidade? Com minhas amigas? Pagar aluguel? E quando eu ficar doente? E se eu me machucar? Controle financeiro, trabalho, estudo e, de algum modo, curtir a juventude e a oportunidade que estava sendo oferecida a mim. Fui para Criciúma feliz, com certos receios, medos, angústias. Hoje, analisando o processo de mudança daquele momento, percebo a coragem de me jogar no mundo e me permitir conhecer outra realidade, outro contexto social, outras pessoas, outros costumes e permitir me reconstruir ao passo de cada momento reflexivo sobre “como eu me permito estar em outro espaço?”.*

*Durante o curso também tive a oportunidade de conhecer o GPOM, Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Pedagógica em Educação Física e ser bolsista de iniciação científica durante 3 anos. Com o GPOM pude conhecer uma realidade tanto de estudos quanto de pesquisa que nunca havia imaginado. Nunca passou pela minha cabeça que, talvez, pudesse ser uma pesquisadora iniciante. Sempre imaginei o curso de Educação Física como um espaço esportivo até porque fui atleta de futsal. Por isso, quando escolhi o curso, a justificativa se dava por esse motivo: esporte.*

*Contudo, fui me permitindo perceber que a Educação Física poderia (e pode) ser mais que apenas esporte. Poderia (e pode) ir para além do futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Leituras estavam sendo contempladas. Aprendizagens e reflexões estavam sendo realizadas. Foi então que, na metade do curso de graduação, ingressei no Pibid. Estar na escola, observar os espaços-tempos de cada contexto sociocultural, os alunos, os professores, as culturas, costumes, as diferenças, relacionando uma quantidade gigantesca de informações às leituras que realizávamos e, nesse sentido, dialogando sobre a complexidade desses espaços curiosos chamados de escola.*

*Ao passo que me aproximava dos contextos escolares através do Pibid, também fui me aproximando da pesquisa. Estava encantada com esse mundo totalmente diferente do que eu, de certo modo, havia imaginado. Eu estava lá, estava dentro, estava envolvida, estava desejando continuar me envolvendo tanto com a docência quanto com a pesquisa. Em 2015 ingressei para o quadro de arbitragem da Federação Catarinense de Basketball - FCB após realizar um curso e ser aprovada. Mesmo que estivesse envolvida com outras demandas educativas que se*

*relacionavam mais expressivamente a docência, eu ainda estava conectada ao esporte. Tanto que ainda faço parte dessa empresa.*

*Então, eu estava com uma demanda de trabalho com o GPOM, Pibid, FCB e as disciplinas da graduação. Esse período que perdurou até 2017 foi fantástico! Eu estava envolvida com trabalhos que eu realmente gostava mesmo que a demanda estivesse sendo alta. Era prazeroso, gratificante. Foi um acúmulo gigantesco de informações e aprendizagens. Quando me recordo desse momento ainda consigo sentir prazer, gratificação e, claro, saudade. Muita saudade! Eram trabalhos que eu escolhi me envolver e que, de certo modo, eu gostava de estar fazendo. Estava envolvida com estudo e pesquisa: que eu gostava; estava envolvida com a docência: que eu gostava; estava envolvida com o esporte: que eu também gostava.*

*Com o passar do tempo, o GPOM foi me apresentando outra oportunidade: pós-graduação stricto sensu. Sempre tive medo de ingressar no mestrado acadêmico, mas agora esse medo se envolvia ao sentimento de incapacidade. Não me sentia, de certo modo, encorajada para passar por esse episódio que, obviamente, gostaria que também alcançasse o mesmo grau de gratificação e confiança (ou até mais) que a graduação proporcionou. Realizei o processo seletivo da UFRGS em 2017. Aprovada! Sim, eu estava feliz. Quem não ficaria?! Mas não entrei com os dois pés. Fiquei na dividida; fiquei na possibilidade de chute; na tensão do jogo. Mas e agora, o que eu faço?!*

*Eu não fazia a mínima ideia de como construir uma dissertação. Quando eu, por um momento, pensava estar conseguindo me segurar em algo e arrancar, acabava tropeçando em alguma outra coisa. Não estava conseguindo me manter segura e confiante. Estava me perdendo de mim mesma durante o processo. Não sabia mais se eu realmente queria estar ali ou não. A pressão desse processo de pós-graduação foi excessivo para mim. Foi tão frustrante que decidi não me envolver mais com a pesquisa. Bom, pelo menos pretendo não me envolver com a pesquisa por um longo tempo.*

*Mesmo com os sentimentos de frustração, medo, insegurança, incapacidade e toda essa caminhada construída, há coisas que vão continuar fazendo parte de minha constituição e o barato, no sentido prazeroso da narrativa, é que vou repensando e reconstruindo-a ao longo desse processo retrospectivo de minhas memórias, lembranças, sentimentos e emoções sobre minha história de vida. A investigação narrativa não se define simplesmente pela descrição dos fatos e acontecimentos.*

*Quando o sujeito narra, seja de forma oral ou escrita, ele recorda seus próprios sentimentos, emoções, memórias e subjetividades de sua história de vida, experiências, subjetividades, culturas. São recordações-referências (JOSSO, 2002) construídas ao longo do próprio processo de constituição enquanto sujeito no mundo. Narrar também é considerar que o recordar possibilita o (re) contar de singularidades e, desse modo, oportunidade para repensar o eu em constituição.*

### **3 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximando à temática**

---



---

Buscando aproximações com a temática desse estudo, procurei revisar as produções já realizadas e disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) referente às experiências dos estudantes durante os estágios de docência. Utilizei estágio de docência, estágio supervisionado, estágio pedagógico, estágio curricular, estágio supervisionado curricular e prática docente como termos e sistematizadores do processo de busca das produções. Além disso, durante o movimento de revisão cruzei as produções encontradas com os termos experiência e experiência formativa, buscando maior grau de aproximação com a proposta dessa dissertação de mestrado acadêmico.

No momento de identificação e análise das produções foram selecionadas apenas aquelas relacionadas à temática, excluindo estudos referentes à biomecânica e fisiologia, uma vez que não estavam relacionados ao campo sociocultural e pedagógico da EFI. Conforme o movimento de sistematização, apresentou-se um resultado de nove estudos que abordam o objeto estágio de docência relacionado à EFI sendo que dessas nove produções apenas três estudos relacionam estágio de docência e experiência.

**Quadro 01.** Estudos que abordam o estágio de docência relacionado à EFI.

Ano	2013	2015	2016
Dissertações	01	01	01
Teses	-	02	04

**Fonte:** produção da autora.

Analisando a quantidade de produções nesse período percebe-se uma maior quantidade de estudos relacionados à temática entre os anos de 2015 e 2016. Todavia, nenhuma outra produção, tanto dissertação quando tese referente ao tema proposto nesse estudo foram encontradas nos anos de 2014 e 2017. Assim, busquei ler os resumos, as considerações introdutórias e as considerações transitórias das produções sistematizadas, apresentando-as a seguir.

**Quadro 02.** Produções sistematizadas relacionadas à temática do estudo.

<b>QUADRO DE PRODUÇÕES</b>				
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>
Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola	Camila Rinaldi Bisconsini	2013	Mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do Norte do Paraná e sua relação com a futura atuação profissional	Tipo descritiva de característica qualitativa; entrevista semiestruturada e questionário
O ser professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico	Cassiano Telles	2015	Analisar as crenças que acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM possuem e sua interferência com relação ao 'ser professor' durante o estágio curricular supervisionado III	Estudo de caráter qualitativo de modalidade exploratória-descritiva e caracterizado como um estudo de caso; entrevista semiestruturada
As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física	Felipe Gustavo Santos Canciglieri	2016	Compreender as influências dos estágios curriculares supervisionados na prática profissional do professor principiante de Educação Física e da socialização profissional na aprendizagem da docência	Pesquisa qualitativa caracterizado como estudo de caso; análise documental, observação participante, entrevista narrativa
Sensibilidade na formação do professor: experiências na Educação Física	Luciana Fiamoncini	2015	Refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade na formação acadêmica em Educação Física e as possíveis implicações para "tornar-se" professor	Pesquisa de campo que se caracteriza como uma observação participante; diário de campo, análise de documentos e entrevista

Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile	Carlos Federico Ayala Zuluaga	2015	Compreender as orientações pedagógicas dos professores, tendo como locus de análise o estágio supervisionado nos cursos de Educação Física da Colômbia, Brasil, Argentina e Chile	Abordagem de investigação qualitativa, método Histórico-Descritivo-Hermenêutico, estudo de caso múltiplo; análise de conteúdo, instrumentos de fonte documental e entrevista semiestruturada
O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos	Elisângela Venâncio Ananias	2016	Identificar, descrever e analisar a influência do movimento de profissionalização do ensino nas propostas de estágio curricular supervisionado em três instituições de ensino superior em Portugal, Estados Unidos e Brasil	Pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de casos múltiplos; análise documental, observação assistemática e entrevista semiestruturada in loco
O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários	Silvane Fensterseifer Isse	2016	Compreender como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de licenciatura em EF em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no EM	Adotados os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa; entrevistas narrativas, observações, análise do projeto político do curso e grupo de discussão
Sentidos atribuídos à docência no contexto	Marlon André da Silva	2016	Identificar e compreender de que modo os estudantes de Educação Física	Pesquisa narrativa; observações participantes,

escolar: narrativas de estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS			(EF) da escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS atribuem sentidos à docência, e como o estágio curricular supervisionado influencia a produção/alteração desses sentidos	de registros em diário de campo, de entrevistas e de análise de documentos
Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física	Arestides Pereira da Silva Junior	2016	Analisar, sob a luz da teoria de Norbert Elias, como as configurações e as relações estabelecidas na realização o estágio curricular supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Educação Física (EF) produzem impacto na autonomia da atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio	Princípios metodológicos da pesquisa qualitativa; questionário

**Fonte:** produção da autora.

Fiamoncini (2015) buscou compreender o desenvolvimento da sensibilidade na formação acadêmica do professor de Educação Física utilizando da observação participante nas disciplinas de estágio em Educação Física Escolar I e II e, também, atuando junto aos estagiários como uma interlocutora a mais. Além disso, realizou entrevistas com os acadêmicos que também auxiliaram o movimento interpretativo do objeto estudado. A autora utilizou das interpretações de Larrosa (2002) para apresentar a experiência formativa dos estudantes-estagiários onde, segundo o autor, a experiência é aquilo que nos toca ou nos acontece e “constitui-se num saber, o saber da experiência que é subjetivo, pessoal, singular, pois é um saber ligado à existência de uma pessoa e aos sentidos de sua existência (FIAMONCINI, 2015, p. 20). Além disso, Fiamoncini (2015, p. 26) complementa sua pesquisa apresentando o estágio de docência como um espaço do acadêmico experimentar-se como docente, ou seja, “é a oportunidade do professor conhecer o espaço que irá atuar depois de formado, de

confrontar e ressignificar o que aprendeu no curso, com as situações de ensino com as quais se reparará na escola”.

Zuluaga (2015) buscou compreender as orientações pedagógicas nos cursos de licenciatura em EFI em quatro instituições distintas, sendo uma localizada na Colômbia, outra na Argentina, Chile e também no Brasil. O autor utilizou um estudo de caso múltiplo a partir da perspectiva histórico-descritivo-hermenêutico, analisando conteúdos, fontes documentais e realizando entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. Segundo Zuluaga (2015), o estágio de docência é, também, um espaço para o estudante confrontar seus conhecimentos e experiências, sistematizando conhecimentos, reestruturando conceitos e interpretando realidades de cada cotidiano educativo e, nesse sentido:

[...] adquirir conhecimentos de maneira contextual, com o fim de que aprenda a conhecer a atividade docente; cumprir com eficiência o exercício de sua profissão; habilitar-se para exercer esta; admitir este como espaço de desenvolvimento das realidades da educação, o ensino, a aprendizagem e orientação formativa perante a área em que irá atuar como docente (ZULUAGA, 2015, p. 119).

Já Ananias (2016) realizou uma leitura e análise referente as propostas de estágio de docência em três contextos: Estados Unidos, Portugal e Brasil. Utilizou, assim como Zuluaga (2015), do estudo de casos múltiplos através de análise documental, observação sistemática e entrevista semiestruturada. A autora utiliza de Pimenta e Lima (2010) e Zeichner (2010) como fonte para compreender alguns sentidos e significados do fenômeno estágio de docência. Segundo a autora, a relação interativa entre universidade e escola contribui tanto na formação dos estudantes e, também, estagiários como na (re)estruturação dos estágios de docência e o próprio PPC dos cursos de formação docente.

Isse (2016) buscou compreender, a partir da pesquisa narrativa, como as experiências de estágio tem sido vividas pelos estudantes e professores dos cursos de formação docente. A autora utilizou de recursos como as entrevistas narrativas, observação participante e análise de documentos. Isse (2016) apresenta o estágio de docência enquanto a realidade vivida por cada estudante-estagiário e suas singularidades, ressaltando que:

Os estágios produzem novos sentidos para os demais elementos da formação docente. Nos estágios há cheiros, imagens, sons e gostos reais da escola. No estágio há sons de sinetas, cadernos de chamada, bolas furadas, aparelhos de som com defeito, CDs que não rodam, 40o de temperatura na aula das 13h30min e há sorrisos, abraços,

trocas de ideias, parcerias, olhares surpresos diante de cambalhotas que foram realizadas pela primeira vez, bolas que entraram na cesta de basquete de “chuá”, movimentos de dança que finalmente foram executados dentro do ritmo musical... No estágio a vida acontece ao vivo (ISSE, 2016, p. 115).

Já Silva (2016) apresentou em sua tese de doutoramento alguns sentidos à docência atribuídos pelos estudantes e a influência dos estágios de docência durante a produção/alteração desses sentidos. Segundo o autor, os sentidos que atribuímos a determinados fenômenos no mundo estão, de algum modo, relacionados as nossas experiências e interpretações desses fenômenos e, nesse sentido, o estágio de docência constitui-se enquanto espaço num determinado tempo de possibilidades para cada leitura da docência realizada pelos estudantes-estagiários. Além disso, Silva (2016) utiliza da perspectiva hermenêutica para interpretar e analisar os fenômenos de sua pesquisa. Segundo o autor, a experiência docente é uma experiência qualitativa, uma vez que o sujeito que a constrói é, de certo modo, histórico e, por isso, interpreta-a enquanto processo a partir das contribuições de Gadamer (2008).

Silva Junior (2016) buscou, a partir das interpretações de Norbert Elias, compreender como as configurações e as relações estabelecidas durante os estágios de docência produzem impacto na autonomia da atuação e na prática pedagógica dos acadêmicos em estágio. O autor utilizou do modelo escandinavo para a estruturação da pesquisa, onde construiu cinco artigos científicos a partir das informações obtidas durante os grupos focais realizados com 61 participantes, sendo 33 acadêmicos, 23 professores de Educação Física da Educação Básica e 5 professores coordenadores das disciplinas de estágio de docência.

Já Bisconsini (2013) buscou mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio de docência e sua relação com a futura atuação docente. A autora realizou entrevistas semiestruturadas e aplicou questionário com questões abertas e fechadas com 142 participantes, sendo 130 estagiários, 6 coordenadores e 6 supervisores. Segundo Bisconsini (2013, p. 47):

Apesar das dificuldades, pelas outras atividades que o Ensino Superior demanda dos professores, é preciso encarar a realidade do período/tempo de estágio que demanda o acompanhamento periódico dos estágios desenvolvidos pelos graduandos na Educação Básica, fazendo, assim, uma ponte entre a escola e a universidade, pois os professores do Ensino Superior e da Educação Básica teriam maior contato e trocariam experiências pertinentes aos dois âmbitos de ensino, favorecendo a área como um todo e a formação de todos os

envolvidos – graduandos e docentes universitários e da Educação Básica.

Telles (2015) buscou analisar em sua dissertação de mestrado as crenças dos acadêmicos e como elas interferem no “ser professor” durante os estágios de docência II. O autor utiliza da pesquisa exploratório-descritiva e realiza um estudo de caso múltiplo com 18 acadêmicos do curso de Educação Física.

Canciglieri (2016) buscou compreender a influência do estágio de docência na prática profissional, na docência e nos saberes dos professores principiantes. Também utilizou do estudo de caso com 5 professores de Educação Física. O autor utiliza das contribuições de Dubar (2012) para compreender a socialização profissional ao longo de sua pesquisa. Além disso, Canciglieri (2016) entende o estágio de docência como peça presente no processo de tornar-se professor através das mobilizações da socialização profissional. Por isso, o autor afirma que:

Os futuros professores começam a se identificar com o meio de trabalho, a selecionar, em seu repertório de conhecimentos, aqueles os quais serão utilizados na prática, além de desenvolver, concomitantemente, outros saberes, advindos da prática do ensino e suas vivências na escola. Além disso, depois de formados, reiteram a importância das socializações provenientes do estágio, quando analisam as contribuições dos seus cursos de formação para a prática profissional (CANCIGLIERI, 2016, p. 45).

Mesmo que as produções mencionadas acima apresentem o estágio de docência enquanto fenômeno de busca e interpretações para com a formação docente em Educação Física, apenas as pesquisas de Fiamoncini (2016), Isse (2016) e Silva (2016) se aproximam do que busquei apresentar com esse estudo, uma vez que ambos os autores cruzam os fenômenos estágio de docência e experiências. Todavia, caminham diferentes perspectivas e autores que, nesse caso, aproximo-me das interpretações de Fiamoncini (2016), onde apresenta a experiência formativa a partir das contribuições de Larrosa (2002).

Nesse sentido, com a limitada produção sobre o processo de constituição docente através das experiências formativas (JOSSO, 2004) construídas pelos estudantes-estagiários durante os estágios de docência (SOUZA, 2006) e entendendo-os como elementos importantes no processo de formação docente e, também, de estudos relacionados à narrativa, busquei entender a relevância sobre esses estudantes-estagiários, em meio ao movimento dos estágios de docência, constroem suas experiências formativas e, assim, como elas mobilizam o processo

de constituição docente enquanto futuros professores de Educação Física a partir de suas narrativas construídas.

Além da busca referente às teses e dissertações no CAPES, busquei por sete periódicos nacionais relacionados à área de conhecimento Educação Física, tais como: Revista Movimento, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Motrivivência, Motriz, Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM) e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), entre as quais A2, B1 e B2. Os periódicos escolhidos se apresentaram por sua tradição em meio a pesquisa pedagógica na Educação Física e por seu escopo apresentar relações tanto ao tipo de pesquisa quanto ao tema de estudo dessa dissertação. Os termos de busca se apresentaram pelos mesmos utilizados durante a busca das teses e dissertações no CAPES, cruzando com o fenômeno experiência. Em um primeiro momento da busca foram encontrados:

**Quadro 03:** Lista de artigos encontrados nos periódicos.

<b>Movimento</b>	<b>Pensar a Prática</b>	<b>RBCE</b>	<b>Motrivivência</b>	<b>Motriz</b>	<b>RBCM</b>	<b>RBEFE</b>
40	75	03	23	12	16	103

**Fonte:** produção da autora.

Em um primeiro momento de procura, fiz uso dos mesmos termos de busca utilizado no processo de sistematização das teses e dissertações (estágio de docência, estágio supervisionado, estágio pedagógico, estágio curricular, estágio supervisionado curricular e prática docente) encontrando a quantidade de artigos apresentados no quadro acima (quadro 03).

Em seguida, com o processo refinamento das pesquisas encontradas utilizando os termos experiência e experiência formativa, apenas as revistas RBCE e Motriz não apresentaram artigos próximos à temática dessa pesquisa de dissertação. Contudo, encontrei nos periódicos Movimento, Pensar a Prática, Motrivivência, RBCM e RBEFE as seguintes produções apresentadas a seguir. Além disso, encontramos como apêndice E um quadro onde destaco os artigos, apresentando título da pesquisa, autores, ano de publicação, palavras-chave e o tipo de metodologia utilizada para a construção do estudo.

Nesse sentido, Quaranta e Pires (2013) buscaram investigar aspecto científico da formação de professores de Educação Física na modalidade a distância (EAD) a partir das histórias de vida (BUENO, 2002) e experiências docentes de quatro

acadêmicos durante os estágios de docência. Segundo os autores as histórias de vida influenciam no processo de escolha das estratégias didáticas dos estagiários. Além disso, destacam as tecnologias digitais como aspecto enfático no processo de ensino aprendizagem na modalidade EAD. Os autores buscaram destacar as histórias de vida (biografias) relacionadas à Educação Física como componente curricular na Educação Básica e as possíveis implicações destas em suas primeiras experiências cientes como estagiários (QUARANTA; PIRES, 2013). Conforme os autores:

Esta reconfiguração é experimentada em vários momentos do curso, mas, sobretudo a partir do exercício docente no estágio supervisionado, que tem grande importância na formação inicial do tornar-se professor. Se, por um lado, as histórias de vida são importantes para que os sujeitos possam reelaborar os significados da prática docente, por outro, estes também serão importantes para planejar, desenvolver e avaliar as experiências no decorrer do curso (QUARANTA; PIRES, 2014, p. 188).

Iza e Souza Neto (2015) apresentam em sua pesquisa os processos de parceria entre a escola e a universidade durante os estágios de docência em Educação Física. Os autores utilizaram o estudo de caso, realizando entrevistas narrativas e análise de conteúdo. Segundo os autores, o desafio está em sair de um modelo de formação centrado na Universidade para um modelo que contemple a escola e a Universidade como lugares de formação, interpretando o estágio como conhecimento das múltiplas realidades escolares.

Benites et al. (2016) buscaram caracterizar o trabalho do professor-colaborador no estágio de docência em Educação Física e, nesse sentido, apontando quais saberes e práticas emergem do professor-colaborador no contexto do estágio.

Já Souza Neto, Sarti e Benites (2016) apresentam em sua pesquisa os desafios do estágio de docência no processo de iniciação à docência desde o movimento de entrada no estágio, a transição do “ofício de aluno” ao *habitus* de professor (BOURDIEU, 1983; PERRENOUD, 1994) e, além disso, analisaram os depoimentos orais e escritos dos estagiários dos cursos de Educação Física e Pedagogia no qual apresentavam suas crises e dificuldades enfrentadas no processo de socialização profissional.

Mendes e Betti (2017) vivenciaram o enfoque pedagógico fundamentado no conceito de “ciência como coisa viva” na obra de Peirce, a fim de potencializar a experiência formativa nos estágios de docência utilizando a pesquisa-ação como fonte para obtenção das informações. Segundo os autores:

Os PEFI passaram a se dar conta de que as reflexões e investigações só podiam emergir nos estágios, antes de mais nada, se houvesse uma disponibilidade para. Ou seja, era preciso estar aberto ao fenômeno, à prática pedagógica, despendo-se ao máximo possível dos prejulgamentos. Assim seria possível auscultar a realidade e “o outro”, segundo seus próprios traços, contornos, especificidades, sentindo-o naquilo que ele expressa, a despeito de nossas convicções. Só assim podemos ser interpelados por dúvidas, conflitos e crises reais, que demandam lançar mão da reflexão e da criatividade (MENDES; BETTI, 2017, p. 1246).

Moletta et al. (2013) analisaram os momentos (melhores e piores) marcantes do estágio de docência vivenciados pelos estudantes do curso de Educação Física-Licenciatura através de entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes-estagiários. Segundo os autores, os melhores momentos foram destacados pela relação com os alunos; as atividades realizadas e a aprendizagem profissional. Sendo que os piores momentos destacaram-se pela necessidade da presença de professores supervisores durante às aulas. Por isso, Moletta et al. (2013) constataram a importância de dar voz aos estudantes-estagiários, verificando seus anseios, necessidades, expectativas e valores durante sua formação.

Já Santos, Souza e Barbosa (2013) buscaram, a partir da teoria das representações sociais, compreender o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física Escolar durante o estágio de docência I, realizando uma pesquisa qualitativa de corte transversal com 44 estudantes-estagiários. Conforme os autores apresentam:

[...] o ato de avaliar é fruto da ação humana, ganhando materialidade no cotidiano escolar, podendo tomar sentido diferente a depender do ponto de vista dos sujeitos que compõem o coletivo da escola. Assim, por meio da avaliação, o professor pode fazer um diagnóstico acerca do andamento de suas aulas, em sua plenitude, incluindo aspectos como: planejamento, objetivos, metodologia, relação ensino-aprendizagem, etc (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013, p. 503).

Zotovici et al. (2013) apresenta em sua pesquisa reflexões sobre os estágios de docência oferecendo subsídios a práxis educacional através das experiências em campo, possibilitando entender como acontece o estágio de docência e, nesse sentido, identificando os modos como ele processa. Segundo os autores, as experiências bem-sucedidas durante os estágios de docência podem ser motivadoras de cada ação docente, mobilizando transformações cotidianas de cada ato docente, aperfeiçoando, melhorando e reestruturando a prática pedagógica, uma vez que “tais experiências levam o docente a sentir que todo esforço valeu a pena no intuito de

efetivar sua capacitação para melhorar as aulas ministradas no ensino superior” (ZOTOVICI et al., 2013, p. 574).

Guimarães et al. (1995), Luiz et al. (1995), Avance, Silva e Venturim (1999), Fernandes e Martins (2008), Oliveira, Sousa e Melo (2015) apresentam relatos de experiência durante o processo de estágio de docência. Segundo Guimarães e al. (1995), os registros críticos das experiências construídas durante os estágios é, também, uma forma de legitimar o conhecimento que ali se constrói, de socialização saberes e contribuir para a melhoria do ensino de Educação Física. Por isso, Luiz et al. (1995, p. 176) afirmam que:

O estágio serviu como elemento da formação profissional fazendo com que adquiríssemos em conjunto uma consciência crítica perante a análise de diferentes pedagogias. A partir desta análise buscamos aprofundar e construir nossas identidades, enquanto professores, e encontrar a legitimidade de nossa área de atuação na escola.

Já Martiny, Souza e Silva (2013) apresentaram implicações dos medos vivenciados pelos futuros professores nas suas práticas pedagógicas durante os estágios de docência. Utilizaram de três questionários com perguntas estruturadas para 48 futuros professores do curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse sentido, os autores buscaram compreender como os estudantes-estagiários fizeram para assumir e enfrentar os medos e, nesse sentido, compreendendo porque sentem medo em assumir a docência supervisionada, possibilitando aos professores estudantes mostrarem a si mesmo suas expressões, posturas e relações ao longo do processo de estágio.

Bisconsini e Oliveira (2016) analisaram o papel do estágio de docência na formação inicial de professores a partir da perspectiva discente, utilizando de um questionário com perguntas abertas e fechadas a 130 acadêmicos. Segundos os autores, os estudantes esperavam maior proximidade com as exigências do exercício da profissão docente. Por isso, Bisconsini e Oliveira (2016) afirmam que:

[...] é necessário investir na relação profícua entre o docente da graduação, o docente da educação básica e o estagiário, pois somente com a integração dos olhares e vivências será possível uma formação que vá ao encontro do que se exige de um futuro profissional qualificado e mais integrado com as necessidades da educação básica.

Corrêa Junior, Souza Neto e Iza (2017) buscaram compreender os elementos que constituem a socialização profissional do professor-colaborador e os saberes mobilizados nos estágios de docência no qual utilizaram de um questionário,

entrevista e observações com seis professores de Educação Física. Os autores utilizaram das contribuições de Dubar (2012) no processo interpretativo do fenômeno socialização profissional durante a supervisão do estágio, as orientações e intervenções referentes ao trabalho docente dos professores-colaboradores do estágio. Corrêa Junior, Souza Neto e Iza (2017, p. 137) entendem o estágio como um espaço privilegiado:

Para que ocorra a confluência entre a teoria e a prática, pode se constituir em um importante instrumento no âmbito da formação, na medida em que esta se faça a partir da resignificação das teorias em processo de interação com as práticas, pois é “na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que se constrói o conhecimento profissional” (INFANTE, 1996, p. 158).

Benites et al. (2012) buscou apresentar em sua pesquisa o papel do professor colaborador durante o processo de estágio, analisando seu perfil e, nesse sentido, buscando compreender como o professor colaborador se vê no movimento de estágio. Para isso, os autores convidaram 5 professores colaboradores, realizando observações, entrevistas semiestruturadas e fonte documental, apresentando informações no qual os professores pautam sua supervisão nas suas próprias experiências. Além disso, ressaltam sobre a visibilidade do professor colaborador também enquanto formador de professores, uma vez que estão relacionados ao cotidiano escolar e aos futuros professores durante os estágios de docência. Por isso:

Este professor ocupa um lugar privilegiado durante o momento do estágio, mas, na grande maioria das vezes tem o perfil de alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professores. Concebe o estágio como importante, mas não o vê como um espaço que contribui para a formação de um futuro colega de profissão (BENITES ET AL., 2012, p. 23).

Conforme a busca e revisão das pesquisas encontradas nos periódicos nacionais, não encontrei estudos relacionados a pesquisa narrativa e também pesquisas que relacionam experiência, estágio e constituição docente a partir das narrativas dos estudantes-estagiários. Todavia, estudos como o de Quaranta e Pires (2013), Souza Neto, Sarti e Benites (2016), Mendes e Betti (2017) e Moletta et al. (2013) apresentam algumas aproximações a proposta de estudo dessa dissertação de mestrado, uma vez que utilizam das experiências dos sujeitos colaboradores da pesquisa enquanto fenômeno interpretativo dos diferentes estágios de docência e suas singularidades. Entretanto, avalio que o tipo de pesquisa narrativa ainda está em processo de reconhecimento no campo acadêmico-científico da Educação Física.

Há um número interessante de trabalhos referente a experiência, mas que acabam utilizando de estudo de caso e/ou múltiplos casos, bem como pesquisa descritiva e relatos de experiência. Nesse sentido, entendo que a narrativa enquanto tipo de pesquisa pode vir a contribuir como, também, produção de conhecimento no campo pedagógico da Educação Física, uma vez que ela possibilita tanto ao pesquisador quanto ao pesquisado encontrar-se consigo mesmo enquanto sujeito que constrói conhecimento a partir de suas experiências formativas.

Assim, pretendo acrescentar que, a partir dos estudos já produzidos sobre a temática, tanto a experiência quanto os estágios de docência não são, de certo modo, aspectos distantes da formação inicial de professores. Por isso, é importante compreender que esse processo de construção não se apresente, porventura, apenas em disciplinas particularmente teóricas, mas numa entre teoria e prática<sup>7</sup> e suas possíveis reflexões, construindo experiências formativas e constituindo docentes. Assim, questiono-me como esses estudantes-estagiários constroem suas experiências formativas? Como percebem seus sentimentos e emoções? Como enfrentam os dilemas escolares cotidianos? O que trazem consigo e como esses modos de viver, agir e pensar à docência já construídos em outros momentos e espaços formativos contribuem no processo de formação docente? Desse modo, entender que os sujeitos produzem sentidos e significados implica, também, observar, interpretar e analisar as experiências formativas construídas enquanto constituição como processo, isto é, inacabada.

---

<sup>7</sup> Entendo esse fenômeno enquanto aspecto não desvinculado da práxis, onde o sujeito estabelece relação entre teoria, isto é, modos de interpretar a realidade e a vida, com a prática educativa, ou seja, o ato docente por meio de uma compreensão da teoria interpreta e, desse modo, levando-o a transformação social (STRECK et al., 2017).

#### **4 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: espaço de socialização**

Buscando me aproximar do tema proposto nesse capítulo e, desse modo, percorrendo em meio a leituras sobre o fenômeno formação inicial docente me senti envolvida numa teia complexa de relações sobre o que é formação docente? Como formar professores? E o que, de certo modo, está envolvido durante esse processo de ensino? Essas respostas vão se constituindo ao longo dessa dissertação juntamente as narrativas dos estudantes-estagiários, reflexões, experiências formativas e não apenas nesse capítulo.

Contudo, arrisco dizer que entendo o processo da formação inicial docente como um fenômeno que possibilita ao futuro professor se aproximar e conhecer a realidade escolar juntamente ao seu trabalho docente. Assim, o futuro professor tem, de certo modo, a oportunidade de buscar se inscrever em diferentes culturas escolares, se permitindo conhecer e reconhecer as particularidades de cada espaço político e sociocultural pelo qual chamados de escola. Segundo Molina Neto e Molina (2002), a formação docente deve estar, porventura, vinculada à vida nas escolas. Conforme os autores:

Metas como autonomia docente, respeito à diversidade, dimensionamento adequado dos objetivos de ensino e desenvolvimento docente são possíveis quando encaramos o professor como participante de uma cultura docente. Um ser não-fragmentado que age relacionando sua formação com sua trajetória docente, com sua prática cotidiana, com o conhecimento construído na experiência, e com as crenças que elabora durante sua existência (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 61).

Por isso, à formação inicial docente também acontece na relação universidade/escola, na interação humana em meio ao trabalho docente, no processo reflexivo e de ensino da formação inicial, transformando suas ações em meio às culturas reconhecidas nos espaços-tempos de formação. Segundo Giroux (1997), a cultura e as próprias noções de culturas tornam-se um dos elementos mais importantes na construção e no desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, uma vez que tanto a escola quanto à formação inicial docente são espaços encharcados desse fenômeno formativo.

Todavia, entendendo o reconhecimento tanto das culturas escolares e das diferentes realidades do trabalho docente como elementos necessários durante o

processo formativo e de ensino da formação docente, percebo o afago desses elementos por parte de movimentos políticos e econômicos que buscam pela diminuição de custos voltados a educação, sucateando os processos de ensino e sufocando as universidades e escolas públicas.

Os processos educativos e, desse modo, a própria formação inicial docente tem sido constantemente ameaçadas e sucateadas a partir de ideais políticos que precarizam tanto o trabalho docente quanto os processos de ensino de futuros professores. Segundo Silva e Wittizorecki (2013), a educação e, nesse sentido, a formação docente, está, de certo modo, cada vez mais subordinada a esfera produtiva do mercado de trabalho. Estímulos rápidos, repostas rápidas.

Bem como afirma Giroux (1997), a racionalidade técnica toma frente e invade o mercado produtivo e privatizador. As escolas, os currículos e o trabalho do professor, passam a ser condicionados a “soluções de ensino”, promovendo, assim, uma incapacitação dos docentes, perdendo sua autonomia e controlando suas próprias decisões. Em meio a esses aspectos, à formação inicial docente também acaba, de certo modo, por ser afetada e tanto os professores quanto os estudantes sofrem com a opressão da mercantilização dos processos de ensino e formação, se tornando um produto a ser comercializado.

Por isso, estar em formação docente segue sua importância do conhecimento do contexto para a atuação dos professores e futuros professores (SILVA; WITTIZORECKI, 2013). Conhecer os espaços socioculturais e políticos construídos por sujeitos que possuem histórias e experiências de vida pode ser uma possibilidade para se conhecer docente. E, desse modo, possibilidade para conhecer os processos de ensino particulares que cada professor e futuro professor se permite envolver-se em meio as diferentes realidades do trabalho docente.

Assim, penso que para além de se formar professor e formar professores é, contudo, se permitir reconhecer os espaços escolares e suas culturas ali construídas, manias, crenças, particularidades, dificuldades, conflitos e circunstâncias de cada sujeito e seu próprio trabalho docente. Por isso, Sacristán (1999, p. 66) afirma que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”.

Contudo, é necessário enquanto possíveis subsídios ao processo de formação docente, a docência ser vista e revista, pensada e repensada conforme as

particularidades de cada realidade social, ressignificando, assim, a própria formação inicial enquanto processo formativo, de construção e reconstrução de saberes, experiências, de diálogo e humanização. Desconfiar dos processos é, de certo modo, reconstruir maneiras de olhar para os fenômenos no mundo e operar sobre eles. Por isso, Giroux (1997) afirma que a educação e, nesse caso à formação docente, vai para além da relação teórico-prática. A mesma aborda questões significativas e contextuais da realidade social, suas tradições tanto históricas quanto contemporâneas, contribuindo nos processos de construção e reconstrução de significados, experiências, subjetividades e singularidades dos sujeitos sobre os fenômenos no mundo.

Segundo Josso (2004, p. 41), “[...] à formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”. Por isso, à formação inicial docente vai para além do processo de aprender. Formar professores é buscar aprender com as próprias aprendizagens, com as aprendizagens do outro e com as próprias pistas que estão no mundo. É reconhecer as experiências formativas e as singularidades de si, de cada sujeito e dos contextos sociais e, num processo reflexivo, olhando e reconhecendo esses aspectos, constituir-se docente.

Por isso, Freire (1997) afirma que não é viável ensinar e conversar sobre contextos ou temas de maneira isolada, uma vez que nesses ambientes há forças culturais, sociais e políticas que moldam os próprios contextos e os sujeitos ali inseridos. A formação inicial docente também se caracteriza como um fenômeno contextual encharcado de culturas, subjetividades, aprendizagens e experiências formativas construídas e em ressignificação. Portanto, entendo que precisamos formar professores, mas a partir de uma formação inicial docente enquanto espaço cultural, de ensino e de socialização das aprendizagens, subjetividades e experiências formativas dos estudantes onde possam se reconhecer, reconhecer o outro e esses aspectos simbólicos para cada sujeito no mundo humano.

## **5 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: iniciação, interação e reflexão**

Para que inicialmente possamos mergulhar no emaranhado referencial sobre o estágio de docência, busco questionar, nesse sentido, o estágio de docência imbricado à formação inicial docente a partir de estudos apresentados por Selma Garrido Pimenta, Elizeu Clementino de Souza e colaboradores. Nesse sentido, seguindo as argumentações referentes à temática, Pimenta e Lima (2010) afirmam que o estágio de docência é um momento formativo que se apresenta em determinados espaços-tempos de formação e de interação entre os sujeitos, a escola, as culturas, experiências formativas e singularidades.

Segundo Souza (2006), o estágio de docência é um espaço de iniciação. Iniciação a reflexão da prática educativa, do trabalho docente, da cultura escolar, das subjetividades e singularidades de si e de cada sujeito inserido no contexto escolar, das aprendizagens e experiências formativas (JOSSO, 2004) construídas pelos futuros professores. É, de certo modo, um espaço de/para problematizar-se. Pensar e repensar os processos formativos, como estou reconhecendo a mim mesmo, o outro, suas singularidades e os elementos que naquela realidade se encontram. Por isso, penso, também, o estágio de docência como um espaço que possibilita ao estudante-estagiário encontrar-se consigo mesmo, seus modos de agir e pensar à docência e como se constitui docente em meio a esse processo de ensino.

Conforme os estudos de Pimenta e Lima (2005), os estágios de docência podem, também, operar buscando aproximar os estudantes-estagiários da realidade do trabalho docente. Todavia, as autoras afirmam que para que esse processo de ensino aconteça seja, de certo modo, necessário o envolvimento e a intencionalidade de cada sujeito que se permite se inscrever em cada realidade escolar. Por isso, o estágio de docência, enquanto possível atividade de transformação da realidade social, também pode se caracterizar pela possibilidade de construção da práxis docente. Ou seja, o fenômeno estágio de docência, relacionado as atividades de ensino de cada contexto cultural escolar, apresenta possibilidade ao estudante-estagiário para que ele possa operar em meio as diferenças de cada realidade do trabalho docente.

Além disso, Bisconsini e Oliveira (2016) colaboram afirmando que o estágio de docência também pode ser entendido como um espaço de formação no qual os futuros

professores retornam a escola no papel de estagiários e não como alunos. Conforme os autores afirmam, “esse é o momento para experimentarem as ações planejadas a partir do que foi aprendido na Instituição de Ensino Superior (IES), além de terem a possibilidade de aplicar e transformar proposições do processo formativo” (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016, p. 347).

Estar em estágio de docência possibilita o estudante-estagiário reconhecer, por meio de diferentes olhares, o trabalho dos professores, a construção cultural de cada espaço escolar e a ressignificação de seus próprios saberes docentes. Por meio desse processo formativo de ensino, embora protocolar, os futuros professores podem interagir “com a escola, com os alunos e com os docentes da instituição, possibilitando a aquisição de conhecimentos sobre o sistema educacional e a cultura desta profissão” (MOLETTA et. al, 2013, p. 719).

Por isso, estar em estágio de docência também pode ser buscar se inscrever na cultura escolar na qual irá estagiar e, desse modo, se permitir observar e operar sobre os processos de ensino e aprendizagem que se desdobram naquele particular espaço sociocultural. O que busco argumentar nesse espaço dissertativo se apresenta pela necessidade de, talvez, aproximar o trabalho do professor nas escolas aos processos de ensino que as IES, de certo modo, significam aos futuros professores. Arrisco dizer que o fenômeno estágio de docência, elencado a uma relação próxima entre universidade/escola, pode vir a contribuir potencialmente na formação dos futuros professores.

Mediante isso, à formação inicial docente necessita atentar-se ao distanciamento entre importantes elementos durante esse processo. Caracterizar o estágio de docência enquanto espaço onde se opera a teoria e prática é, de certo modo, limitar o processo de constituição docente dos estudantes-estagiários em formação. Mesmo que a relação teoria e prática possa fortalecer o processo de formação docente, cada sujeito ali inserido possui suas subjetividades construídas e em reconstrução ao longo de sua história tanto pessoal, acadêmica quanto docente. Assim, pensar o estágio de docência pode ser, de certo modo, entender que tanto na escola quanto na universidade encontramos sujeitos encharcados de culturas, histórias e experiências.

Almeida e Pimenta (2014, p. 29) afirmam que o papel e a importância dos estágios de docência na formação inicial referem-se à aproximação com o campo de trabalho:

[...] é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Dialogar com e nos estágios de docência e problematizar suas ações e observações é, porventura, considerar que o fenômeno pode avançar em sua complexidade e interagir com outros aspectos da própria formação. Por isso, os estágios de docência podem ser reconstruídos enquanto espaço problematizador ao estudante-estagiário. Aquele que significa ao estudante-estagiário como possibilidade de encontrar-se enquanto futuro professor, se permitindo agir, viver e pensar a universidade e a escola enquanto espaços de formação no qual se entrelaçam, entre professor e estudante, docência e instituições formativas (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016). Segundo Quaranta e Pires (2013, p. 52), o estágio de docência se apresenta:

[...] como espaço privilegiado para a experiência formativa dos futuros docentes no âmbito das culturas escolares. Independente do campo do conhecimento, o estágio possui uma centralidade ímpar por “iniciar”, por assim dizer, o acadêmico no espaço de atuação profissional (QUARANTA; PIRES, 2013, p. 52).

Assim, quando digo entender o estágio de docência com um espaço de iniciação não refiro-me, de certo modo, a iniciação ao contexto escolar, uma vez que o estudante-estagiário já foi aluno e, nesse sentido, já esteve inserido em uma ou mais instituições escolares. Contudo, coloco o fenômeno estágio de docência como iniciação ao passo que o estudante-estagiário estará iniciando uma futura docência, reconhecendo os espaços escolares, suas culturas e seu próprio trabalho como futuro professor.

Por isso, reafirmo que busco entender o estágio de docência enquanto espaço de iniciação ao conhecimento da realidade do trabalho docente, das culturas escolares, do conhecimento de si (SOUZA, 2006), reconhecendo os contextos políticos e socioculturais e se reconhecendo enquanto sujeito que possui sentimentos, emoções, culturas, representações, subjetividades, singularidades, aprendizagens e experiências. É, pois, nesse percurso formativo dos estágios de docência de aproximação ao trabalho docente, conhecendo e reconhecendo possibilidades e limitações do mundo e do próprio eu que, em interação, o estudante-estagiário estará,

de certo modo, reconstruindo aprendizagens, experiências formativas e singularidades em meio ao seu próprio processo de constituição docente.

## **6 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: aprendizagens experienciais de vivências particulares**

---

---

O que inicialmente havia pensado sobre esse espaço seria apresentar, a partir das concepções de Marie-Christine Josso (1999; 2002; 2004; 2007a; 2007b;), como venho estruturando esclarecimentos sobre experiência e, nesse sentido, experiência formativa, uma vez que pensar sobre esse elemento também pode contribuir na transformação do conhecimento instrumental dominante e mecanizado em meio ao contexto da docência. Por isso, busquei interpretar e compreender esse fenômeno a partir dos escritos de Josso, visto que a autora ainda se faz presente em meio aos espaços-tempos de constituição no qual me percebo e me encontro.

Nesse sentido, a autora apresenta durante suas reflexões que as experiências formativas e/ou aprendizagens experienciais vinculam-se aos sentidos que cada sujeito constrói sobre o contexto vivido e que a experiência propriamente dita se constitui através da “[...] não relação imediata entre um continente interior e/ou exterior, na sua classificação na nossa geografia conceptual e na sua atribuição de sentido [...]” (JOSSO, 2002, p. 54).

Parafraseando a autora, experiência pode ser entendida como aquilo que se transforma a partir do que cada sujeito vive. Entretanto, nem toda vivência transforma-se em experiência. Para que esse processo ocorra, é necessário que o sujeito esteja atento sobre o que está acontecendo, seja consigo ou com o outro e, em um processo de implicar-se com o fenômeno, transforme a simples presença, isso é, a vivência em experiência. Por isso, o ato narrativo (SOUZA, 2006) em meio ao processo de formação docente possibilita o estudante-estagiário se reconhecer enquanto sujeito que constrói experiência e que, a partir delas, se constitui docente.

As experiências são interpretadas por Josso (2004) enquanto vivências particulares. Segundo a autora, o fenômeno experiência pode ser entendido como sendo obras inéditas construídas pelos sujeitos em interação com outros e com o mundo. São, também, suas próprias singularidades construídas com e sobre fatos, acontecimentos, situações e fenômenos. Dessa forma, construir e reconstruir sentido sobre a realidade é, de certo modo, transcender, num trabalho reflexivo, as próprias

vivências em busca de subjetividades do seu próprio eu aprendente<sup>8</sup> e, para além de uma construção, a ressignificação e transformação das próprias experiências e do olhar para com os fenômenos no mundo.

Nesse sentido, falar sobre experiências a partir de Josso é abrir espaço para as experiências formativas dos sujeitos, ou seja, aquilo que cada sujeito constrói reflexivamente durante suas vivências. Segundo a autora, esse tipo de experiência refere-se as aprendizagens sobre os fenômenos, subjetividades, atividades, afetividades e representações. São as recordações-referências<sup>9</sup> dos sujeitos, ou seja, lembranças simbólicas que são constitutivas de sua formação. Além disso, a autora apresenta que em meio as experiências formativas encontramos valores, emoções, sentimentos, sentidos e singularidades significativas das vivências de cada sujeito no mundo humano (JOSSO, 2002). Por isso, as experiências formativas também podem ser caracterizadas enquanto processo de reconstrução, uma vez que consiste do próprio investimento dos sujeitos ao narrarem sobre si, sua história de vida, sentidos, singularidades e particularidades que constituem sua formação.

Esse tipo de experiência, segundo a autora, refere-se aos processos de formação, conhecimentos e aprendizagem construídos pelos sujeitos a partir do trabalho reflexivo operado em meio as suas vivências. Segundo Josso (2004), essas experiências consideram atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer e sentimentos que caracterizam a subjetividade de cada sujeito. Esses aspectos, articulados dialeticamente entre o individual e coletivo<sup>10</sup>, mobilizam o processo de constituição docente do sujeito aprendente, ou seja, aquilo que estão sendo, pensam, fazem, valorizam e desejam sobre seu próprio eu docente: “quem sou eu professor?” (JOSSO, 2004, p. 59) e seus diferentes modos de estar no mundo e operar sobre ele.

Por isso, o ato narrativo também pode ser um elemento importante aos sujeitos que buscam falar sobre si, suas recordações-referências e seu processo de constituição docente. Esse movimento narrativo relacionado com as experiências formativas dos sujeitos pode, de certo modo, entrar em contato com suas lembranças enquanto aluno da educação básica, desejos, sentimentos e outras experiências que se reconstróem em espaços-tempos diferentes. As experiências formativas

---

<sup>8</sup> Segundo Josso (2004, p. 19), aprendente refere-se ao ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem.

<sup>9</sup> O que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004).

<sup>10</sup> Relação dialética entre auto-interpretação e co-interpretação (JOSSO, 2004, p. 55).

imbricadas ao ato narrativo possibilitam os sujeitos experimentarem outras formas de contar suas marcas e aprendizagens, olhando e reconstruindo sentidos para a sua própria narrativa de experiência e, nesse sentido, ampliando os processos de reconhecimento e constituição de si.

Narrar não é simplesmente descrever ou contar histórias. É, sobretudo, entrar em contato com lembranças, sentimentos, emoções, subjetividades, singularidades, aprendizagem e, desse modo, aprender a olhar e reconstruir suas próprias experiências formativas. Segundo Souza (2006, p. 97), “o cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas.”. As experiências, em meio ao ato narrativo de diferentes sujeitos, possibilita-os aprenderem pela aprendizagem do outro; pela reflexão sobre os sentimentos e subjetividades do outro. Assim, em meio ao processo interativo entre as narrativas de experiências, os sujeitos se reconhecem enquanto seres no mundo e, assim, contam o que é que foi formativo para cada um no percurso de sua vida (SOUZA, 2006).

Por isso, pensar as experiências formativas dos estudantes-estagiários em meio aos estágios de docência a partir de suas narrativas também pode vir a contribuir nas operações do próprio processo de conhecimento de si, uma vez que os espaços de formação e constituição também estão relacionados ao reconhecimento dos contextos escolares, dos sujeitos que constroem o espaço, as subjetividades de si, do outro e da realidade no qual estão inseridos. Destarte, questionar-se “como aprendo com o outro e comigo mesmo? O que está sendo minha formação? Como estou me formando?” e, nesse sentido, entendendo os aspectos simbólicos dos processos de formação, conhecimentos e aprendizagens das experiências formativas em meio ao processo de recordações-referências, apresenta-se possibilidades de entender como cada sujeito compreende seu próprio eu formativo.

Segundo Josso (2004, p. 84), os conhecimentos produzidos pelos sujeitos em formação estão relacionados com algumas questões que, de certo modo, mobilizam os processos de se reconhecer no mundo, por exemplo:

Como recordar? Que contar? Como dizê-lo? Como contá-lo? Como escrever? Como ouvir? Como ler? Como interpretar? Sobre que base se deve interpelar os outros? Que estatuto dar àquilo que tem eco em mim? Que fazer destas ressonâncias? Por que interpretações serei mais particularmente interpelado?

A autora busca resgatar questões-referências sobre o processo de conhecimento de si. Como cada sujeito, em meio as suas singularidades, mobiliza-se para interpretar-se? Como reconhecer suas próprias experiências formativas? Como se faz para recordar e narrá-las? Por isso, Josso (2004) afirma que o sujeito, também responsável por sua própria constituição, precisa, de certo modo, assumir-se como tal e se colocar, numa relação dialética, consigo, com os outros e com o mundo, com as particularidades da realidade, as diferenças, as interpretações e, assim, construindo suas próprias experiências formativas.

Contudo, esse processo de reconstrução e de se perceber enquanto sujeito que assume e se coloca no mundo não acontece em meio ao imediatismo individual. Construimos experiências escutando, lendo, contando, recordando, marcando-se, mas é, de certo modo, no movimento reflexivo sobre os processos de interpretações das vivências de si e do outro que as experiências formativas são constituídas. Não são simplesmente experiências. São, para além de uma instrumentalização dos processos de ensino, experiências formativas que se constroem a partir de sua própria formação e que se constituem em meio a constituição de si e do outro. Além disso, falar sobre experiências formativas também envolve os processos de ressonância de cada sujeito em meio ao contexto vivido, seus ecos refletidos, suas marcas ressignificadas e o que estou sendo em meio ao processo de constituir-se docente.

Por isso, ao ingressar na escola reconhecendo-se enquanto professor iniciante, perceber e entender os desafios e embargos da docência, por exemplo, as lutas políticas atuais referentes à valorização do servidor público e, nesse caso, dos professores, é, também, assumir uma posição tanto enquanto professor, trabalhador, servidor, mas também como sujeito inserido numa sociedade que desfavorece, desvaloriza e oprime a classe trabalhadora a partir de ideais políticos e econômicos neoconservadores e neoliberais. Em vista disso, os estágios de docência vão para além da relação teórico-prática e/ou aspectos burocráticos e institucionais. As experiências formativas construídas em meio a esse processo de formação podem vir a contribuir no início da carreira dos futuros professores e em suas interpretações sobre a realidade sociopolítica, uma vez que a mesma pode ser um elemento colaborador aos estudantes-estagiários no processo de reconhecimento de si, do outro e do meio humano no qual se constituem.

## ***7 A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PELA NARRATIVA: constituindo-se docente em meio ao (re) contar de experiências formativas***

---

---

O estudo que se apresenta a partir de uma abordagem qualitativa construiu-se em meio as interpretações da pesquisa narrativa procurando entender o fenômeno em sua complexidade. Intitulado narrativas sobre as experiências formativas dos estudantes-estagiários de Educação Física em formação inicial durante os estágios de docência, a pesquisa, sendo de corte qualitativo, possui, enquanto finalidade, a busca por significados entre os fenômenos estudados sem sustentar generalizações (NEGRINE, 2017), ou seja, a heterogeneidade, as singularidades, as experiências, as diferenças e as subjetividades de cada sujeito.

O autor ainda ressalta que esse tipo de investigação centra-se na manipulação das “[...] informações recolhidas, descrevendo-as e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria [...]” (NEGRINE, 2017, p. 61) e, desse modo, buscando entender os objetos por meio de sua contextualização. Por esse motivo, a pesquisa qualitativa não preocupa-se com possíveis generalizações, visto que busca investigar e entender a complexidade e a subjetividade das relações entre os sujeitos com e no mundo.

Nesse sentido, optei enquanto possibilidade de construção de conhecimento, a pesquisa narrativa. Esse tipo de pesquisa busca legitimar à mobilização das subjetividades e intersubjetividade dos sujeitos (JOSSO, 2004). Por isso, Souza (2003; 2004; 2006) a caracteriza enquanto o conhecimento de si, ou seja, da interpretação sobre as subjetividades e singularidades do próprio eu. Esse fenômeno, segundo o autor, acontece a partir do conhecimento dos outros, de modo que os sujeitos, em interação, transformem o investigador em mediador. Por isso, o conhecimento de si caracteriza-se por meio das relações entre os sujeitos. Relações estas de afeto, ideias e partilhas. Para o autor, a pesquisa narrativa busca investigar e compreender o sujeito da e na formação, a partir da análise sobre diferentes recordações/memórias, sentimentos, reflexões, singularidades, subjetividades, marcas e experiências a partir do próprio instrumento narrativo.

Por isso, o sujeito na pesquisa narrativa é aprendente em meio a um processo de formação que acontece no discurso da vida. Segundo Josso (2002), esse tipo de investigação visa compreender as atividades significativas da vida dos sujeitos em

formação, suas experiências formativas<sup>11</sup>, aprendizagens, valores, comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver, mergulhando na interioridade do conhecimento de si. Conforme Souza (2006), a pesquisa narrativa é colaborativa por cambiar experiências onde os sujeitos, em interação, falam de si e do outro, aprendendo consigo, com o outro e com o mundo. Assim, esta “[...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.” (Ibid. p. 87).

A pesquisa narrativa é, de certo modo, considerar que o narrar também é um momento de conhecimento de si, do outro e do mundo. Implica, em meio ao processo narrativo, entender quem estou e quem estamos em determinados espaços-tempos de formação. Segundo Souza (2006, p. 14), a pesquisa narrativa “[...] possibilita superar dimensões técnicas e instrumentais da formação inicial e do estágio, constituindo-se numa perspectiva singular para o trabalho centrado na memória de escolarização e nos dispositivos e rituais que são engendrados nas experiências [...]”. Assim, a pesquisa narrativa vai para além do ato de descrever situações, mas enquanto possibilidade formativa e autoformativa.

Por isso, a narrativa, seja ela escrita ou oral, enquanto principal instrumento para a obtenção de informações durante o processo de investigação, caracteriza-se enquanto o dizer de si para si mesmo, é marcar o outro e marcar-se. Pode ser, a partir de experiências formativas, pensar em um determinado espaço-tempo encharcado de singularidades, relações, possibilidades, conflitos, aprendizagens e, nesse sentido, reconhecendo-se nas reflexões de si e do outro. Narrar também implica, a partir da reorganização das ideias, reconstruir suas próprias experiências formativa, contando e recontando contextos, conjunturas, histórias e memórias e, desse modo, encontrando-se enquanto sujeito no mundo.

Na pesquisa narrativa, o ato de narrar é mais do que uma descrição de si. Também se apresenta enquanto o olhar para e sobre si e conhecer-se naquele espaço-tempo de aprendizagens, autorizando-se mergulhar na interioridade e exterioridade do reconhecimento de si e, nesse sentido, empoderando-se sobre seu

---

<sup>11</sup> As experiências formativas e/ou aprendizagens experienciais vincula-se aos sentidos que cada sujeito constrói sobre o contexto vivido (JOSSO, 2002).

próprio eu narrativo. Narrar implica ao sujeito refletir sobre suas marcas de aprendizagem, memórias, sentimentos, singularidades, subjetividades e experiências formativas sobre as particularidades próprias do processo de formação e conhecimento, olhando para si e, em um processo de recordação, aproximar-se e estranhar suas próprias singularidades.

Nesse sentido, entendo o ato narrativo como um espaço de humildade, por fazer com que o sujeito revele seus próprios dilemas, medos, conflitos, dificuldades, angústias e de se permitir reconhecer-se enquanto sujeito em reconstrução no e com o mundo. Além disso, a narrativa possibilita ao sujeito construir e reconstruir suas próprias singularidades, as relações consigo próprio, com os outros e com o social. Compreender os sentidos de suas próprias experiências formativas faz o sujeito entrar em contato com sua prática educativa possibilitando a reconstrução desta, uma vez que o ato de narrar possibilita ao sujeito “[...] refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2006, p. 159). Por isso, entendo que o narrar é, também, tanto um espaço como um ato singular, visto que o sujeito estará reconstruindo um conjunto de práticas reflexivas sobre si mesmo, sobre “como é que me conheço a mim próprio?” (JOSSO, 2002, p. 103), disposto a se entregar em meio a suas subjetividades, conhecendo de si e sobre si seu próprio eu.

Nesse sentido, as narrativas, nesse caso de formação, possibilitam tanto ao investigador quanto ao investigado organizar suas experiências formativas e, em um processo de recordação, conhecer seu próprio eu formativo. Por isso, constituir-se professor vai para além do estar na escola. O ato narrativo possibilita ao professor se reconhecer em diferentes tempos e espaços, reconstruindo suas experiências formativas, sua prática educativa e seu trabalho enquanto professor que possui crenças, valores, saberes, subjetividades e singularidades e, nesse movimento, constituindo-se docente. Segundo Souza (2006, p. 95):

[...] caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver [...].

Por isso, entendo tanto a pesquisa narrativa quanto o instrumento narrativo enquanto possibilidade formativa, uma vez que pelo narrar também podemos considerar experiências, histórias de vida, singularidades, memórias e aprendizagens em determinados espaços-tempo de formação. A utilização da pesquisa narrativa e

do próprio instrumento narrativo nos estudos sobre formação docente é, de certo modo, buscar interpretar e compreender as singularidades de cada sujeito em meio ao processo de reconhecimento de si. Assim, interpreto o ato narrativo como cada sujeito percebe essas experiências e como as marcam em determinado espaço-tempo de aprendizagem e, nesse sentido, como se reconstruem no processo de interação com o mundo.

## 7.1 Colaboradores da investigação

Com relação aos colaboradores da investigação, realizei a pesquisa com quatro estudantes-estagiários matriculados nas disciplinas de estágio de docência no curso de EFI da UFRGS. Assim, reconhecendo o processo histórico de emergência da pesquisa qualitativa e de seu reconhecimento no campo científico – e no campo da Educação Física – e, considerando o que Molina Neto e Wittizorecki (2016) afirmam, que fazer pesquisa é assumir “[...] uma posição política diante do mundo e uma atitude epistemológica”, talvez seja interessante se colocar neste debate questionando tais afirmações a partir do reconhecimento do meu próprio percurso de conhecimento de si, ou seja, sobre o que aprendo de maneira curiosa com a pesquisa científica. Talvez menos colaboradores de pesquisa possibilitem maior aprofundamento sobre o fenômeno do estudo. Em se tratando de pesquisa narrativa, talvez “menos, seja mais”.

Entendo que as pesquisas de corte qualitativo, embora construamos um projeto a ser pesquisado, se apresentam na perspectiva artesanal em suas diferentes formas, em diferentes contextos e espaços-tempos de cada sujeito na realidade social. As informações subjetivas e singulares obtidas de cada sujeito ao longo do campo de pesquisa, aproximações, construção de laços sociais, confiança e vínculo se apresentam com maior necessidade para, posteriormente, em análise, buscar compreender o fenômeno a ser pesquisado.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 16), “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo *pesquisa qualitativa*, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições”. Por isso, interpretando esse processo de justificativa do número de colaboradores para pesquisas de corte qualitativo, uma vez que as aprendizagens, subjetividades, singularidades e experiências formativas construídas ao longo do processo de aproximação, construção de laços e obtenção das

informações sejam mais relevantes em meio aos processos de formação dos sujeitos, justifico a opção por quatro colaboradores por questões: 1) Contemplar um número de estudantes colaboradores que me permita, neste momento de meu processo de formação de pesquisadora, em nível de mestrado, dar conta da profundidade mais do que da quantidade; 2) de acordo com a organização dos estágios de docência da Educação Física da ESEFID da UFRGS, contemplar dois estudantes ou uma dupla de cada nível de ensino; 3) Adequação do horário dos estágios às possibilidades de observar e dialogar em profundidade com os colaboradores (o que se fosse um número maior, não seria possível, em função da colisão de horários); e 4) considerando que a pesquisa qualitativa não é pensada a partir da generalização dos seus achados e interpretações, preservar um processo que garanta a interpretação do particular.

Dito isso, retomo o esclarecimento de que o currículo<sup>12</sup> do curso de EFI-Licenciatura da UFRGS se apresenta por oito etapas/semestres de formação inicial e conta com três estágios de docência: 1) estágio de docência de EFI na Educação Infantil (EDI), inserido na quinta etapa/semestre do curso e conta com 150 horas de formação; 2) estágio de docência em EFI no Ensino Fundamental (EDII) onde, em meio à sexta etapa/semestre do curso, também apresenta 150 horas; e 3) estágio de docência de EFI no Ensino Médio (EDIII), contando com as mesmas 150 horas dos estágios anteriores e inserido na sétima etapa/semestre do curso de formação em EFI-Licenciatura da UFRGS.

Contudo, para que as matrículas nas disciplinas de estágio possam ser realizadas e, posteriormente, iniciadas é necessário que o estudante concretize anteriormente algumas disciplinas obrigatórias chamadas de “pré-requisitos”, por exemplo, para o EDI o estudante precisa ter como pré-requisito as disciplinas: a) fundamentos da EFI na Educação Infantil e b) fundamentos da EFI especial, ambas realizadas na quarta etapa/semestre do curso e contam com 45 horas e três créditos para formação. Já o EDII e o EDIII atendem como pré-requisito três disciplinas cada um, tais como: a) fundamentos da EFI no Ensino Fundamental para o EDII, inserido na quinta etapa/semestre do curso e conta com a mesma quantidade de horas e créditos das disciplinas mencionadas anteriormente; b) fundamentos da EFI no Ensino Médio para o EDIII sendo que, bem como as disciplinas anteriores, também conta com

---

<sup>12</sup> [Http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=314.](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=314)

a mesma quantidade de horas e créditos, porém é realizada na sexta etapa/semestre do curso de formação; c) aprendizagem motora realizada na terceira etapa/semestre e d) ginástica básica na segunda etapa/semestre do curso, ambas possuindo 60 horas, quatro créditos de formação e contemplam os dois estágios de docência (EDII e EDIII).

Nesse sentido, os quatro estudantes-estagiários deveriam estar regularmente matriculados em alguma disciplina de estágio de docência para que o processo de estudo pudesse acontecer desde o início das aulas até o fim da disciplina, contando com apresentações, organizações e explanações iniciais sobre o andamento do estágio de docência, construção de planos de ensino, diários de campo, relatórios de estágio e seminários finais. Assim, como critério de escolha dos colaboradores utilizei: a) quatro estudantes-estagiários devidamente matriculados nas disciplinas de estágio de docência no curso de EFI da UFRGS; b) ter cursado as disciplinas pré-requisitos dos estágios de docência; d) relativo equilíbrio entre estudantes de diferentes sexos e; c) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa

## **7.2 Instrumentos para a obtenção de informações**

Para buscar responder indagações anteriores, interessei-me pela pesquisa narrativa enquanto decisão teórico-metodológica. Utilizando como instrumentos para a obtenção de informações as narrativas, orais e escritas, dos estudantes em formação inicial docente, observação participante registrada em diário de campo e análise de documentos (planos de ensino dos estudantes-estagiários e das disciplinas de estágio, relatórios de estágio, diários de campo dos estudantes-estagiários, ensaios escritos). Segundo Negrine (2017, p. 66), utilizar da observação participante enquanto instrumento para obtenção de informações requer o uso de “[...] processos mentais superiores: a atenção, a percepção, a memória e o pensamento [...]”, observando, assim, os fenômenos, fatos e as realidades sociais. Já a análise de documentos insere-se no estudo narrativo enquanto importante instrumento interpretativo, uma vez que possibilita ao pesquisador, durante o processo de análise, sustentar as informações e diminuir a possibilidade de construir interpretações equivocadas (MOLINA; MOLINA NETO, 2017). Além desses instrumentos, Wittizorecki et al. (2006, p. 19) afirma que:

[...] a narrativa, como instrumento de produção de conhecimento, é uma interessante opção na construção dos “mosaicos” de informações que objetivam compreender os significados que os (as) professores (as) de Educação Física atribuem ao seu fazer cotidiano, à sua formação e às micropolíticas presentes no universo das escolas, porque narrar é considerar percursos de vida e entrar em contato com lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é “caminhar para si”.

Nesse sentido, buscando entender o instrumento narrativo, mergulho nas proposições de Souza (2006) onde afirma que tanto a pesquisa quanto o instrumento narrativo são processos de conhecimento de si. Na investigação narrativa há, também, possibilidade de experienciar experiências formativas sem descartar aspectos, direções e dimensões tanto pessoais quanto sociais. Ao narrar, em um movimento retrospecto, os sujeitos envolvidos apontam, interpretam, refletem, apresentam, analisam e compreendem o passado, presente e o futuro. Encontram seu lugar, suas condições introspectivas (sentimentos, emoções, entre outros) e existenciais no mundo.

No movimento do ato narrativo o sujeito interpreta e escreve questões, elementos e fenômenos, onde, a partir de uma relação simultânea e experiencial entre investigador e investigado, relembra lugares obscuros, situações misteriosas, locais simbólicos e experiências peculiares. Assim, a narrativa possibilita tanto ao investigador quanto ao investigado uma viagem no tempo. Deslocam-se misteriosa e profundamente em um espaço-tempo já vivenciado e experienciado, viajando no mundo de cada sujeito. Durante as histórias estruturam termos, memórias, lugares e sentimentos. Por isso, o investigador precisa ser, de certo modo, cuidadoso e cauteloso em meio a esse processo retrospecto, uma vez que relembra fatos, acontecimentos e momentos também é condicionar o investigado a sentimentos e emoções frustrantes e perturbadoras.

Nesse sentido, investigar narrativamente é, de certo modo, explorar a subjetividade do outro, de sua vida e os sentidos que constroem sobre ela, sua realidade e seu mundo, conhecendo, por meio de suas experiências formativas (JOSSO, 2004), a complexidade dos contextos sociais, culturais e políticos, dos sujeitos e campos epistemológicos. Além disso, num movimento de recordações-referências, o sujeito aprofunda e reconstrói experiências formativas, seu conjunto de sentimentos, significados e singularidades, investigando a vida pessoal, social e cultura do eu em constituição.

### 7.3 Procedimentos na obtenção de informações

Em agosto de 2018 foi realizado o contato com os professores regentes das três disciplinas de estágio de docência do curso de EFI da UFRGS, apresentando o projeto e seus objetivos. Acompanhei as primeiras aulas de cada estágio que aconteceram na própria ESEFID, onde os professores regentes das disciplinas apresentaram os planos de ensino, objetivos, algumas informações sobre as escolas, marcos legais e buscaram se conhecer, apresentando seus nomes, expectativas, aprendizagens, algumas de suas experiências formativas em outros estágios de docência, contextos escolares, extracurriculares, em programas e/ou projetos de pesquisa e extensão.

O EDI acontecia nas segundas e quartas-feiras no período matutino em uma escola. Já o EDII, acontecia em duas escolas, sendo uma na terça-feira e outra na quinta-feira, mas ambas também no período matutino e o EDIII que acontecia nas quartas-feiras de manhã. Minha intenção, primeiramente, era acompanhar os estudantes-estagiários uma vez por semana e obtendo suas narrativas orais a partir de reuniões e diálogos que possivelmente aconteceriam durante minha busca por aproximar-me dos estudantes-estagiários durante o campo de pesquisa e narrativas escritas por meio de documentos que construía ao longo do estágio.

Entretanto, o EDI e EDIII acabaram por se chocar na quarta-feira e, por isso, optei por realizar apenas o EDII e EDIII, uma vez que já estava engajada no EDIII e acompanhando os estudantes-estagiários nas escolas.

Apresentei os termos (apêndices A, B e C) as escolas, professores regentes e aos estudantes-estagiários. Algumas brincadeiras por parte dos estudantes-estagiários ocorreram, por exemplo, *“pensei em dizer que não iria mais assinar e que rejeitaria o convite só pra ver tua cara de espanto”* (estudante-estagiária Júlia). Nos sujeitamos a algumas risadas naquele momento. Desse modo, fui construindo minha pesquisa juntamente aos estudantes-estagiários. Essa construção não acontecia somente na escola, nas reuniões ou durante minhas observações de suas aulas. Aconteciam nas conversas fora de hora, no almoço, na ESEFID, nos deslocamentos de saída da escola, no carro, entre outros espaços de socialização.

Senti que construímos laços de socialização importantes, expressivos e significativos para a realização da pesquisa. Senti que, de algum modo, eles estavam comigo e eu estava com eles. Estávamos em interação. Havia respeito a qualquer tipo

de consideração realizada tanto por mim quanto por eles. Senti toda essa confiança que consegui construí com os estudantes-estagiários quando me apresentavam o que anotavam sobre suas aulas, reflexões, frustrações, sentimentos e emoções em momentos informais, isto é, que não estavam sendo apresentados nos diários de campo enviados aos professores regentes das disciplinas. A estudante-estagiária Júlia, que estava escrevendo em seu caderno, me chamou e disse: *“aqui eu escrevo tudo o que sinto e que não coloco nos diários de campo que mando para o professor. Se tu quiser posso te emprestar pra ti tirar xerox. Talvez isso te ajude mais que meus diários de campo que são bem sucintos”*.

No momento fiquei emocionada com a plena confiança que havia sido construído entre nós. A estudante-estagiária estava me oferecendo, delicadamente, suas anotações, narrativas, frustrações e sentimentos sobre seu processo de estágio. Em nenhum momento tentei ser invasiva com os estudantes-estagiários. Estava ali, justamente, para obter informações, mas, para além disso, saber quem são esses sujeitos e construir vínculos, sejam eles afetivos e sociais, com todos. Eu sabia, de tal modo, que não conseguiria obter tantas informações caso não conseguisse construir algum grau de confiança com os estudantes-estagiários. E foi aí que, primeiramente, busquei apostar.

Entendo que, quando o pesquisador entra no campo de pesquisa precisa entender que estará em meio a outros sujeitos em outro contexto social singular. Sujeitos esses que já possuem crenças, valores, experiências, sentimentos, subjetividades e singularidades que os constituem enquanto seres humanos no mundo e que compartilham na cultura. São pessoas. Pessoas que desconfiam. Pessoas que se incomodam. Pessoas que se acomodam. Pessoas que sofrem. Pessoas que sentem. Pessoas que se motivam e que se frustram. Pessoas que possuem uma história de vida. Pessoas que precisam ser respeitadas independente de seus modos de viver, agir e pensar na realidade. Segundo Molina e Molina Neto (2010, p. 14):

[...] as preocupações daqueles que se dedicam à pesquisa qualitativa, entre outras, é entender o outro e como os sujeitos significam o mundo da vida; descrever e compreender a diversidade das experiências humanas, o particular, o heterogêneo, o exótico, o diferente, as rupturas, os pertencimentos, as histórias e as ações de sujeitos específicos. Enfim, as subjetividades.

Por isso, em meio as diferenças, subjetividades, particularidades e experiências formativas de cada sujeito, busquei acompanhá-los durante os cinco meses de estágio de docência, obtendo suas narrativas orais e escritas, suas recordações-referências, suas experiências formativas, seus sentimentos e emoções e, nesse sentido, como se constituem docentes em meio ao processo dos estágios de docência.

## **7.5 Análise das informações**

A análise das informações em meio a pesquisa narrativa ocorre durante todo o processo de pesquisa, por isso se iniciou desde os primeiros contatos com os professores regentes das disciplinas de estágio de docência, as escolas e os estudantes-estagiários para a autorização e aceitação da pesquisa. Por meio dos contatos com os estudantes-estagiários e, conseqüentemente, com o contexto escolar, analisei os fatos, as tramas e os acontecimentos marcantes aos contextos, tanto macro quanto micro, individual e coletivo, características essas da própria pesquisa narrativa (MOLINA; MOLINA NETO, 2017). Por isso, a utilização de narrativas enquanto instrumento para a obtenção de informações também se relaciona com outros instrumentos, uma vez que ela apresenta ampla possibilidade de construir o conhecimento pretendido pelo pesquisador.

Nesse sentido, como afirma Molina e Molina Neto (2017), a pesquisa narrativa como processo de análise das informações não requer construir categorias de análise enquanto finalidade desse percurso, mas possibilitar aos sujeitos e, nesse sentido encontra-se o próprio pesquisador, reconstruir suas experiências formativas sequenciando os fatos encontrados durante todo o trajeto de pesquisa. Por isso, busquei analisar as múltiplas narrativas dos estudantes-estagiários abrindo a possibilidade para que o fenômeno da pesquisa pudesse apresentar diferentes interfaces enquanto centralidade da pesquisa e aprofundando, assim, a compreensão do objeto.

## ***8 UM CONTAR SOBRE SI: a subjetividade como elemento constitutivo na organização das lembranças pessoais***

---

---

Quando comecei a pensar nesse capítulo em meio aos estudos sobre pesquisa narrativa e experiências formativas considerei sensivelmente a complexidade de escrever de si para si, ou seja, de se conhecer através da escrita narrativa de si, seus sistemas de valores, representações socioculturais e referências de compreensão (JOSSO, 2002) mediante seu constante processo de formação no mundo humano, uma vez que escrever narrativamente implica “diferentes aspectos simbólicos e subjetivos de cada história e das aprendizagens e experiências que são construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p. 393).

Um pouco antes – 1 mês para ser mais exata – do término institucional do período letivo das disciplinas de estágio de docência no qual estava observando, construindo vínculo com os estudantes-estagiários e conhecendo-os nesse processo, convidei aos quatro participantes da pesquisa a construir uma escrita narrativa sobre como se conheciam através de sua história de vida e como as experiências formativas de cada história contribuíam no seu próprio se conhecer enquanto sujeito sociocultural no mundo humano. Me mantive à disposição caso surgissem algumas inquietações durante o processo de escrita narrativa por parte dos estudantes-estagiários, tentando deixá-los à vontade durante o movimento de se conhecer narrativamente.

Os envios das primeiras escritas narrativas começaram logo após o ano novo de 2018 para 2019. Durante as leituras me emocionei e impliquei-me sensivelmente com cada escrita narrativa, com cada história de vida e experiências formativas que cada estudante-estagiário se permitiu registrar. O processo de falar de si para si mesmo possibilita ao sujeito mais do que simplesmente escrever algo, mas se permitir contar e recontar seus sentimentos, emoções e subjetividades para si mesmo e para o outro. Eu, enquanto leitora, me permiti sentir a escrita narrativa de cada estudante-estagiário, estruturando imagens de cada situação lida a partir do que já havia construído simbolicamente sobre cada um ao longo dos estágios de docência.

Conforme lia as subjetividades escritas de cada estudante-estagiário também construía questionamentos sobre a própria elaboração da atividade. Por isso, bem como afirma Souza (2006), o processo de conhecimento de si e do outro transforma

o investigador em mediador, articulando e mobilizando a construção das narrativas de si. Após minha leitura sensível juntamente as mobilizações construídas, os documentos nos quais estavam registradas as escritas narrativas foram devolvidas aos estudantes-estagiários para um outro processo narrativo do conhecimento de si. Em seguida, foram novamente reenviados a mim com outros escritos narrativos construídos após algumas de minhas mobilizações. Ao leitor, encharque-se!

### 8.1 EU, GABRIEL<sup>13</sup>

*As memórias que constituem o sujeito que sou hoje reúnem vivências e experiências de uma trajetória de vida a qual relembro com muita satisfação e carinho. Dessa forma, considero que o movimento de vai e vem referente ao acesso sensível ao acervo subjetivo construído condiciona uma prática reflexiva essencial à autonomia individual; esta narrativa não configura uma sistematização sequencial de acontecimentos; sendo assim, a escrita remonta episódios conduzindo reflexões que foram emergindo ao longo deste processo de (re) construção.*

*Dentre as várias interpretações que titubeiam no que se refere a uma investigação que busca compreender a razão de um determinado fenômeno social, compreendo que, referente à minha constituição, a aspiração que condicionou a uma essência crítica subjaz das relações construídas com minha mãe. O fato de ter abarcado sozinha com o compromisso de subsistência dos filhos ressignificou a sua prática social; e dentre os diversos reflexos desse movimento de ressignificação, o processo educativo dos filhos no mundo.*

*Em muitas reflexões que emergem da minha prática docente retomo episódios vividos com o intuito de pensar o que e como estou sendo - daí a lembrança constante dos reflexos oriundos da condição afetiva materna. Este exercício reflexivo condiciona uma demanda de trabalhos a serem construídos a partir da relação com um coletivo de sujeitos. Estes trabalhos são compreendidos enquanto ações individuais e coletivas que visam à emancipação, coerentes com um projeto de sociedade que de forma análoga ao processo de constituição do sujeito configura-se em uma construção constante.*

---

<sup>13</sup> O estudante-estagiário Gabriel entrou em contato comigo me pedindo, gentilmente, para que seu nome não fosse fictício, ou seja, que se mantivesse seu real nome.

*A essência crítica já citada foi promovida a caráter de uma constituição em processo quando, na universidade, realizei uma ingênua e perigosa pesquisa na biblioteca sobre epistemologia no campo da EFI escolar: ingênua porque desarmada de uma lúcida convicção e perigosa porque curiosa. Gosto de citar que transcendi de um modus operandi automático a uma condição de autonomia individual. Hoje, e neste exato momento de escrita, tenho claro que este movimento que fez emergir a autonomia de qual refiro, partiu também do questionamento implícito sobre “o que e como estou sendo”. Não faz muito tempo desde que passei a perceber as minhas ações no e com o espaço. Esta breve reflexão retrata a convicção de que há nos sujeitos um potencial reflexivo ao qual pode (e deve) emergir a lúcida compreensão sobre as condições da própria existência e, com ela, a percepção da autonomia necessária à constante (re) construção deste existir.*

*Meus pais romperam o casamento quando eu tinha apenas seis anos de idade; desde esse acontecimento, migrei muitas vezes entre cidades de diferentes estados ao longo da infância, conhecendo e convivendo com pessoas de diversas culturas e extratos sociais. Diante dessas memórias e em um espaço-tempo onde a manifestação da violência em suas múltiplas faces sustenta-se em discursos morais revestidos de preconceitos, é necessário citar a importância, tendo em vista este contexto, de um multiculturalismo que transcenda o caráter de uma sociedade constituída por valores coloniais de civilidade – xenofóbicos - a uma coletividade ética e expressivo xenofilismo. Essas vivências foram fundamentais para a minha constituição. A sensibilidade na relação com o outro, que diferente, singular; entretanto parte essencialmente importante de um coletivo de sujeitos que compõem a sociedade configurou a empatia a qual hoje devo muito.*

*A extensão do movimento de pesquisa perigoso, porque curioso, levou-me a procurar meios para aproximar-me da educação escolar. Foi através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que pude reencontrar a escola, agora na condição de estudante do curso de licenciatura em EFI. Desde o início a minha participação no programa foi orientada pela permanente curiosidade sobre a complexidade da ação docente, trazendo mais questionamentos que respostas ao longo das ações construídas. Conforme o edital vigente no período o qual participei do PIBID, o trabalho deveria ser construído coletivamente com outros bolsistas e também a professora de EFI da escola, discutindo ações e planos no que se refere à EFI escolar. Entretanto, nada disso ocorria; o plano de fundo das vivências construídas no programa foi de uma EFI escolar cristalizada e rigorosamente exigida: pela nomenclatura própria do subprojeto*

denominado “Esportes” (o qual eu participava) e condicionalmente pela negligência do compromisso próprio da docência com a reflexão e razão do PIBID na instituição. Além do mais, tomei consciência sobre o significado amplo da expressão “luta por reconhecimento”, uma vez que intenções de ensino e pautas de discussões sugeridas por mim eram negadas pelo coletivo docente com a justificativa de que “isso não é EFI”, ou “isso não é importante”: no mesmo contexto onde uma EFI escolar era construída a partir da separação do coletivo discente por sexo, era negado a discussão sobre gênero e machismo. No mesmo contexto onde havia alunos (a) advindos de outras culturas, era negado o diálogo e sensibilidade à investigação dos saberes do coletivo. No mesmo contexto onde um aluno suicidou-se após sofrer manifestações homofóbicas e depressão, a sua não participação nas rígidas aulas de futsal e basquete eram compreendidas pelo coletivo de bolsistas enquanto preguiça. No mesmo contexto composto por vidas, vidas eram negadas.

Retomando essas lembranças, volto ao pensamento sobre o que e como estou sendo hoje e me percebo outro sujeito. Bem diferente do indivíduo que ingressou na universidade em 2014, que não queria outra coisa senão trabalhar em uma sala de musculação e com preparo físico de jogadores de futebol. Projetos que foram realizados – não tive a oportunidade de ajudar jogadores renomados do mundo futebolístico, entretanto aspirantes do futebol de várzea foram contemplados. Porém, entre um dia e outro de trabalho dentro de uma academia, a naturalização de discursos preconceituosos - homofóbicos, machistas, xenofóbicos - me fez aos poucos tomar distância desse local, ascendendo a curiosidade pela docência e a EFI escolar. Daí que a pesquisa perigosa, porque curiosa, tomou rumo na seção de sociologia/epistemologia da biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID).

Tomando as vivências e experiências construídas no PIBID e na academia bem como o que foi narrado até então, torna-se interessante a reflexão sobre as condicionantes do questionamento implícito compartilhado (“o que e como estou sendo”?). Compreendo que tal inquietação pode emergir de situações diversas, entretanto, subjacente de uma intersecção constituída em uma situação de reconhecimento negado. Ou seja, em se tratando de EFI escolar: o autoritarismo de perspectivas epistemológicas que, por isso, negam possibilidades limitando-se em visões de mundo intolerantes, impossibilitando a emancipação de conhecimentos e sujeitos. As vivências na academia reúnem percepções que compreendem um sujeito negado em seu processo de constituição: a concretização consensual de discursos preconceituosos só é constituída em uma coletividade que se

*reconhece diante desses posicionamentos. Aquele ou aquela que não acorda socialmente diante de tal conjunto de valores tem suas propriedades impedidas. Daí que novas coletividades são buscadas.*

*A resistência materna, as migrações ao longo da infância, as vivências na academia de musculação, a pesquisa perigosa, as experiências advindas da participação no PIBID, o sujeito de hoje. Todos esses episódios brevemente compartilhados têm algo em comum: a inquietação.*

*Em relação à escolha pela docência, compreendo que ela perpassa pelo conjunto (emaranhado) de vivências, perspectivas, projetos, convicções, curiosidades, pela constante luta por reconhecimento e percursos da vida. Compreendo também que, por isso, o processo de formação de professores (a) é permanente e sustentado pela reflexão. Portanto, dentre as exigências necessárias ao ato docente, aloca-se a necessidade do pensar reflexivo sobre a (própria) prática social, não se restringindo à escola. Um (a) professor(a) que justifica exercer a docência por interesses que transgredem quaisquer sejam os compromissos sociais que abarcam a responsabilidade que é ser educador(a), não é professor(a); tampouco, na verdade, compreende as condições da própria existência.*

## **8.2 EU, JÚLIA<sup>14</sup>**

*Muitas coisas aconteceram para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje. Sou nascida e criada na cidade de Coronel Vivida no estado do Paraná, onde eu tive a melhor infância do mundo. Eu e minhas amigas que até hoje mantemos contatos e relembramos muitas das nossas aventuras. Citarei elas para tentar descrever esta melhor infância do mundo:*

- *Descer o barranco de barro com papelão deitada sobre este ou sentada;*
- *Tomar banho de chuva toda a vez que chovesse, lá não existia inverno rigoroso;*
- *Passar horas andando de patins, bicicleta ou qualquer coisa que se movimentasse;*
- *Entrar para dentro de casa só depois de quase perder as bolas (eram as que tínhamos) de vôlei, futsal. A gente dava um jeito de criar nossos jogos;*

---

<sup>14</sup> Nome fictício.

- *Pular elástico, amarelinha;*
- *Jogar betes, vim a descobrir que aqui é taco;*

*Enfim, eu brinquei, mas algo especial é que o circo da cidade sempre vinha para a frente da minha casa, então a galera do circo virava amigo, as crianças me ensinavam contorcionismo e a bambolear, são as brincadeiras que lembro. Mesmo o circo indo embora eu ficava fazendo mil proezas em casa e minha mãe achava que eu iria ser ginasta. Mas então! Como vim parar aqui no Rio Grande do Sul?*

*Meus pais são gaúchos e meu pai havia ido a trabalho para o Paraná e acabaram morando por lá durante muitos anos. Resolveram voltar quando o emprego ficou escasso para meu pai. Chegando aqui pipoquei em algumas escolas e no Ensino Médio fiz o Curso Normal/Antigo Magistério e no ano de 2007 eu concluí o curso.*

*Ah, não falei quantos anos tenho né! Tenho 31 anos hoje, então algumas experiências me proporcionaram pensar à docência como percebo hoje. Agora vou relatar como minha trajetória docente se constituiu até o momento.*

*Após esta primeira formação como professora, passei a ministrar aulas como unidocente para crianças de 0 a 6 anos, desde antes de me formar na verdade, porque estagiei durante um ano, segui nesta profissão e achava que havia me encontrado. Cursei até o quarto semestre de pedagogia em uma instituição privada e descobri que eu não queria isso para a minha vida, estava desgastada e cansada com a desvalorização, mas ao mesmo tempo eu gostava da docência, então experimentei alguns cursos para ver se eu me encontrava, fiz libras, informática e nada.*

*Porém, uma amiga me convidou para ir ao Rio de Janeiro vê-la correr. Ela iria participar da meia maratona do Rio, eu e ela conversávamos constantemente sobre o nosso futuro profissional, ambas só tinham cursos técnicos e nenhuma havia feito graduação por completo e essa viagem mudou minha vida. Lembro-me de olhar para o lado e ver pessoas escalando, olhar para areia e ver uma galera jogando bola, olhei do lado do calçadão de Copacabana e vi uma galera andando de skate, patins e as possibilidades são infinitas de práticas corporais que estavam diante de mim.*

*Então decidi: é isso que quero da minha vida, dar aula de Educação Física. Uma luz brilhou, mas como pagar, como voltar a estudar depois de tanto tempo sem contato com a química, física e a biologia, que no meu caso não as tive por completo por estudar apenas o Ensino Médio/Normal. Comecei a estudar em casa com esta amiga. Durante o ano de 2012 nos preparamos e, com muito esforço, consegui ser aprovada*

no meu primeiro vestibular na UFRGS, o que foi motivo de muito orgulho por toda a forma que este se constituiu.

Já na universidade eu ainda trabalhava, o que me limitava a dar aulas e fazer as cadeiras obrigatórias. Porém, tomei uma decisão muito corajosa de largar o trabalho de carteira assinada e me dedicar a um trabalho que tivesse contato direto com a área. Iniciei como recepcionista de uma academia, me aventurei, achei a atitude mais louca que tomei na vida, mas eu tinha certeza que não era aquilo que eu queria. Mesmo assim me permiti, virei amiga dos idosos, interagia com os adolescentes, gostava de conversar e de lidar com o público. Porém, a saudade das aulas, ah, essa não passava.

Algo muito relevante aconteceu no ano de 2014, meu pai ficou hospitalizado e, por fim, eu precisei me afastar da academia para cuidar dele. Este processo durou cerca de quatro meses e eu percebi que precisava fazer o que amava, o que me movia que era dar aulas porque a vida é muito curta. Meu pai veio a falecer. O ano e o semestre já estavam por findar. Os programas e projetos da Universidade já estavam em andamento, então bolsa eu não conseguiria naquele momento, mas me senti apta a me voluntariar. Estava disposta a conhecer todo o universo que a Universidade tinha a me oferecer (Ensino, Pesquisa e Extensão).

Iniciei como voluntária no Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Participei observando todas as turmas inicialmente e no ano seguinte participei da seleção para me tornar bolsista, consegui a vaga. Este trabalho culminou na publicação de um artigo: *Despertando Novos Olhares: Conhecendo Cândido Portinari*.

Fiquei durante o ano de 2015 no PIBID. Neste programa vim a conhecer, através de um curso de Extensão ofertado aos pibidianos, o Programa LoboGames e novamente a minha vida mudou. Conheci um universo paralelo para além dos muros da escola. Neste projeto eles levavam os jogos lógicos de tabuleiro para populações diferenciadas, me encantei e no ano seguinte lá estava eu tentando bolsa de extensão. Consegui! Enquanto os resultados e processos seletivos não ocorriam, fui voluntária em grupo de pesquisa da professora Denise Grosso da Fonseca com duração de 15/12/2015 até 09/05/2016 com o projeto: *A Educação Física na Área das Linguagens: Propostas Curriculares e Prática Pedagógica*, o que também culminou em uma publicação: *Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio*.

*Quando eu recebi o resultado do processo seletivo da bolsa de extensão optei em largar o voluntariado na pesquisa, pois as demandas eram imensas. Viagens, planejamentos e a pesquisa demandava leituras e produções.*

*Vivenciei a extensão no LoboGames-UFRGS nos anos de 2016 a 2017. Conheci aldeias, quilombos, trabalhei com um grupo denominado Protagonismo Juvenil, apresentei em salão de extensão, ensino, fiz uma viagem internacional para levar o programa em um congresso. Experimentei um mundo acadêmico lindo, mas o que mais me tocou foram os congressos, as leituras. Me lembro até hoje eu em uma reunião com José Pacheco (um ídolo), criador da escola da ponta na mesma sala que eu, ressignificando as escolas de Porto Alegre. Neste projeto a professora era engajada nesta luta. O que eu vivenciei dentro deste programa excedem em palavras e extensão virou o tema do meu TCC, estou produzindo ainda.*

*Realizei um estágio obrigatório na Educação Infantil antes de realizar no Ensino Fundamental, em algum momento aí para cima eu ministrei aulas de hora do conto e Educação Física em escolas de Educação Infantil a convite das minhas ex-patroas. Ganhei cursos de contação de história com Leila Cassol, organizei eventos de final de ano, festa de pais e dia das mães também. E por fim, enquanto experiências dentro da Universidade, sou monitora da disciplina de Libras na Faculdade de Educação da UFRGS.*

*Então como eu me percebo hoje? Como eu ministrei minhas aulas? Como escolhi a temática? Como estou me permitindo constituir professora, como estou hoje diante de tudo isso que vivenciei e experimentei, acho que muitas coisas passam em minha mente, sou ativa. Pela primeira vez estou muito feliz, porque pude fazer as aulas do jeito que eu queria, todas as outras propostas não eram só minhas, eu trabalhei no Pibid em trio, nos programas e projetos em grupo. No estágio infantil embora ministrava a aula sozinha, tínhamos uma orientação muito guiada, cheia de faz isso, faz aquilo, deste jeito, sabe? Então não percebi a minha cara, mas moldado a partir de falas e pessoas opinando.*

*Acho que esta autonomia me permitiu perceber que eu posso fazer o que quiser se eu souber, se eu estudar, se eu experimentar criar e ousar, dentro dos referenciais legais e bases para o que a Educação Física apresenta, dentre os documentos legais, mais aquilo que experimentei como aluna na graduação, então me percebo mais preparada para decidir conteúdos a serem ministrados dentro de uma aula de Educação Física.*

*Concluo que sou uma amante da educação e da vida e as artes fazem parte das coisas que admiro. Portanto, espero que as aprendizagens de ser e estar neste mundo mutante permitam-me nunca achar que já sei, mas que sempre há o que aprender.*

### **8.3 EU, BRENDA<sup>15</sup>**

*Me chamo Brenda, mas não canso de me perguntar o que faço neste mundo? Porque resolvi escolher as coisas que escolhi? Porque cursar Educação Física? O que pode ter me motivado? O que me move e o que me motiva para seguir em frente? Tantas perguntas e tantas recordações/lembranças fazem parte destas interrogações. Também, não poderia dizer que não fazem parte, tantos pensamentos, uns bons, outros não tão bons, mas, com certeza, muito significativos para mim.*

*Quando era criança não tinha a percepção de ser um ser com vida, que respira e se movimenta. Simplesmente vivia, brincava, me relacionava com outras crianças (mesmo com muita timidez) e sempre tentava me colocar no lugar dos outros. Fato que permanece agora, com 35 anos. Um dos grandes aprendizados que posso dizer que tive foi a empatia, o que não quero para mim, dificilmente farei para os outros. Qualidade ou defeito, independente como queiram chamar e interpretar, considero muito importante em todos os relacionamentos e no bom convívio social e afetivo.*

*Muitas escolhas na minha vida foram feitas sob pressão, ou seja, com um empurrãozinho de alguém. Acredito que minha maturidade para certas coisas veio tardiamente, mas que fizeram toda a diferença quando apareceu e permaneceu no meu dia a dia. Namorei, estudei muito, viajei, morei fora do Brasil, tive perdas pessoais muito dolorosas, errei, consertei, chorei de rir, me decepcionei, enfim, tive uma vida até então cheia de acontecimentos, mas que com eles tive um crescimento pessoal enorme.*

*O fato de ter morado fora do Brasil me ajudou muito nas minhas decisões posteriores. Voltei para cá muito mais independente, madura, segura de mim. Porém, por outro lado, perdi meu porto seguro (meu pai) enquanto estava longe. A revolta e a tristeza me rodearam por um tempo, de repente o tempo que me permiti ficar em luto, mas que de certa forma foram importantes. Fazendo terapia, descobri alguns*

---

<sup>15</sup> Nome fictício.

*pontos que não percebia o mal que me faziam e pude compreender e mudar hábitos que não me favoreciam. Sair da zona de conforto foi primordial para seguir adiante!*

*Entre perdas e ganhos, erros e acertos, tentativas e êxitos, descobri a paixão pela Educação Física e pela licenciatura. Seguindo os conselhos da minha irmã e pensando em preencher minha grade horária, prestei vestibular e voltei aos estudos. Na preparação para as provas tive foco e persistência, tinha a impressão que a cada dia que estudava estava mais próxima da vaga para cursar Educação Física na ESEF. ESEF sim, não consigo me acostumar com a ideia de ESEFID, quem sabe preciso de mais um tempinho para isso. Me encontro próxima da formatura, prevista para agosto/19 e a sensação que tenho é de medo. Medo por não conseguir uma colocação no mercado de trabalho na minha área e por não conseguir estar em contato com a Educação Física do jeito que gosto e que tanto me identifiquei.*

*Retomando a timidez da infância, ela ficou no passado. Não que eu tenha passado por cima disto por completo, mas com as vivências e experiências que tive ela foi ficando para trás. Hoje consigo falar em público, apresentar um trabalho, consigo dar oi para as pessoas, agradecer o motorista do ônibus por ter me deixado no meu destino em segurança, dar bom dia para o porteiro do meu prédio, falar e brincar com crianças (sim, tive muitos pontos contra crianças, inclusive que não iam com a minha cara e que não tinha o menor jeito para lidar com elas). Passando por esta experiência nos estágios de docência, vi como lidar com criança é fácil e que não precisa muito para nos tornarmos amigas. Criança só precisa de atenção e carinho. Adorei quebrar este tabu – imposto por mim mesma!*

*O relacionamento com as pessoas, falar e escutar suas histórias e dividir experiências fez eu me tornar uma pessoa bem melhor. Deixar de ver somente o meu umbigo e os momentos ruins que passei e poder ver que todos sofremos e somos felizes, dentro das nossas limitações. Tenho um grande amigo em Londres que me fez pegar este gosto de interagir, de conversar, de querer saber e dar importância para as outras pessoas. Foi um aprendizado grandioso e que faz diferença nos meus dias. Me motiva e me faz querer ir além, buscar meus ideais e meus objetivos. Claro, também o lance de querer ser alguém, de conquistar bens com meu suor e trabalho. Busco sempre ser uma pessoa boa, íntegra, sincera, justa e amiga. Gosto muito desta palavra - amizade - e prezo pelas minhas: meus amigos são meus irmãos. Sem eles, nada seria.*

*Tive e tenho o privilégio de escolher o que viver, o que estudar, com quem me relacionar. Igualmente minha vida é muito boa, tenho uma mãe maravilhosa, um namorado maravilhoso, uma irmã que anda dando problemas (risos), mas que é peça chave para a minha evolução. Tenho amigos irmãos para todas as horas, tenho saúde, sou feliz e tenho muito amor para dar. Dar para meus entes queridos, para meus alunos, para as pessoas que passarem pelo meu caminho. Também compreendi, nesta vida, que existem várias formas de amar, inclusive fazer uma boa janta para alguém ou cobrir alguém durante a noite são formas puras de amar.*

*Talvez minha missão seja ensinar outras pessoas a movimentarem seus corpos ou promover a saúde de alguma forma. Me sinto ótima cursando Educação Física e não pretendo parar de estudar. Ter contato com pessoas, conversar, rir, fazer parte de boas histórias me deixa muito entusiasmada. Amar, ser amada e ser feliz no que faço! Meu lema de vida é que não é fácil, tem que ter paciência, persistência e amor no peito. A vida é para ser vivida e apreciada, da melhor forma possível que cada um acha para si. Boas escolhas nos tornam boas pessoas, com certeza!*

#### **8.4 EU, JUNIOR<sup>16</sup>**

*Olhar para trás e ter que pensar em todas as coisas que me formaram não é tarefa fácil. Se esse exercício fosse proposto há uns 5 anos, não demoraria muito para responder. Porém, hoje, ao final do curso de Educação Física, depois de tantas cadeiras de Estudos Socioculturais, a resposta não me parece algo tão restrito a “meus pais”. Não mesmo, pois hoje sei que acontecimentos anteriores ao nascimento do meu pai tem reflexo na minha formação humana.*

*Meu avô morava na cidade de Tapes e, aos 12 anos, perdeu o pai. Com isso, ele começou a trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas de casa e para ajudar a criar seus irmãos. Acredito que esse amadurecimento prematuro influenciou na formação do seu vício: meu avô era alcoólatra. Assim, sua vida boêmia o tornaram um pai ausente e um marido irresponsável. Para mim, ele era um ótimo avô, que amava muito os netos, e foi uma das pessoas que mais amei na minha vida, porém, o conheci em outra época.*

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

*Meu avô era conhecido por ser uma pessoa muito honesta e que ajudava quem precisasse, sem medir esforços, principalmente seus amigos. Mas pelas histórias que escuto do meu pai, esse esforço não era tão voltado para a família.*

*Esse relacionamento perturbado entre meu avô e meu pai perdurou na fase adulta. Tanto que quando meu avô ia nos visitar, meu pai não consegui ficar muito tempo conversando com ele. Então, eu era a pessoa que fazia “sala” para meu avô. Isso nos tornou muito amigos, de forma que eu conversava mais com meu avô do que com meu pai. Acredito que isso gerava um certo ciúmes.*

*Bom, chegamos no meu pai... parte complicada da minha formação. Ele ama muito os filhos, mas tem dificuldade de demonstrar isso. Ele alega que seu jeito brigão e pouco afetivo se deve ao fato do meu avô ser ausente e, com isso, ele não teve uma referência. Isso faz todo sentido psicológico, mas acho que algumas vezes ele usou essa desculpa para situações que não tinham ligação com o assunto.*

*Meu pai sempre cobrou que fizesse tudo com seriedade e da melhor maneira possível. Quando fazia algo “nas coxas”, nossa, tinha pena de mim mesmo e me achava a pessoa mais burra do mundo. Entendo que isso me tornou um “pouco” perfeccionista e me cobro de mais por bons resultados em tudo.*

*Sei de uma história que meu pai foi provocado por alguém, no início da adolescência. Não lembro o motivo, mas lembro dessa história que o meu avô brigou com ele por não ter reagido. A partir disso, meu pai passou a não aceitar desaforo e vivia brigando na rua, não importando quem fosse a outra parte (amigo, parente, conhecido, desconhecido, meu avô, seu filho).*

*Depois que eu nasci, acredito que meu pai chegou naquele pensamento mágico: se eu fui criado assim e cheguei onde estou, basta eu repetir o mesmo com o meu filho que dará certo. Então, quando cheguei na pré-adolescência começaram os nossos maiores conflitos, mas desde pequeno ele me cobrava para ajudar a fazer tudo em casa.*

*Éramos uma família humilde, sem muitos recursos, então, praticamente tudo era feito por nós para economizar. Fiz muitos serviços manuais de mecânica, de chapeação, de pintura, de empreiteiro, de marceneiro, de eletricista... aprendi muito com esses trabalhos, mas não era divertido e, como já dito, não podia ser feito de qualquer forma. O lado bom que isso me deu um conhecimento básico de muitas coisas.*

*Também por não termos muito dinheiro, quando pequeno, eu não tinha os brinquedos da moda ou novos. Tudo que eu tinha para brincar, ou meu pai tinha achado em um ferro-velho ou eu tinha “inventado” com peças de televisão e rádio. Meu pai trabalhava em uma eletrônica, então, nós tínhamos muitas peças em casa. Essas criações estimularam minha criatividade e, hoje, vejo isso como algo bom, mas claro que na época eu queria ter o que meus amigos tinham.*

*Quando cheguei na pré-adolescência, meu pai tinha muito medo que eu me tornasse gay ou um drogado. Assim, qualquer atitude um pouco mais transgressora era motivo de briga e punição. Meu pai nunca me bateu, mas a sua imposição e suas palavras machucavam, e, também, deixaram marcas no nosso relacionamento.*

*Minha avó paterna cobrava que meu pai tivesse boas notas na escola. A cobrança era tanta que, se alguma nota fosse abaixo de 8, ele era punido. Essa cobrança exacerbada criou nele um desinteresse por nossas notas nas provas e boletins. A ponto de chegarmos em casa, felizes com um 10 na prova e ele perguntar “Para que tirar tanto? Isso vai te servir para alguma coisa?”. Para ele, importava que eu aprendesse eletrônica ou alguma profissão, mas, como ele era radio-técnico, me obrigava a ler livros de eletrônica e não permitia que lesse romances ou histórias em quadrinhos. Resultado disso, peguei asco pela matéria e hoje compro livros e HQ`s que queria ler na época.*

*Mesmo com o desdém do meu pai, minha mãe ficava muito orgulhosa pelas as minhas notas. E isso me deixava feliz, claro, mas devo admitir que o meu verdadeiro motivo para tirar boas notas era outro.*

*Nos seis primeiros anos do ensino fundamental, estudei com um menino que tinha uma família mais abastada. Ele tinha melhores roupas, tênis, materiais escolares, brinquedos, fazia judô e todas as professoras gostavam dele. Então, na minha cabeça, a única forma de competir com ele era tirando as melhores notas. O problema que ele também era inteligente, assim, tinha que tirar notas perto de 10 para “vencer”. Nos dávamos super bem, mas na hora das provas e trabalhos, para mim, era cada um por si. No sétimo ano ficamos em turmas diferentes, daí desencarnei um pouco dos resultados, até entrar na faculdade.*

*Meu relacionamento com meu avô também influenciou minha formação: tento ajudar a todos sem medir esforços e me considero uma pessoa honesta. Esses dois aspectos, apesar de ser motivos de orgulho para mim, a minha família não vê da*

mesma forma. Tanto que até hoje escuto da minha família “de quem tu puxou a ser tão certinho assim?”. Acho que esperam que eu fosse mais malandro.

Antes que pense o contrário, eles também são pessoas honestas, mas, com certeza, têm mais malícia nas atitudes do que eu, e, como a maioria dos brasileiros, gostam de levar vantagens em tudo e falar sobre esses feitos com orgulho.

O fato de ajudar os amigos também gerava ciúmes na minha família. Sempre tive muitos amigos e costumava, e ainda costumo, usar meus conhecimentos para ajudar quem precisasse, porém, minhas irmãs e meu pai diziam que as pessoas me faziam de trouxa e se aproveitavam de mim. Pode ser, quem sabe, mas posso dizer que a maioria das pessoas que ajudei já me retribuíram de alguma forma. Prova disso que, em 2009, quando minha casa pegou fogo, as pessoas que mais ajudaram foram meus amigos. Ajudaram mais que meus parentes. E olha que eu tenho uma família bem grande.

Do outro lado dessa história está a minha mãe: uma criatura que é só coração. Ela é a mais nova de sete irmão e perdeu o pai quando tinha 3 anos. Com a estrutura familiar abalada, onde todos começaram a trabalhar cedo, ela ajudava a cuidar da casa e a cuidar dos sobrinhos e sobrinhas que foram nascendo.

Hoje, ela trabalha como auxiliar de cozinha em uma creche e, como a maioria dos funcionários terceirizados, recebe muito pouco, porém, sempre tem um dinheiro para emprestar para os filhos ou para comprar algum presente para nós, simplesmente porque lembrou da gente. São coisas bobas (aos olhos dos outros), como paçocas, Yakult, pedaço de melancia, laranjas, balas azedinhas, qualquer coisa que um dia tenhamos dito perto dela que gostávamos de comer. E azar se você está em dieta, é melhor comer.

Minha mãe foi responsável por trazer amor para dentro da nossa casa, mas, ao mesmo tempo, a responsável por nos educar. Apesar de todo coração, eu levei algumas surras dela, contudo, refletindo, não teve uma vez que ela foi injusta. Mereci cada palma.

Certa vez, influenciado por meus primos, falei um palavrão para a minha mãe. Ela fechou a cara, entrou para dentro da casa da minha tia e, minutos depois, voltou com um pedaço de pão, que, quando mordi, descobri que estava recheado de pimenta. Enquanto eu abanava minha língua, ela me xingava e falava “Agora tu vai aprender a nunca mais falar palavrão para a tua mãe”. Isso resolveu, pois, já se passaram trinta anos e eu nunca mais falei palavrão para ela.

*Quando meus pais “se juntaram”, minha mãe tinha 15 anos e meu pai 25. Nessa época ela já havia deixado a escola sem completar o ensino fundamental. Essa falta de escolaridade deixou muitas lacunas na sua formação de conhecimentos básicos, mas eu a considero uma pessoa inteligente que apenas não teve oportunidade de exercitar o cérebro, pois, muitas vezes, ela acha soluções rápidas para coisas que eu já estava quebrando a cabeça.*

*Algumas vezes, ela troca as palavras nas frases, fala alguma palavra errada, escreve alguma coisa errada, esquece alguns significados. Com isso, minhas irmãs, meus cunhados e, principalmente, meu pai caçoam, ficam rindo e fazem piada do que ela fez. Eu fico puto com isso. Minha mãe ri dela mesmo, mas volte e meia ela se chama de burra. O que me deixa mais puto ainda, pois percebo que essa foi a autoimagem que ela construiu ao longo de todos esses anos com as pessoas rindo dela.*

*Minha mãe tem um mecanismo de defesa: quando alguém a magoa, ela fica fechada e não fala com ninguém. Herdei isso dela. Como mencionado, faço tudo para ajudar as pessoas, mas basta trair a minha confiança para a pessoa deixa de existir para mim. Não brigo, não discuto, não agrido, não ofendo, apenas me afasto.*

*Bom, falando um pouco da minha formação escolar, expliquei que meu pai não ligava muito para as minhas notas, mas minha mãe cobrava um pouco mais, pois ela percebeu a falta que a escola faz. Entretanto, para ambos, se eu completasse o ensino médio já estava ótimo. Assim, nunca tive a perspectiva de um dia chegar na faculdade até conhecer minha esposa.*

*Começamos a namorar em 2002, quando ela tinha 15 anos e eu 18. Em 2013, fiz uma versão da música Eduardo e Mônica contando a nossa história. Vou copiar essa versão aqui, pois acho que ajudará a entender:*

*Panga e Adriana*

*Quem um dia irá dizer*

*Que existe razão*

*Nas coisas feitas pelo coração?*

*E quem irá dizer*

*Que não existe razão?*

*Panga abriu os olhos, mas não quis se levantar*

Ligou o PC e viu que horas eram  
Enquanto Adriana tomava uma cerveja  
No Jacó com Vanderlei, como eles disseram

Panga e Adriana um dia se encontraram sem querer  
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer  
Um carinho da turma do Panga que disse  
"Tem uma festa Junina, e a gente quer se divertir"

Festa no Guapu, com gente esquisita  
"Eu não tô legal.", "Ei, olha os peitos da Katita!"  
E a Adriana não ouviu, e quis saber um pouco mais  
Sobre o cabeludo que tentava impressionar  
E o Panga, meio tonto, só pensava em ir pra casa  
"Cadê o Dani, eu vou me ferrar"

Panga e Adriana trocaram telefone  
Depois telefonaram e decidiram se encontrar  
O Panga sugeriu o CTG  
Mas a Adriana não queria se incomodar  
Se encontraram então no Show da Claro  
A Adriana de Chevette e o Panga de "camelo"  
O Panga se agachou, e começou a reclamar  
Quando a menina lhe batera com o joelho

Panga e Adriana eram nada parecidos  
Ela era da Silva e ele de nome Polonês  
Ela queria Enfermagem e falava Espanhol  
E ele ainda nas aulas de português

Ele gostava do Korn e do Slipknot  
Pearl Jam e dos Ramones, de Beatles e Skid Row  
E a Adriana gostava de Nigthwish  
E tomava muito chimarrão com seu avô

*Ela falava coisas sobre o hospital  
Também magia e medicação  
E o Panga ainda tava no esquema  
RPG, cinema, CS, televisão*

*E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente  
Uma vontade de se ver  
E o mesmo que o Vinícius não queria  
A vontade crescia, como tinha de ser*

*Panga e Adriana compraram colchão, mochila  
Capacete, moto, e foram viajar  
O Panga explicava pra Adriana  
Coisas sobre o Jesus, Ogun e Iemanjá*

*Ele aprendeu a beber, deixou o cavanha crescer  
E decidiu estudar (nãooo!)  
E ela terminou a pós no mesmo mês  
Que ele passou no vestibular*

*E os dois estudaram juntos  
E também treinaram juntos, muitas vezes depois  
E todo mundo diz que ele completa ela  
E vice-versa, que nem feijão com arroz*

*Compraram a Twister há uns quatro anos atrás  
Mais ou menos quando os gatos vieram  
Batalharam grana, seguraram legal  
A barra mais pesada que tiveram*

*Panga e Adriana foram pra Porto de Galinhas  
E a nossa amizade deu saudade no verão  
Só que nessas férias, não vão viajar  
Porque no Krav Maga tem exame de graduação*

*E quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?*

*Foi mais ou menos assim, entre tantas meninas, conheci uma que já pensava no futuro e já tinha um plano traçado para chegar lá. Ajudei como pude para que ela alcançasse esse objetivo e para que fosse além. Hoje, ela faz o mesmo por mim.*

*Sempre estudei em escolas públicas, onde tive professores ruins, bons excelentes. Alguns desses ainda lembro com admiração, como o professor Roberto de Ciências, que era uma pessoa muito séria, mas tinha uma paixão pela biologia que contagiava; o professor Alvanez de Educação Física que, além de professor, gostava de ficar junto dos alunos e combinar partidas depois das aulas; A professora Delia de Matemática, que conheci em seu último ano antes de se aposentar, mas dava aula como se fosse o primeiro.*

*Demonstrar amor pelo que faz, ficar próximo dos alunos e dar aulas como se não houvessem problemas na vida são algumas das coisas que aprendi com esses tutores. É assim que tento lecionar, tanto na sala de aula quanto no dojô.*

*Falando em dojô, tenho que falar como o Krav Magá surgiu na minha vida e o quanto sua filosofia tem influência nas minhas atitudes e, também, por reflexo, nas da minha esposa. Mas, antes, tenho que voltar um pouco na história.*

*Em meados de 2003, meu cunhado (hoje, marido da minha irmã casula) me ajudou a montar o meu primeiro computador. Ele sempre teve computador em casa e sabe muito sobre informática. A ideia era ter um computador para aprender a mexer e, claro, jogar em rede com ele. Vale lembrar que nessa época a internet ainda era discada e a melhor maneira de jogar com o computador era em redes locais.*

*Sendo o computador montado a partir de peças usadas, que algumas meu cunhado arrecadou com amigos e outras o meu pai já havia conseguido em ferros-velhos, toda semana apresentava algum problema. Também, por não serem as peças mais atuais, a configuração não era nem a básica para rodar muitos dos jogos que tentava instalar. Esses problemas recorrentes, somados as frustrações de não poder jogar esse ou aquele jogo, me obrigou a aprender informática. No início, perguntava tudo para o meu cunhado, porém, comecei a perceber que estava ficando chato essa*

situação: cada vez que ele chega lá em casa, pedia para ele olhar alguma coisa no computador. A partir dessa constatação, comecei a pesquisar sobre cada problema que me deparava.

Hoje é muito simples aprender informática ou descobrir como resolver qualquer problema que o computador apresente, mas, naquela época, era complicado. Primeiro, eu só tinha um computador em casa, assim, dependendo do problema, antes de poder pesquisar, tinha que fazer o computador funcionar. Segundo, o Google não era tão poderoso como é atualmente e não contava com Youtube ou Google Tradutor, o que fazia perder horas e horas em fóruns de informática, lendo inúmeros tópicos até achar a solução ou algum diagnóstico. Terceiro, haviam poucas lojas que vendiam peças de computador em Porto Alegre e as lojas virtuais ainda estavam engatinhando, além das peças serem caras, por isso, tinha que arrumar alguma solução mais caseira possível. Quarto, com a internet discada, tinha que esperar até a meia noite para poder conectar, ou aguardar até o final de semana para fazer isso, pois esses eram os períodos que a conexão consumia somente um pulso.

Todas essas horas de estudo, madrugadas acordado e finais de semanas perdidos, me ensinaram muito sobre a matéria, a ponto de não depender mais do meu cunhado e, inclusive, nos aproximou muito, pois, conseguíamos falar a mesma língua e, é claro, deixei de ser um chato. A partir daqui, a informática e as tecnologias envolvidas começaram a fazer parte do meu cotidiano.

Lá pelas tantas, depois de tanto resolver os problemas do meu computador e dos computadores da minha família, as pessoas começaram a me pagar para fazer manutenção e upgrades em seus equipamentos. Digo que me pagavam, pois, já que não tinha uma formação, eu não cobrava, mas elas ficavam gratas e me davam algum dinheiro.

*Tá. E onde entra o Krav Magá? Calma, já chegaremos lá.*

Em 2010, fui trabalhar em uma empresa que faz aluguel de impressoras e scanners (até trabalhar lá, nem sabia que esse tipo de negócio existia). Essa empresa não tinha um sistema próprio, na verdade, ela tinha dois sistemas, onde cada um tinha uma parte da informação e, para ver as informações por completo, tinha que uni-las em planilhas. Fui contratado para unir essas informações, porém, o trabalho era totalmente manual, repetitivo, cansativo e, ao meu ver, burro. Isso me motivou a pesquisar soluções para automatizar um pouco esse processo. Foi quando aprendi

*Excel, a programar em VBA e a criar macros para facilitar minha vida. Agora sim, viva o Google!*

*Após algumas semanas estudando, coloquei todo trabalho acumulado em dia e as tarefas que levavam horas eram realizadas em minutos. No início, o pessoal desconfiava sobre os resultados e foram resistentes, até que cederam. Depois disso, passei a ter tempo livre durante o expediente e aproveitava para ajudar os outros colegas desenvolvendo ferramentas para automatizar parte de suas rotinas. Eu adorava fazer isso: conversar com o colega, aprender parte do seu trabalho, entender as suas necessidades, criar um fluxograma, desenvolver a ferramenta, testar, corrigir, entregar e, claro, ser elogiado.*

*Ganhei vários almoços assim, além do reconhecimento e a amizade de vários colegas, principalmente, daquela que mais tarde seria minha supervisora no trabalho e amiga na vida. Infelizmente, também haviam pessoas que, como minha família falava, me faziam de trouxa, e, entre elas, o supervisor da equipe técnica.*

*Quando comecei nessa empresa, fiz amizade com esse rapaz, pois sentava perto de sua mesa. Nos dávamos bem e isso durou vários meses, mas quanto mais íntimos ficávamos, menos gostava dele. Ele ficava mexendo comigo e fazendo piada quando os outros técnicos chegavam, ou seja, quando tinha plateia, e, depois que saíam, ele dizia que só mexia comigo porque gostava de mim. Além de encher o meu saco, ele vivia pedindo para que fizesse ferramentas para o setor dele e não me dava os créditos por elas. Na verdade, ele só mostrava para o nosso diretor os resultados de como seu setor estava mais organizado nos relatórios, mas não mostrava o que havia de diferente no processo.*

*Já mencionei que quando alguém trai minha confiança, eu me afasto dessa pessoa. Então, foi isso que eu fiz quando percebi que aquela “amizade” era de via única.*

*Em 2011, fui designado a fazer um trabalho de coleta de dados das impressoras instaladas em alguns dos nossos clientes. Algo que o setor técnico deveria fazer, mas haviam muitas falhas e má vontade. Durante essas coletas, juntamente com outro trabalho que estava realizando (controle de retornos dos cartuchos de toners para a empresa), descobri que alguns técnicos estavam desviando os cartuchos com pouco uso e, até mesmo, alguns vazios. Eles simplesmente pegavam os cartuchos nos clientes, mas não entregavam no estoque.*

*Depois de juntar algumas provas, a empresa se convenceu e demitiu dois técnicos envolvidos nesse esquema. Além das demissões, essa denúncia expôs a má gestão desse setor pelo seu supervisor, ainda mais que os demitidos eram muito amigos dele.*

*Esse supervisor dos técnicos tinha mais ou menos a minha altura, porém era mais forte. Na verdade, ele era obeso, mas não deixava de ser mais forte. Com a denúncia, ele começou a dar muitas indiretas, visivelmente, direcionadas para mim. Vivia falando sobre o tempo que fazia boxe, das lutas e de quando foi professor de capoeira. Não sei se algo era verdade, mas passei a me preocupar. Ainda, vivia mencionando como dedo-duro o deixa com raiva.*

*Nessa época, também, meu cunhado (marido da minha irmã mais velha) havia agredido minha irmã (fora outras coisas). No momento, a única coisa que pude fazer foi tira-la de casa e leva-la para a casa dos meus pais, enquanto escutava meu cunhado gritar algumas asneiras. Foi a última vez que dirigi a palavra para ele.*

*Sempre fui magro e evitava discussões/brigas com medo de apanhar e ser humilhado, mas, com essa situação diária no trabalho, mais a agressão contra a minha irmã, resolvi que deveria mudar. Então, passei a procura alguma luta para aprender a me defender e foi quando descobri o Krav Magá (Ó, finalmente).*

*Buscando no Google, assisti alguns vídeos, li várias matérias e fiquei convencido que, além de muito eficaz, o Krav Magá<sup>17</sup> era o que eu precisava. Gostei tanto que já queria ser instrutor sem nem ter feito a primeira aula, sem nem saber como era o processo. Mostrei para a minha noiva que também adorou a ideia, porém, apesar da empolgação e da necessidade, não tínhamos dinheiro para pagar.*

*Nesse ano, minha noiva estava recém-formada em enfermagem e desempregada. Nosso acordo era: ela ficaria em casa estudando para os concursos e eu trabalharia para pagar as contas e as inscrições para as provas. Então, não sobrava dinheiro e para aumentar a renda, trabalhei algumas vezes como recreacionista em festa infantil, como garçom e bilheteiro em baile de terceira idade, além dos bicos em informática.*

---

<sup>17</sup> Krav Magá é uma arte de defesa pessoal, criada na década de 1940, em Israel, por Imi Lichtenfeld e trazida para a América do Sul pelo Mestre Kobi Lichtenstein. É a luta oficial do Exército Israelense, sendo mundialmente reconhecida por seus movimentos simples, rápidos e objetivos e, por isso, também foi adotada por forças de segurança de outros países.

*Ela foi aprovada para a residência no HCPA e, no seu primeiro mês de residência, fomos fazer uma aula experimental de Krav Magá. Isso já era início de 2012, para ser mais exato, dia 12 de março de 2012. Gostamos tanto do ambiente familiar, da técnica objetiva e, principalmente, da filosofia defensiva, que saímos dessa aula matriculados.*

*Conheci a Família Krav Magá, também. Pessoas boas, dispostas a ajudar, com oportunidades para oferecer, dentro e fora do dojô, e que buscam uma sociedade melhor e mais justa.*

*Durante os primeiros anos de treino, reconheci boas mudanças em mim, não somente na parte física, como melhor coordenação e agilidade para realizar movimentos e maior resistência aeróbica; mas também na minha postura ante a vida, com mais coragem, serenidade e otimismo, perante problemas e situações adversas, por exemplo, desde como reajo quando sou confrontado com essas situações, quanto ao modo que passei a encarar novos desafios, e, mudanças nas minhas opiniões e visão de mundo.*

*A partir da prática do Krav Magá, não virei um brigão, ao contrário, estou cada vez mais pacifista. Continuo evitando discussões e brigas, mas muito mais para manter minha paz de espírito do que por medo do resultado de alguma eventual briga. Ainda não precisei usar as técnicas do Krav Magá, mas a sua filosofia me acompanha e reforçou muitos dos valores que já tinha.*

*Durante o curso de formação de instrutores de Krav Magá, o Mestre Kobi disse que o instrutor tem que devolver algo de bom para a sociedade, que suas atitudes devem ser exemplares, não só durante as aulas, mas, também, na vida privada, nas redes sociais, no trânsito, em eventos sociais. De nada adianta cobrar do aluno uma postura mais defensiva, um comportamento mais seguro, e o instrutor aparecer em fotos bebendo, publicando material ofensivo, discutindo na internet, se envolvendo em polêmica ou desleixado com o próprio corpo. Afinal, você é aquilo que faz quando acha que ninguém está te olhando (não sei exatamente quem é o autor dessa frase, mas concordo com esse pensamento).*

*Para nós dois, não foi difícil nos adequar a essas “regras”, pois já eram comportamentos que tínhamos. Inclusive, até melhoramos, pois, acrescentamos atividades físicas em nossas rotinas, além da vontade de crescer e batalhar para realizar os nossos sonhos, sejam eles de consumo ou de pura realização pessoal.*

*Retornando para 2012, foi um ano difícil, tanto profissional quanto pessoal, apesar de ter o Krav Magá como local de alívio. Eu já não estava mais feliz trabalhando naquela empresa e sentar todos os dias na frente de um “inimigo” me tirava a paz, além de outras injustiças que presenciei envolvendo essa pessoa. Assim, comecei a pensar no que faria se saísse dessa empresa e foi quando conclui que era hora de voltar a estudar e fazer uma faculdade, já que, ter ensino superior é uma das exigências para ser instrutor na nossa federação.*

*Durante o expediente, fiz uns três testes vocacionais e, para minhas surpresas, ambos deram áreas biológicas. Entre as profissões sugeridas estavam: medicina, fisioterapia, biomedicina, enfermagem, biologia e educação física. Quando vi esta última opção, pensei “Claro! É isso que quero fazer e vai me ajudar muito se um dia conseguir ser instrutor.”.*

*Quando cheguei em casa, falei para a minha noiva que estava pensando em fazer o curso de Educação Física. Ela não esperou eu terminar de falar e já começou a procurar cursos pré-vestibular e, na mesma semana, fomos em um desses curso e saí matriculado.*

*Em 2013, trabalhava de dia, fazia o curso de noite e treinava e estudava nos finais de semana. Foi difícil! Tanto que, em junho desse ano, conversei com a minha supervisora e pedi demissão para poder me dedicar mais aos estudos. Porém, apesar do meu pedido, a empresa me demitiu para que, assim, eu pudesse solicitar os benefícios sociais, como o seguro desemprego. Foi uma forma de me recompensarem por todos os serviços que prestei e pela minha dedicação, ainda mais que nesse mesmo mês, o supervisor dos técnicos foi demitido, pois descobriram outros esquemas que ele estava envolvido.*

*Cumpri aviso em julho, a pedido da empresa para deixar tudo organizado, e, a partir de agosto daquele ano, passava os dias estudando. Em 2014, passei no vestibular e, devido a toda minha luta para chegar até aqui, levo o curso muito a sério e busco dar o melhor em todas as disciplinas, mesmo naquelas que não queria fazer, como, por exemplo, Dança na Educação Física, pois acredito que todas têm algo para ensinar, mesmo que seja como não ensinar.*

*Ainda em 2014, fiz o curso de monitores de Krav Maga e, em 2015<sup>18</sup>, fiz o curso de formação de instrutores. Comecei a ensinar Krav Maga no final de 2016 e tento trazer para as minhas aulas elementos que aprendi na graduação. Busco explicar através da Anatomia, Cinesiologia e da Biomecânica por que as técnicas funcionam ou como elas funcionam. Busco pensar nas atividades e organização das minhas aulas bem como vi em *Treinamento Físico, Treinamento de Força, Exercício Físico para Crianças e Jovens, Exercício Físico e Envelhecimento*. Busco pensar nos conceitos que aprendi nas cadeiras de socioculturais para entender o aluno para além da parte biológica e tangível.*

*Muitos caminhos e decisões me trouxeram até aqui e formaram aquilo que sou hoje. Tracei muitos planos. Desculpa: traçamos muitos planos. Sim, no plural. Digo isso, pois, todos os passos foram planejados em conjunto com a minha esposa e, tenho certeza absoluta, se não fosse ela, eu não chegaria até aqui. Voltando...*

*Muitos caminhos e decisões me trouxeram até aqui e formaram aquilo que sou hoje. Traçamos muitos planos, alguns executamos, outros desistimos, mas aqueles que executamos fomos até o fim. Nesse processo, abrimos mão de muitas coisas para garantir uma recompensa futura. Deixamos de sair, de viajar, de consumir, de conviver com amigos e familiares em prol dos nossos sonhos. E, também, como a nossa renda era curta, tínhamos que investir com sabedoria, tanto o nosso dinheiro como o nosso tempo.*

*Como escrevi lá no início, responder o que me formou não é uma tarefa fácil. Tenho 35 anos e já passei por muita coisa, onde algumas deixaram marcas mais rasas e outra deixaram marcas bem mais profundas. Tentei descrever aquelas que parecem mais fortes nesse processo e as que me trouxeram até aqui. Claro que, na minha permanente formação, ainda há os livros que leio, as matérias que estudo, as séries que acompanham, os filmes que assisto, as músicas que escuto, as conversas que participo, as histórias que ouço, os amigos que faço, os alunos que ensino. Tudo isso também deixam marcas e provocam reflexões, pois como sugere a Teoria do Caos, até mesmo o bater de asas de uma borboleta pode causar um tornado no outro lado do mundo.*

---

<sup>18</sup> No curso de Formação de Instrutores, além das 400 horas de curso respirando Krav Magá e revendo cada detalhe dos movimentos das faixas iniciais, os candidatos devem ter cursos complementares de anatomia, fisiologia, primeiros socorros, nutrição para atletas, filosofia das artes marciais e marketing, além de fazer prova física, teórica, prática e entregar uma monografia sobre tudo que foi visto no curso.

## 8.5 CONHECIMENTO DE SI: pensando e repensando as subjetividades de um contar sobre si

A escrita narrativa tecida pelos estudantes-estagiários apresenta diferentes constituições em meio a histórias de vida e experiências formativas de cada um. As aprendizagens experienciais, a aproximação com a docência e as diferenças nas formas da escrita apresentam a singularidade de cada sujeito no mundo, suas memórias, lembranças, marcas, percursos, recordações. A dimensão formadora da escrita narrativa inscreve-se na trajetória experiencial de cada estudante-estagiário que recorda reflexivamente suas vivências e a implicação desse trabalho narrativo remete o sujeito, de certo modo, a interpretações sobre si mesmo, sua história de vida e seu percurso de constituição subjetiva na realidade social.

As diferentes narrativas dos estudantes-estagiários apresentam olhares para as práticas educativas, contextos escolares, onde posicionam-se enquanto ser no mundo que discorre de possibilidades e perspectivas formativas. Esse movimento de olhar para os fenômenos na realidade social, estranha-los e buscar, através do conhecimento de si, construir reflexões sobre o vivido remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta. Estar em contato com si próprio implica questionamentos tanto de suas experiências formativas quanto àquelas que observa de outros sujeitos e que, de certo modo, contribuem para o como estou me constituindo no mundo humano. Segundo Souza (2006, p. 95):

A escrita narrativa, como uma atividade metareflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas.

Por isso, falar de si para si mesmo implica movimentos cuja articulação se constrói durante o contato com sua singularidade, como falamos, escutamos e pelas formas como contamos e recontamos a nós mesmos nossas próprias histórias (SOUZA, 2006). Os estudantes-estagiários não descreveram simplesmente o que conhecem sobre si, mas contaram a eles mesmos as situações, marcas, experiências, textos e contextos que, porventura, contribuíram e contribuem em seu processo de constituição docente. Buscaram curiosamente mergulhar em sua interioridade, recordando suas memórias subjetivas e singulares de cada processo formativo.

Narrar lembranças e memórias do próprio processo formativo pode implicar ao sujeito que recorda reconstruir sentimentos, perspectivas e aprendizagens sobre situações-referências, uma vez que algumas dessas recordações podem ocasionar certo aborrecimento e descontentamento ao sujeito que se permite contar. Por isso, o tempo em meio ao ato narrativo não é, de certo modo, linear, mas enquanto tempo de cada sujeito que recorda, de suas representações e subjetividades apresentadas a si mesmo conforme suas implicações e estranhamentos das próprias aprendizagens experienciais.

Cada estudante-estagiário se permitiu no momento do ato escrito narrativo contar e recontar suas memórias formativas. O estudante Junior se envolveu com cada passo de seu percurso de vida. O Gabriel apresentou sensivelmente suas aprendizagens experienciais. A estudante-estagiária Júlia se remeteu a um desafio na escrita narrativa em meio as suas lembranças subjetivas. A Brenda se implicou com suas particularidades narradas, questionando-se sobre seu próprio processo de constituição. As particularidades de cada estudante-estagiário apresentadas por eles mesmos remete-os ao estranhamento de si questionando seu próprio recontar de seu percurso de vida e constituição.

Um olhar para si, sua singularidade, experiências formativas, suas memórias, demarcando espaços e tempos de cada narrativa remete os estudantes-estagiários, de certo modo, a lembranças pessoais que marcam seu processo de constituição no mundo humano. Contudo, constrói-se possibilidade para que essas experiências formativas sejam reconstruídas e recontadas conforme os espaços-tempos de cada estudante-estagiário que se permite implicar-se com sua própria narrativa de formação. Segundo Souza (2006, p. 114), “as narrativas tratam de buscas e de formas de saber-viver que são desenvolvidas pelos sujeitos como possibilidade de compreensão dos sentidos da sua existência”. Por isso, olhar para si, falar de suas singularidades, aprendizagens e experiências formativas pode contribuir para o recontar de sua própria história em seu processo de constituição docente nos espaços-tempos de formação.

Os estudantes-estagiários narraram suas experiências formativas, aprendizagens, memórias particulares, situações-referências de sua trajetória de vida e formação. Assim como narra o Gabriel, “*todos esses episódios brevemente compartilhados têm algo em comum: a inquietação*”. Inquietar-se e estranhar os fenômenos que são contados a si mesmo possibilita o sujeito a ressignificar sua

própria subjetividade enquanto ser no mundo, potencializando suas próprias perspectivas e reflexões sobre suas vivências. Por isso, as diferenças nas formas de escrita, o ato de implicar-se com situações e o movimento de recordar-se perpassa por deslocamentos subjetivos que cada estudante-estagiário construiu para falar de si, de suas memórias e aprendizagens experienciais. Desmerecer o tempo de cada sujeito é, de certo modo, negar o que cada um viveu, vive e experiencia conforme suas inquietações construídas ao longo de sua vida.

As narrativas apresentadas pelos estudantes-estagiários apontam suas aprendizagens conforme o tempo subjetivo de cada sujeito que se permitiu conhecer de si nos diferentes espaços-tempos do mundo humano. Entretanto, Junior conta no início de sua narrativa que *“olhar para trás e ter que pensar em todas as coisas que me formaram não é tarefa fácil”*. Assim como a autonomia, olhar para si, falar sobre si mesmo e os aspectos simbólicos de sua trajetória de vida e formação não acontece, de certo modo, no momento em que abrimos o *Microsoft Word* ou quando pegamos papel e caneta. Falar sobre si é processo, é vir a ser e se conhecer enquanto sujeito que se constitui e se ressignifica conforme suas experiências formativas tecidas ao longo da vida. Por isso, cada relato narrado pelos estudantes-estagiários é carregado de significados atribuídos às suas próprias experiências formativas e, nesse sentido, possibilita-os a reconstruírem representações sobre sua história de vida, formação e a docência (SOUZA, 2006).

As perspectivas apresentadas pelos estudantes-estagiários a partir de episódios significativos de cada processo de constituição expressa diferentes modos de viver e pensar a realidade social. Narram conhecimentos de si na medida em que quase se colocam enquanto sujeitos de sua própria constituição, implicando e inquietando-se ao passo que se permitem recordar suas aprendizagens experienciais. Segundo a estudante-estagiária Brenda, *“não canso de me perguntar o que faço neste mundo? Porque resolvi escolher as coisas que escolhi? Porque cursar Educação Física? O que pode ter me motivado? O que me move e o que me motiva para seguir em frente? Tantas perguntas e tantas recordações/lembranças fazem parte destas interações”*, colocando-a enquanto investigadora de si mesma. Conforme Souza (2006, p. 141):

A escrita narrativa potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos. O conjunto das narrativas expressa diferentes recordações-

referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida.

Por isso, dizer de si para si mesmo contribui, de certo modo, para o questionar-se de si, sua trajetória de vida e as experiências formativas construídas ao longo de cada percurso subjetivo colocando o sujeito como centro de seu processo autoformativo. Segundo a estudante-estagiária Júlia, *“muitas coisas aconteceram para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje”*. Além disso, ainda narra que *“algumas experiências me proporcionaram pensar à docência como percebo hoje”*. Conforme sua narrativa, a Júlia vai tecendo textos e contextos que se relacionam desde suas lembranças durante sua infância até seus primeiros contatos com a docência, se implicando e inquietando-se com seu próprio processo de constituição docente. Dessa maneira, olhar para si e recordar-se narrativamente inscreve o sujeito em seu próprio tempo através do investimento que cada um se permite estabelecer durante a organização de suas experiências formativas.

Portanto, pensar a escrita narrativa também enquanto processo, investimento e inquietação pode contribuir para como cada estudante-estagiário está se constituindo docente e, desse modo, tomando consciência de suas próprias experiências formativas construídas ao longo de sua trajetória de vida e formação. Inscrever-se nesse processo formativo não é, de certo modo, estabelecer-se enquanto terapêutico ou enquanto desabafo, mas enquanto movimento que estrutura e mobiliza relações subjetivas e singulares das histórias de vida de cada sujeito que se permite investir em suas reflexões narrativas, contando e recontando para si mesmo trajetórias de escolarização, memórias da infância, dilemas formativos, lembranças simbólicas, socializando com o outro e consigo mesmo seu próprio processo de constituição docente.

## **9 DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA AS IMPLICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: o aprender de si para si**

---

---

Nesse capítulo apresento os diferentes sentimentos, emoções, dilemas e subjetividades dos estudantes-estagiários a partir de suas próprias experiências formativas narradas durante o percurso dos estágios de docência e, nesse sentido, sua constituição docente. Conforme o sujeito narra são apresentados aspectos relacionados ao conhecimento de si e da realidade social na qual está sendo encharcado por culturas de outros sujeitos. Esses aspectos relacionados a prática educativa onde também estão vinculadas expectativas, crenças, valores, sua própria atuação e como observam-na em meio ao contexto escolar, seus pensamentos, sentimentos e aspectos que vão ressignificando a si mesmo contribuem, de certo modo, para e no processo de constituição docente dos estudantes-estagiários. Segundo Molina Neto (2003), o professor em interação com as diferentes parcelas da comunidade escolar, constroem e estabelecem procedimentos, crenças, pensamentos e representações ao que o autor assegura enquanto atividade material, ou seja, sua cultura docente.

Por isso, em meio a essa relação, entendo os estágios de docência, também, enquanto iniciação a essas atividades do conhecimento de si por meio de processos reflexivos sobre a docência (SOUZA, 2006). Esse percurso envolve aos sujeitos um conjunto de atividades e seus diferentes olhares para com o processo de conhecimento de si, do outro e do contexto no qual mergulha. O percurso do estágio de docência oportuniza, de certo modo, os estudantes-estagiários reconstruírem, a partir de suas experiências formativas, seus sentimentos, emoções, dilemas, estratégias, subjetividades, sentidos e, assim, construindo seus modos de pensar, agir, vivenciar e experienciar os fenômenos no mundo. Além disso, também podem possibilitar aos estudantes-estagiários apropriarem-se de conhecimentos relacionados com sua própria história de vida, outras experiências em outros contextos, com outros sujeitos e que implicam o próprio processo de constituição docente.

Nesse sentido, entendendo os estágios de docência enquanto processo de iniciação ao conhecimento de si e sua prática educativa, Giroux (1997, p. 155) afirma que “[...] a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a

nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular.”. Desse modo, entendo que tanto a prática educativa como os estágios de docência estão para além da compreensão teoria-prática. Ambos fenômenos também caracterizam-se enquanto processo de ressignificação e conhecimento de si, uma vez que os sujeitos se reconstróem em interação com o outro e com mundo. A práxis docente toma corpo quando o sujeito passa a olhar para os aspectos do contexto escolar desvinculados de um estruturação rígida e mecânica dos processos de conhecimento.

Por isso, entender o contexto escolar, os sujeitos que ali inserem-se, a cultura daquele espaço em determinado tempo social é, de certo modo, avançar e ampliar os conhecimentos e os modos de viver, pensar e agir no e sobre o mundo. Nesse sentido, a estudante-estagiária Júlia, na primeira reunião entre os estudantes-estagiários do ensino fundamental e o professor regente da disciplina, nos narra que se sente no paraíso com sua turma, afirmando que são calmos e tranquilos. Entretanto, assim como os dilemas da docência em meio ao seu trabalho, apresenta que:

*Já tem até um grupinho que eles já se chamam, já se denominam, como que é aquela, as top 6! Me convidaram pra virar top 7. Então, a gente combinou de vim de cabelo solto porque elas também tem cabelo cacheada. Elas super acharam que eu já sou do grupo. Elas me convidam pra sentar na mesa, daí eu dou um desdobramento, vou sentar aqui hoje, calma. To tentando contornar porque é muito forte esse laço pra não agradar só um grupo. To tentando contornar, mas tem esse grupo (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 16/08/2018).*

Os processos de conhecimento e aproximação dos sujeitos também podem se apresentar pelas semelhanças. As alunas perceberam na estudante-estagiária Júlia aspectos semelhantes as delas e, de algum modo, buscaram enquanto estratégia de aproximação incluí-la em seu grupo social no qual construíram em meio aquele espaço. São modos de agir, viver e pensar em meio a um determinado espaço-tempo social. Todavia, se manter atento a esses dilemas e, desse modo, construindo estratégias de mobilização podem contribuir tanto para o relacionamento professor-aluno como também entre os próprios alunos durante as aulas de Educação Física. Por isso, a estudante-estagiária, após suas primeiras percepções, utilizou de atividades que fizessem os alunos relacionarem-se com outros colegas, apresentando possibilidades de conhecê-los e, desse modo, também se reconhecer enquanto sujeito que percebe e se percebe no mundo humano.

Além disso, a estudante-estagiária Júlia narra que há muito diálogo entre ela e sua turma, bem como apresenta o estudante-estagiário Gabriel. Segundo ele, exercer o diálogo é se abrir para os aspectos do contexto e se deixar aprender em meio ao processo de reconhecimento com os alunos. Por isso, em sua primeira aproximação com a turma tentou exercer o diálogo enquanto processo didático como o próprio estudante-estagiário narra e, desse modo, se deixando enxugar pela cultura daquela turma naquele espaço-tempo de socialização e conhecimento de si, do outro, do mundo humano e de suas experiências formativas. Conforme o estudante:

*[...] tentei trocar uma ideia pra exercer o diálogo com esses alunos [...] e quanto mais tu exercer o diálogo, na minha compreensão, mais tu vai te abrir a visualizar o diálogo também como uma didática e se deixar aprender nessa relação de reconhecimento com eles. [...] Esse diálogo também e essa aproximação com o contexto precisa vir de nós, essa relação investigativa com a coisa, com o contexto da escola. E essa postura investigativa ela é interessante porque quanto mais a gente investiga mais a gente vai mudando e eu to me deixando levar nesse sentido (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 16/08/2018).*

Se permitir professor e permitir que a docência e os fenômenos que nela se apresentam e, de certo modo, são percebidos nos espaços-tempos de atuação e conhecimento do contexto podem mobilizar o processo de conhecimento de si enquanto sujeito que também se ressignifica a partir do outro e do mundo humano. Como o estudante-estagiário nos narra, o diálogo toma frente referente ao seu modo de agir, viver e pensar na/aquele contexto sociocultural e que leva consigo os alunos que também constroem e reconstroem os espaços de formação. Por isso, perceber o diálogo enquanto processo formativo pode ser, também, operar a partir da não instrumentalização do ensino e se deixar perceber pelos fenômenos dos espaços-tempos de socialização.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 10) afirma que a “a singularidade do indivíduo define-se numa dimensão de partilha”, ou seja, se deixar partilhar e instruir pelas histórias que outros sujeitos se permitem nos contar. É, porventura, saber mediar a escuta, o receber e o partilhar a partir de um diálogo que transforma o professor em mediador, acompanhando os dilemas, sentimentos e emoções de si e do outro. Constituir-se docente não se apresenta apenas pelo mediatismo dos saberes e do próprio reconhecimento, mas a partir de dúvidas, individualidades, espaços-tempos, episódios, ideias e relações e, desse modo, permitir se reconhecer nos próprios processos reflexivos de si, do outro e do mundo humano. Por isso, bem como

apresenta Souza (2006, p. 15), falar sobre experiências é, também, entender que “[...] a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido”, construindo e reconstruindo sujeitos e seus modos de agir, viver e pensar a/na realidade social.

Bem como os sentimentos da Júlia e do Gabriel, a estudante-estagiária Brenda narra seus sentimentos e dilemas particulares referente a turma na qual estava atuando e iniciando esses processos de conhecimento de si e de se conhecer professor no estágio de docência do ensino médio. Segundo ela, esse estágio de docência comparado aos outros dois no qual a estudante já realizou, isto é, estágio de docência na educação infantil e no ensino fundamental, não está dando certo. Conforme a narrativa da Brenda, não estava havendo interação entre professor e aluno e, por conta disso, ela precisava se fazer muito mais presente na construção das aulas comparado aos outros estágios de docência. Assim, a estudante-estagiária apresenta que:

*A impressão que eu tenho, isso em relação aos outros dois estágios que são muito parecidos, é que a cada aula tu tem que modificar o que tu tá pensando (do ponto de vista metodológico). Eu não sei se tu (Junior) teve essa percepção, mas eu tive. Essas três aulas, cada aula eu pensei de uma maneira diferente. “Ah, vamos tentar fazer isso hoje” e daí não deu certo. Tá, vamos pensar em outra coisa. Daí tu chega, acha que vai dar certo e não dá certo, sabe. Daí agora já to repensando pra aula que vem. Tipo, como abordar os temas que a gente quer (NARRATIVA ORAL BRENDA, 05/09/2018).*

Além disso, ela narra que “é difícil porque parece que com os menores tu faz aquilo acontecer, sabe. Aí agora tu fica meio assim pisando em ovos parece. Eu só to me perguntando por onde ir, sabe, pra conseguir ter êxito porque to achando meio difícil, assim” (NARRATIVA ORAL BRENDA, 05/09/2018). A complexidade do início da docência também se apresenta por esses dilemas narrados pelos estudantes-estagiários. Segundo Souza (2006), esse episódio em meio ao processo de constituição docente dos sujeitos retrata muitas dúvidas, dilemas, modos de pensar a docência, a escola e os espaços de formação humana conforma a maneira de ser de cada um.

Por isso, tanto os estágios de docência quanto os primeiros anos de trabalho nas escolas enquanto professor de Educação Física são deveras importantes referentes ao processo de constituição docente de cada sujeito. Esses espaços de iniciação e ressignificação das experiências formativas como os estágios de docência

também podem ser considerados enquanto espaços de estranhamentos e questionamentos de si, do outro, da prática educativa, do trabalho docente e de como cada sujeito vem se constituindo docente. Em vista disso, “a busca de nós, na condição de seres sociais, é fortemente marcada pela dimensão cultural, no que se refere ao componente afetivo da vida e das experiências humanas” (SOUZA, 2006, p. 117).

Essa dimensão cultural ressaltada por Souza (2006) pode causar frustrações aos estudantes-estagiários referente ao processo de iniciação ao conhecimento de si. Conforme o estudante-estagiário Junior, o mesmo se encontra em um episódio de frustração. Todavia, esse sentimento apresentado por ele não refere-se pelo fato de os alunos não se envolverem com suas aulas, mas calca-se em si próprio por não conseguir fazer com que os alunos se envolvam com elas. Olhar para esses dilemas pode apresentar modos de ser e estar na docência a partir de diferentes formas. E, assim, buscar entender as diferentes maneiras de se constituir docente a partir da complexidade dos processos de formação e que podem contribuir, de certo modo, na compreensão dos sentimentos e dilemas que os estudantes-estagiários encontram no decorrer dos estágios de docência.

Por isso, assim como afirma Freire (2016), se conhecer docente não acontece eventualmente numa tarde ensolarada de uma quarta-feira. A docência e o conhecimento de si enquanto processo de formação se constrói durante a trajetória docente e de vida de cada sujeito, ou seja, em meio as suas experiências formativas, memórias, dilemas, sentimentos, subjetividades e representações sobre como estou me constituindo no mundo humano. Dessa forma, operar a partir de processos reflexivos é, porventura, compreender como cada sujeito se constitui docente e se permite perceber, estranhar e se implicar com os dilemas que encontram em meio ao trabalho docente de cada espaço sociocultural. Em visto disso, o trabalho dos estudantes no campo do estágio articula e “supera a fragmentação teoria-prática, centrando-se numa perspectiva reflexiva do fazer docente e num constante investimento nas dimensões pessoal e profissional no processo de formação” (SOUZA, 2006, p. 157).

Esse movimento de constituição docente em meio aos estágios de docência perpassa por dilemas e estratégias educativas que, porventura, relacionam-se ao “como estou me constituindo professor?”, uma vez que esses aspectos também operam enquanto processos de resignificação da prática educativa de cada sujeito.

Em vista disso, o estudante-estagiário Gabriel, ao se deparar com certo estranhamento<sup>19</sup> pelos alunos referente a sua proposta de trabalho busca reforçá-la também enquanto processo educativo. Segundo ele, a intencionalidade pedagógica do trabalho docente também pode se apresentar através desses modos de operação para com os dilemas da docência e da própria EFI enquanto disciplina inserida em um currículo de formação humana. O estudante-estagiário Gabriel afirma que, primeiramente, a professora da turma falou com ele sobre um possível estranhamento dos alunos para com suas atividades educativas apresentadas durante as aulas e que, posteriormente, conversaram na própria sala de aula juntamente aos demais alunos:

*Aí ela comentou também sobre alguns comentários que eles fizeram na aula dizendo que eles não estavam gostando muito das aulas e eu “opa!”. Daí em sala ela pediu que eles reproduzissem os comentários que eles haviam feito e o Bernardo comentou que “ah, a gente não tá tendo queimada. A gente teve pega-pega, mas não foi o pega-pega que a gente queria. A gente não tá tendo futebol”. Daí começa essas manifestações. Tá, eu conversei com eles ali, eu reforcei a proposta e o projeto porque eu acho que eles tem que entender esse projeto geral pra compreender as nossas vivências, o que a gente tá tendo. Acho que aí é que tá a intencionalidade pedagógica da coisa (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 28/08/2018).*

Estar em contato com a escola, alunos, professores, prática educativa e apresentando tanto para si como para os outros quem estou sendo e como estou me constituindo docente também se relaciona, porventura, ao processo do conhecimento de si a partir de reflexões ocasionadas por esses dilemas narrados pelo estudante-estagiário Gabriel. Esse contato pode apresentar ressignificações ao trabalho do professor de EFI e como este está operando enquanto sujeito que também se ressignifica conforme suas experiências formativas. O estudante-estagiário Gabriel buscou reforçar sua proposta com os alunos sem abrir mão de suas próprias reflexões e crenças sobre a docência. Já a estudante-estagiária Júlia – e isso envolve outros alunos que estavam em outro espaço de formação – utilizou da flexibilidade do seu planejamento enquanto estratégia para o dilema ocorrido durante sua aula. Segundo ela:

---

<sup>19</sup> Os alunos questionavam sobre os excessivos diálogos que se mantinham durante as aulas de Educação Física e também de movimentos reflexivos que o estudante-estagiário Gabriel buscava apresentar durante as atividades de ensino. Esse modo de estar docente do estudante-estagiário Gabriel, de certo modo, estranhava os alunos de sua turma, uma vez que não estavam habituados com o modo de operação educativa e docente do estudante-estagiário.

*Esse menino queria queimada, daí eu pedi para o Gabe pegar as bolas porque não tinha no meu planejamento queimada. Daí eu vejo isso, dessa flexibilidade, desconstrói um pouco aquilo também, do tipo, eu abri mão de algumas coisas que eu planejei, mas ao mesmo tempo não deixei de fazer tudo o que eu queria, o que tava no planejamento, só acrescentei né. Então, acho que escutar é diferente de deixar eles guiarem tudo né. Eu acho que saber o que quer é importante né (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 28/08/2018).*

Essas narrativas nos apresentam que as aulas de EFI não estão, necessariamente, centradas nos alunos ou no professor, mas em ambos sujeitos que estão em formação no mundo humano mesmo que em espaços-tempos diferentes uns dos outros. Construir uma, duas, três ou anos de aulas também podem se apresentar por operações coletivas, calcada por múltiplas crenças, uma vez que tanto a escola quanto uma turma apresentam enredos de diferenças culturais. Nesse sentido, a narrativa apresentada pelos estudantes-estagiários apresenta operações complexas, uma vez que permitem se resignificarem através de suas próprias experiências formativas. Segundo Josso (2004), aprender pela experiência formadora é, porventura, construir uma caminhada entre formulações teóricas e/ou simbólicas e as aprendizagens experienciais e, nesse sentido, se permitir operar conforme pressupostos de si e do outro em meio a situações no qual se deparam nos textos e contextos da docência.

Por isso, “as experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas” (JOSSO, 2004, p. 44). Estar em contato com experiências formadoras é, de certo modo, tomar consciência de sua própria subjetividade, ou seja, de como estou operando em meio as situações-conflito que se apresentam durante minha prática educativa? Como estou me sentindo e me permitindo sentir através de minhas próprias incertezas? Como operá-las? Em visto disso, a estudante-estagiária Brenda narra que, em meio a esses dilemas da docência, não está conseguindo lidar com essa juventude. Segundo ela, não consegue visualizar quais impactos ela e, conseqüentemente, suas aulas estão causando nos alunos e, com isso, acompanha algum sentimento de frustração. Conforme sua narrativa, a estudante-estagiária Brenda ressalta que:

*Ai professor, eu continuo com meu sentimento de frustração porque eu sei que eu posso fazer uma aula muito melhor só que como eu disse pro Junior, não é vergonha, não é medo, sabe, deles, mas eu não to conseguindo botar em prática o que eu sei. Não sei. Eu acho que não to conseguindo lidar com adolescentes. Acho que não peguei*

*ainda o clique. Eu chego em casa e fico me perguntando “que impacto eu to causando na aula?”, sabe. Porque com as crianças muitas vezes assim é visível o que tu tá fazendo. Eles vão aprendendo e vão colocando em prática aquilo. Até valores e coisa. E aqui eu não sei que impacto minha aula tá dando neles. Eu não sei se tá passando batido. Eu não sei se absorvem alguma coisa (NARRATIVA ORAL BRENDA, 07/11/2018).*

Se questionar sobre como estou sendo professor e como minhas aulas estão, de certo modo, tocando os alunos também pode se configurar enquanto processo de conhecimento de si. Segundo Souza (2006), as aprendizagens e apropriações também ocorrem através de questionamentos sobre o fazer docente e os saberes da prática educativa, uma vez que envolvem lembranças, sentimentos, experiências e perspectivas sobre a trajetória tanto docente quanto de vida de cada sujeito que se recorda. O movimento autoformativo das próprias experiências formativas de cada um também se apresenta por momentos reflexivo de frustração, dúvidas, medos, insegurança e impotência sobre a docência. Por isso, cada movimento narrativo e reflexivo sobre como estou sendo professor é, de certo modo, necessário em meio ao processo de formação e reconstrução de sentidos, significados e representações para com os fenômenos relacionados à docência, uma vez que cada narrativa, ao passo de recordações-referências, apresenta significados encharcados de experiências formativas que se constituem durante o percurso de vida e formação humana.

Assim como a estudante-estagiária Brenda, a Júlia também narra alguns sentimentos e dilemas semelhantes. Segundo os alunos da estudante-estagiária, dança e lutas não fazem parte do contexto da EFI. Com as experiências desses alunos referentes aos tipos de EFI na escola, o componente curricular passa a ser interpretado por aqueles sujeitos a partir de atividades, geralmente, com bola, por exemplo, futebol, vôlei, basquete, handebol (esportes hegemônicos) e, também, por alguns jogos e brincadeiras. Com esse dilema, a estudante-estagiária Júlia busca essa aproximação com a dança a partir da própria cultura dos alunos. Esse olhar docente faz com que o professor esteja mais próximo a cultura escolar do que aos livros didáticos e marcos legais que, em meio a racionalidade técnica, não apresentam, de certo modo, as subjetividades e singularidades de cada sujeito singular como os próprios sujeitos apresentam durante a relação professor-aluno. Conforma a narrativa da Júlia:

*“Ai professora, eu não gosto disso”. Daí metade fica sentado, metade fica se olhando, metade dançando. Daí, não sei até que ponto, eu percebi que 90% participa de alguma forma. Já a música que eles*

*propuseram daí sim, deu liga. Eu percebi que muda. Não aquela minha proposta de dançar todo mundo junto que era em pares. Então eu “tá, isso aqui não vai dar certo”, beleza. Fiz um teste e não deu. Aí o que eu propus, que todo mundo dançasse livremente, foi o que deu mais certo, assim (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 04/09/2018).*

Esses dilemas e sentimentos referente à docência em EFI também é apresentada narrativamente pelo estudante-estagiário Gabriel onde, durante uma aula, um aluno afirma que esta não retrata a Educação Física, mas uma “conversa física”. Como interpretar esse relato de um aluno? Enquanto pesquisadora narrativa, entendo que esses alunos estejam reconstruindo sentidos e significados sobre EFI a partir de suas experiências formativas que estão sendo apresentadas pelo estudante-estagiário Gabriel. Não foram só mais algumas aulas de alguns esportes. Foram momentos significativos em meio ao processo reflexivo daquele sujeito sobre as aulas de EFI e que, de certo modo, também implicou no próprio Gabriel e sua reflexividade sobre como estou sendo professor. Esses episódios que, porventura, marcam a constituição docente de cada sujeito vão, ao longo do processo formativo, apresentando maneiras de saber-viver, saber pensar e saber aprender consigo mesmo (JOSSO, 2004). Segundo a narrativa oral do estudante-estagiário:

*Um aluno falou “ah, é que tá tendo uma conversa física”. Eu fiquei pensando assim, “ah, talvez esteja considerando o diálogo enquanto aula”. Porque antes tinha diálogo e “ah, não tá tendo EFI” e agora já é uma conversa física. Ao longo do diálogo tu vai aprendendo, né. Mas pensando assim, até que ponto eu to visualizando o diálogo enquanto algo que vai mediar essa aprendizagem. Será que eu to compreendendo esse diálogo da mesma maneira rígida que uma apreensão de uma outra perspectiva, essa que não consegue visualizar essas culturas. Fiquei pensando porque tu aprende termos, né (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 16/10/2018).*

Compreender esses dilemas da docência e da própria formação não se configura, de certo modo, como uma tarefa fácil. Bem como a constituição docente, o movimento reflexivo de cada professor não acontece de repente, num sábado à noite em algum barzinho local. Esse processo de interrogar-se vai se constituindo ao longo da formação de cada sujeito que aprende e que se permite aprender com esse movimento reflexivo de suas experiências formativas e, nesse sentido, atribuindo sentido tanto a sua prática educativa quanto ao seu trabalho docente enquanto sujeito que reconstrói sentidos pela experiência. Segundo Josso (2004), é preciso que cada sujeito se interrogue sobre a sua formação e que, desse modo, partilhe suas interrogações sobre como estou me constituindo docente. O movimento narrativo-

reflexivo pela experiência se apresenta enquanto possibilidade para um saber-fazer docente através de dilemas, sentimentos, pensamentos, saberes e representações de cada processo formativo. Por isso, Josso (2004, p. 145) afirma que “qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar *visível* para o outro”.

Constituir-se docente a partir de experiências formativas também pode se apresentar enquanto processo no qual cada sujeito se permitir narrar sentidos, dilemas, possibilidades, estratégias, emoções, singularidades, impactos, situações, encontros e desencontros em meio ao movimento reflexivo da atividade docente. Nesse sentido, as recordações-referências de cada sujeito podem ser construídas durante o movimento de se permitir aprender consigo e com o outro, observando, escutando, narrando, interrogando e interpretando processos formativos. Estar no mundo também pode se caracterizar enquanto estar com o mundo e estar com o outro de múltiplas maneiras conforme os sentidos e significados construídos a cada episódio formativo e reflexivo seja a priori ou a posteriori (JOSSO, 2004). Por isso, estar com o mundo e com o outro transcende o próprio limite de estar presente, mas enquanto sujeito que interage, reflete, constrói, reconstrói, opera, se mobiliza e mobiliza situações de aprendizagem.

Em vista disso, os estudantes-estagiários apresentam episódios formativos que podem ser significativos durante o processo de constituição docente destes. Questionar sobre situações de aprendizagem que decorrem durante as aulas de EFI e tecê-las com outros sujeitos pode ser entendida enquanto trabalho de interação, reflexão e formação docente. O ato narrativo de experiências formativas no qual são construídos pelos estudantes-estagiários também perpassa por reconstruções de cada sujeito consigo mesmo, com suas memórias, sentidos, representações, aprendizagens e saberes da docência. Assim como narra o estudante-estagiário Gabriel, estamos constantemente nos refazendo, uma vez que “*numa prática educativa existe essa reorientação e tu tá em constante contato com os sujeitos que estão se refazendo da mesma forma que tu se refaz na tua prática*” (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 16/10/2018). Implica, porventura, como um recontar de si a partir de episódios encharcados de experiências formativas e refletidas conforme cada sujeito se permitiu estar em cada espaço-tempo de formação humana. Por isso, estar com o outro também pode ser interpretado enquanto o se envolver tanto com o

conhecimento de si quanto com o “como o outro se conhece no mesmo espaço-tempo de formação que eu e como posso, a partir de um processo reflexivo pela experiência, aprender com as aprendizagens dele”, ou seja, estar com o mundo de múltiplas maneiras. Segundo a estudante-estagiária Júlia:

*Aprendi que eu posso fazer mais. E isso eu aprendi através da reunião com as falas dos colegas, tipo, que nem quando os colegas dão exemplo de como são suas aulas assim aí eu vi que eu posso fazer coisas diferentes também. Propor pra eles não só aquilo onde que eu to, na zona de conforto que é onde to dominando (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 30/10/2018).*

Conforme a narrativa da Júlia, o conhecimento de si também se relaciona ao conhecimento do outro. Observar, estar atento as mudanças, crenças, perspectivas e até mesmo as atividades que são apresentadas por outros sujeitos durante a prática educativa pode ser utilizada enquanto estratégia ao processo de constituição docente. Segundo Souza (2006), também nos ressignificamos através do conhecimento de si e do outro, isto é, como estamos nos permitindo perceber as aprendizagens do outro enquanto fenômeno que, de certo modo, nos constitui docente em meio aos espaços-tempos de formação. Por isso, o ato de narrar coletivo, ou seja, narrar e escutar a narrativa de outros sujeitos, seus sentimentos, emoções, dilemas, estratégias, dúvidas, medos, angústias, frustrações, perspectivas e pensamentos e, desse modo, se permitir pensar sobre como estou me constituindo docente pode contribuir ao processo de ressignificação dos modos de viver, agir e pensar a docência e os aspectos que nela estão envolvidos conforme cada contexto escolar sociocultural. O estar coletivo em meios os espaços-tempos de formação humana e docente – conforme cada sujeito se permite estar em determinado espaço – pode contribuir até mesmo nos sentimentos de insegurança que se constroem durante as primeiras experiências formativas. Nesse sentido, a estudante-estagiária Júlia nos narra que:

*Eu saí assim da aula “nossa, eu falo demais”. Eu converso demais com eles. Eu tava com essa ideia, assim. Daí eu fui assistir a aula do Gabriel. [...] são propostas diferenciadas e a partir do momento que tu acredita na tua proposta qualquer proposta é válida, né. Então, eu acho que sabendo o que tu faz, o que tu quer pra alcançar teu objetivo. [...] O quanto a gente aprende observando a aula do outro e aí refiz a minha autocrítica sobre eu falar demais. Eu achei que eu não tava falando demais com eles. [...] O quanto a gente aprende vendo uma aula, né. Cada um tem uma forma de conduzir a turma (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 18/09/2018).*

Esse olhar para si conforme o que aprendemos coletivamente através de narrativas, observações e reflexões também contribui para o próprio conhecimento de

si conforme a estudante-estagiária Júlia narra. Estar coletivamente com outros sujeitos e se permitir observar os fenômenos que se apresentam naquele espaço-tempo de formação possibilita olhar para suas próprias singularidades e subjetividades e, desse modo, reconstruindo seus modos de viver, agir e pensar a docência (SOUZA, 2006). Em vista disso, Júlia apresenta que gosta de conversar e, por esse motivo, acabou sentindo-se deveras insegura em alguns momentos durante o percurso do estágio de docência. Segundo a estudante-estagiária, ela estava falando demais com os alunos durante as aulas. Todavia, ao observar as aulas de outros estudantes-estagiários e perceber em suas narrativas esse aspecto, sentiu-se mais segura quanto a esse elemento presente em sua prática educativa. Conforme a narrativa da Júlia, ela já estava autocriticando-se por conversar demais:

*Porque é da minha pessoa conversar. Eu trago dessa forma e aí eu tava achando que eu tava falando demais. Então, eu passei mais a observar e percebi que é do meu feitio conversar com eles e se eu sair daqui depois do estágio eu vou conversar. Então, eu não posso fazer diferente num estágio sendo que eu acredito naquilo. É mais no que eu acredito, né. E a partir do momento que tu acha que acredita, os princípios pedagógicos que tu carrega dentro de si. Era mais isso, assim. Se tu planeja, tu sabe o que tu tá fazendo. Então, mais pra passar uma segurança, né. Essa é a minha forma de conduzir a aula. Eu gosto de conversar (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 18/09/2018).*

No processo de constituição docente, o implicar-se consigo mesmo contribui na ressignificação do eu enquanto aprendente em meio ao percurso formativo de cada sujeito que vive. Conforme a narrativa da Júlia, o conversar está presente em sua reflexão sobre sua docência, apresentando seu modo de leitura e releitura de si mesmo enquanto professora de Educação Física. Essa construção da narrativa de si, de se contar e recontar conforme contextos e conjunturas socioculturais implica aspectos emocionais, sentimentais e até mesmo valorativos sobre o eu aprendente de cada sujeito e suas experiências formativas tecidas. Por isso, para Josso (2002, p. 35), “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência”.

Emerge daí as implicações e estranhamentos de como estou me constituindo docente a partir de minhas próprias experiências formativas construídas ao longo de um percurso formativo como os estágios de docência. Segundo Junior, o estágio do ensino médio foi um desafio muito grande comparado aos outros dois estágios de docência que já havia realizado – educação infantil e ensino fundamental. Conforme

apresenta sua narrativa, implicava-se consigo mesmo pelas diferentes tentativas de encontrar um equilíbrio entre o que ele havia proposto construir com os alunos e aquilo que os próprios alunos estavam permitindo-se tecer com ele. Contudo, esse movimento de construção narrativa e de se colocar em implicação durante o percurso formativo pode, de certo modo, evidenciar questionamentos e até mesmo mobilizações na própria prática educativa, ressignificando seus saberes docentes. Durante sua narrativa, Junior registra que:

*É um desafio muito grande. Foi um desafio muito grande achar o equilíbrio entre aquilo que eu queria que eles fizessem e aquilo que eles estavam dispostos a fazer. Eu sei que aquilo que eu to passando pra eles vai ser importante pra eles, como a gente fez o júri e eles usaram a maria da Penha. Cara, aquilo pra mim foi o auge do estágio né. Quando eu vi que eles começaram a procurar e foi deles aquilo. Em nenhum momento eu disse pra eles procurarem isso. Alguém do grupo pensou nisso e foi atrás. E o outro grupo também estava procurando artigos jurídicos pra construir suas teses e, cara, eu achei isso fantástico (NARRATIVA ORAL JUNIOR, 12/12/2018).*

A construção narrativa do estudante-estagiário Junior apresenta marcas de um processo formativo em meio a sua prática educativa. O medo e a incerteza também pode ser construídas e reconstruídas pelas experiências formativas que cada sujeito, em meio ao movimento reflexivo, tece. Segundo Josso (2004), os aspectos simbólicos construídos por cada sujeito conforme sua atividade psicossomática e sociocultural implica questões, dúvidas, incertezas e recordações-referências ao sujeito que fala de si, se conta e reconta para si mesmo. Por isso, conforme as construções narrativas em meio as diversas e diferentes práticas educativas e conhecimentos de si, “qualquer prática deixa traços” (JOSSO, 2004, p. 145). De acordo com o que apresenta Josso, o estudante-estagiário Junior reconta um processo formativo interessante sobre seus estágios de docência, onde, talvez, estivesse tentando compará-los conforme suas marcas significativas tecidas no decorrer de cada contexto escolar:

*Eu cheguei no ensino infantil com minha ideia “oh, vou fazer krav maga com as crianças”. Já vou começar a fazer alguma coisa introdutória sobre o assunto através da ludicidade. Tentar fazer alguns movimentos, tipo karatê kid 1, onde ele vai la e ensina karatê pra ele sem ele saber que tá fazendo karatê. Só que quando eu cheguei na escola infantil, as criança tinham muitos conflitos entre elas porque eram crianças desde a classe média a crianças que moravam em abrigos. Essas crianças tinham muitos conflitos e brigas entre elas. Além disso, tinha um caso especial de uma criança que foi agredida pelos pais, foi pro abrigo, no abrigo sofria agressão dos outros maiores, então chegava ali na escola infantil e descontava nas outras. Não é que descontava, mas foi só aquilo que ele aprendeu como*

*interagir. O meio dele interagir com as outras crianças era sendo agressivo. Então, pensei que se eu começar ensinar alguma coisa voltado pra luta aqui daqui a pouco as crianças vão se agarrar no pau na frente dos professores e a culpa vai ser minha. Daí conversando com a professora de estágio, “não, vamo começar a fazer uma coisa mais pra deixar elas mais dócil umas com as outras, deixar elas mais carinhosas, ter uma interação melhor e depois a gente parte pra esse lado”. Aí foi assim. O krav maga mesmo na Educação infantil apareceu nas três últimas aulas, o resto foi só jogos cooperativos e exercícios mais afetivos. Quando eu fui pro estágio do ensino fundamental eu peguei a turma da primeira série que era bem próximo a idade do pessoal da escola infantil e lá eu encontrei o mesmo cenário. Crianças de classes diferentes, crianças que eram totalmente negligenciada pelos pais e que chegava ali e tocava o terror na escola. Como estágio eu fiz em dupla, eu tive que entrar num acordo também com o colega porque ele não sabia nada sobre lutas, o negócio dele era futebol, então a gente meio que ponderou as coisas, “oh, então vamos fazer alguma coisa mais geral já que eles têm dificuldade”. Daí eu falei pra ele que eu tinha feito no estágio infantil, então a gente fez de novo jogos cooperativos e no final fizemos mais jogos motores. Aí quando eu cheguei no estágio do médio, “agora é a vez do krav maga. Só vai, vai ser fácil, é só matéria, eu to mais tempo dando aula em relação aos estágios anteriores, já sei a matéria, como lidar com a turma”, só que eu não tinha combinado com os alunos como ia ser (risos) e aí começou a dificuldade. Eu faço analogia quando a gente tá na beira da praia correndo, você tá ali, tá num pique legal e daqui a pouco vem uma onda e entra no meio das tuas pernas e tu bate na água e afunda, já começa a patinar. Foi mais ou menos assim porque eu cheguei a milhão no estágio, “ah, agora vai ser mais fácil”. Bah, quando bateu, aí eu perdi velocidade, perdi vontade, já começou a me dar câimbra. Foi mais ou menos isso quando eu cheguei lá e tentei fazer com eles. E eu vi que eu tava explicando eles riram, brincaram, estavam achando divertido, então tá vamos pra prática agora e praticamente sumiram. Aí já foi um choque. Enfim, fui insistindo, fui insistindo com daqui a pouco eles vão, daqui a pouco eles vão e esse daqui a pouco nunca chegava e era sempre os mesmos que ia praticar. Lam muito mais pra ficar escutando, tirando dúvidas. Então, aquilo que eu idealizava, a visão que eu tinha quando eu cheguei lá, ela foi desmanchada e eu tive que procurar outros recursos. Tive que procurar outras maneiras (NARRATIVA ORAL JUNIOR, 12/12/2018).*

Nas narrativas de Junior, o estudante-estagiário conta um caminhar para si encarando os itinerários formativos das primeiras experiências em meio aos estágios de docência. O processo do caminhar para si apresenta os nossos diferentes modos de estar no mundo (JOSSO, 2004) e de nos constituirmos nele, contando e recontando contextos, conjunturas e situações que nos marcaram e que implicam no nosso saber-fazer docente. Por isso, tecer reflexões sobre si mesmo implica também um ato de auto orientação e ressignificação da sua subjetividade em exercício (JOSSO, 2004). Conforme Josso (2004, p. 60), esse processo auto reflexivo das experiências formativas construídas durante a atividade psicossomática e sociocultural de cada

sujeito que vive, “tem de ser compreendido como uma atividade de auto interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizadas pelo sujeito”, constituindo sua subjetividade. Por isso, para que cada um que vive possa ressignificar-se e se conhecer enquanto sujeito no mundo humano, suas recordações-referentes em meio ao processo reflexivo do dizer de si para si mesmo tem de ser, de certo modo, contado e recontado por cada um que se implica com os fenômenos da realidade social ao longo da vida.

Esse dizer de si e o recontar de sentimentos e emoções, apresenta na narrativa da estudante-estagiária Brenda certo recuo. Segundo ela, *“como minha dupla me disse, preciso sorrir mais e usar esta arma ao meu favor. Não posso dizer que fico nervosa dando aula porque não fico, mas sinto que ainda estou um pouco travada”* (NARRATIVA ORAL BRENDA, 03/10/2018). E ainda narra que:

*A cada semana sinto que alguns alunos estão mais próximos, o que me deixa mais tranquila. Comentei com o Junior que não estou nervosa dando aula, porém ainda não consegui me soltar como na Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental. Gostaria de chegar até o final deste estágio com o mesmo sentimento dos outros, de que sou capaz de dar aula e de comandar uma turma de escola. Continuo na luta pessoal (NARRATIVA ORAL BRENDA, 17/10/2018).*

Segundo Souza (2006, p. 154), tanto a cultura escolar quanto a estruturação das classes acabam configurando, ao longo dos espaços-tempos de formação, “[...] questões organizativas e institucionais que interferem na prática do estágio, exigindo das estagiárias superarem sentimentos de medo, insegurança, incapacidade e inconformismo com as primeiras experiências”. Outras experiências formativas construídas pela Brenda podem, de certo modo, causar algum tipo de frustração conforme os diferentes sujeitos e contextos socioculturais que mergulha a cada estágio. A única lente de observação de cada contexto sociocultural e os sujeitos que nele estão inseridos e que tecem a conjuntura do espaço implica sentimentos que podem transformar a prática educativa do professor em rotulações de que todo resultado será igual em todos os espaços-tempos formativos. Por isso, constatar a sua singularidade, a singularidades dos espaços e do outro contribui para que o sujeito que busca construir sentido a sua trajetória possa, de certo modo, aventurar-se nas pluralidades das leituras possíveis de uma experiência, construindo e reconstruindo interpretações e visões de mundo (JOSSO, 2004). A estudante-estagiária Brenda ainda narra sobre mais uma de suas marcas significativas durante o estágio de

docência, registrando sentimentos e emoções prazerosas para com a situação-referência.

*Para esta aula quisemos debater com eles temas relevantes para o mundo do jovem. Falar sobre sexo, gênero e sexualidade ainda é um tabu em muitas famílias e acreditamos que a escola pode e deve auxiliar nestes entendimentos. A aula de EFI, assim como a de biologia ou sociologia, traz questões pertinentes a estes conceitos e porquê não respondê-los para nossos alunos? Questionando eles, somente alguns quiseram arriscar no que significa cada conceito. Escrevemos no quadro as diferenças, debatemos e trouxemos exemplos práticos. Foi uma aula muito importante e saímos com o sentimento que ensinamos algo interessante para eles. Como aula passada observamos no quadro o tema deles que pedia para responder em 10 linhas se eles eram a favor ou contra a reeducação da maioria penal, pegamos o gancho para fazer um segundo júri-simulado. Levamos um choque na separação da turma, onde todos (98%) se mostraram a favor. Após um tempo de formulação dos argumentos iniciamos o júri. Tanto os contra quando os a favor mostraram bons argumentos. Inclusive a aluna Mariana ganhou papel de destaque, incorporando a advogada mesmo. Mas a palavra final do juiz, defendeu que não se deve reduzir a maioria penal. Mariana se colocou a favor, mas teve que passar para o time dos contras. De tanto argumentar, já não sabia mais se era a favor ou contra (risos). Ela mesma se deixou na dúvida. Esta atividade é realmente muito boa, colocando o aluno para pensar e formular seu ponto de vista. Também, colocá-lo em uma situação adversa a sua, olhando em uma outra perspectiva os assuntos do mundo. Foi uma aula maravilhosa, mas que no final fomos questionados se na próxima aula eles terão EFI. Ficamos pensando, assim como muitos alunos, eles associam a EFI somente a parte prática e não a temas pertinentes sobre corpo, sociedade e cultura. Gostei da nossa escolha de aula, sair do mesmo rendeu ótimos comentários e aprendizagem (NARRATIVA ESCRITA BRENDA, 28/11/2018).*

Conforme Josso (2004), a complexidade dos processos de aprendizagem está associada aos três gêneros de conhecimento caracterizados como psicossomático, pragmático e compreensivo/explicativo. Segundo a autora esses três gêneros estão relacionados ao saber-fazer consigo mesmo; saber-fazer com o outro ou com objetos deveras complexos; e o saber-pensar. De acordo com a narrativa da Brenda, as implicações de si para consigo mesmo e com o outro contribuíram na construção e reconstrução de sentidos as suas aprendizagens. Os saber-fazer (psicossomático e pragmático) e o saber-pensar a complexidade dos fenômenos da docência que se apresentavam durante o percurso formativo do estágio de docência implicou, porventura, em um aprender consigo a aprender, ou seja, um aprender a aprender consigo mesmo e seu meio sociocultural.

Bem como apresentei ao iniciar esse capítulo, busquei relatar os diferentes sentimentos, emoções, dilemas e subjetividades dos estudantes-estagiários a partir de suas próprias experiências formadoras narradas durante o percurso dos estágios de docência e, nesse sentido, sua constituição docente. O fato de insistir sobre o processo de constituição docente através das experiências formativas narradas pelos sujeitos no percurso formativo dos estágios de docência contribui, porventura, em como cada sujeito vem tecendo sua subjetividade em meio ao seu ser psicossomático, pragmático e compreensivo. Segundo Josso (2004, p. 83), “cada pessoa em formação elabora um conhecimento de si nos diferentes componentes do seu saber-viver, do seu saber pensar-se e do seu saber aprender consigo”. Por isso, se permitir aprender consigo mesmo, com o outro e com o mundo humano implica ao sujeito em meio a um percurso formativo questionar-se sobre suas vivências e transformá-las, reflexivamente, em experiências formativas construídas ao longo de sua história de vida e formação. Construir experiências também pode ser uma aventura psicossomática e sociocultural de si para si mesmo, colocando em evidência idiosincrasias de cada sujeito em ressignificação.

## **10 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: implicações de um elemento formativo em quatro processos de constituição docente**

Nesse capítulo pretendo apresentar as implicações das narrativas construídas pelos estudantes-estagiários ao longo dos estágios de docência no processo de construção de suas experiências formativas e, desse modo, na constituição docente de cada sujeito que conseguiu se permitir perceber os fenômenos nos espaços-tempos da complexidade escolar. As aprendizagens por eles percebidas durante as narrativas e registros tanto pela oralidade quanto pela escrita em diários de campo, ensaios escritos e no decorrer das reuniões realizadas em meio ao percurso dos estágios de docência apontam seres singulares e sensíveis a sua própria interioridade. Segundo o estudante-estagiário Gabriel, a complexidade do processo educativo perpassa a limitação temporal-institucional do estágio de docência e/ou daquele próprio contexto escolar no qual estava inserido:

*Eu acho que com o diálogo e dessa relação que a gente coletiva, de tu escutar, de tu tentar compreender, de tu intervir né. Sugerindo, enfim, se fazendo presente. E foi um baita momento, assim, que não se limitou aqui, a escola, tu leva para outros momentos, pra tua vida né. Que te faz pensar o todo. Te faz pensar constantemente o que é o processo educativo né. É um processo bastante complexo. Não é em um semestre que a gente vai tomar consciência, se conscientizar da complexidade dessas relações que envolvem o processo educativo (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 27/11/2018).*

Além disso, o estudante-estagiário narra que “*é isso, o processo do movimento é constante como a nossa vida né. Cada dia aprendizagens diferentes.*” (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 27/11/2018). Inscrever-se no contexto escolar mesmo que por meio dos estágios de docência também pode ser entendido como espaço de observação, interpretação e análise da complexidade da docência. O sujeito, em meio as suas singularidades, permite inscrever-se em uma dimensão cultural que, porventura, implica no seu processo de constituição docente. O estudante-estagiário Gabriel se permitiu estar com o outro, seja o aluno, o colega de estágio, os professores da escola, escutando-os e resignificando seu próprio conhecimento de si enquanto futuro professor de Educação Física.

Por isso, também podemos considerar que o narrar as diferentes práticas que os sujeitos se permitem contar, suas experiências formativas e o que, de certo modo,

implicou em seu processo de constituição docente e de como estão se conhecendo em meio a complexidade da docência podem contribuir no movimento interpretativo de como cada estudante-estagiário, em meios aos estágios de docência, estão se percebendo, percebendo o outro, a complexidade dos fenômenos em meio a cada cultura escolar e, porventura, como estão operando conforme percebem esses aspectos. Conforme Souza (2004, p. 412), a narrativa possibilita contar e recontar:

Modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do (a) professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática.

A perspectiva do trabalho com narrativas formativas e, nesse caso, em meio aos estágios de docência implica relações, percepções e estruturações do próprio discurso pedagógico que cada estudando-estagiário ressignifica conforme o recontar de suas experiências formativas. Segundo a estudante-estagiária Júlia, a maneira como o professor orientador operou para com o processo de formativo do estágio de docência durante o semestre foi significativo para a estudante de modo que esta sentiu que poderia caminhar para si. Conforme sua narrativa:

*Do infantil pra cá o que eu percebi mais foi um espaço de construção que você nos dá, sabe. Não nos dá respostas, mas nos dá muitas maneiras. Nos proporciona formas de a gente mesmo criar nossos próprios conceitos. Porque tem professores que nos dão, por exemplo, faz isso, faz aquilo. Não vejo muito essa tua forma. Vejo mais uma maneira de reflexão e que a gente possa aprender com o coletivo (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 27/11/2018).*

A estudante-estagiária ainda conta que “com isso eu acho que cresci um pouco mais porque a gente experimenta a forma do outro. [...] eu acho que eu aprendi, assim, a caminhar sozinha. Acho que isso é o mais importante” (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 27/11/2018). De fato, o processo de constituição docente também implica nas relações estabelecidas com o outro. O ato narrativo em meio ao percurso formativo de cada estudante-estagiário envolvido com o processo de se conhecer enquanto professor de Educação Física e, nesse sentido, de ressignificar seus modos de agir, viver e pensar a complexidade dos fenômenos relacionados à docência possibilita reestruturações de suas próprias experiências formativas e de seu saber-fazer/saber-pensar o trabalho docente conforme suas implicações.

Aprender com o outro por meio de narrativas também possibilita aos sujeitos em formação e constituição docente se permitirem perceber as diferenças em cada

modo de estar no mundo humano e, desse modo, aprender com as aprendizagens do outro. Segundo a narrativa da estudante-estagiária Júlia, ela se permitiu aprender com as narrativas de aprendizagem dos outros estudantes-estagiários e, também, observando suas aulas e apoiando-os durante suas práticas educativas conforme se implicava com alguns aspectos e/ou era necessário na especificidade do momento. Por isso, a estudante-estagiária conta que aproveitou um pedacinho das aprendizagens de cada colega de estágio e que, nesse sentido, construiu possibilidades para se ressignificar e continuar em processo de constituição docente.

*Uma vez ouvi uma frase que a gente pode ser quebra-cabeça ou mosaico. Eu acho que eu era um quebra-cabeça. Achava que eu pegava ideias assim e encaixava as coisas né. Mas hoje eu acredito que formo uma paisagem mais bonita com um pedacinho de cada um de vocês. Eu peço desculpa até que eu já to meia emotiva. Não dá pra chorar hoje (risos). E eu acho que me tornei um mosaico mais colorido assim realmente aproveitando um pedacinho de cada um. Eu acho que assim, tá em contato com pessoas diferentes né (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 20/11/2018).*

Estar em contato com o outro e com as aprendizagens do outro convencionou a estudante-estagiária Júlia a reconstruir seus modos de pensar e estar a/na docência conforme implicações e marcas percebidas e interpretadas por ela. Ao início do estágio de docência a estudante-estagiária se percebia enquanto quebra-cabeça no qual estruturava-se por meio de algumas peças exatas, entretanto, se permitiu considerar não somente suas próprias singularidades, mas também as singularidades do outro e, nesse sentido, construindo um mosaico colorido, sensível, com as experiências formativas de cada sujeito que se permitiu compartilhá-las. É com base nessa relação colaborativa com o outro que a Júlia construiu não apenas sua trajetória individual, mas sobretudo coletiva, construindo possibilidades para continuar em processo de constituição docente de modo constante.

Enquanto atividade formativa, o trabalho com narrativas seja oral e/ou escrito possibilitam o sujeito a se encontrar em seu próprio contar e no contar do outro. Em vista disso, a estudante-estagiária Júlia narra que se moldou bastante, “*aprendi a lidar com isso mais uma vez. Acho que realmente eu pude voltar um pouco atrás de umas manias que eu tenho e eu acho que me tornei mais colorida. Deixei bonita a imagem encaixadinha*” e ainda diz que esse mosaico construído coletivamente só aconteceu porque ela se permitiu aprender “*porque eu poderia mais uma vez me firmar no que ‘fulano faz’, ‘o que eu faço é bem melhor’ ou ‘ah, o que eu faço eu acho mais*

*interessante'. Não, acho que se permitir também"* (NARRATIVA ORAL JÚLIA, 20/11/2018).

Aprender com o outro e com as aprendizagens do outro exige, também, empatia e humildade do sujeito que se permite ler/escutar. A narrativa das experiências formativas e de como cada sujeito se percebe na realidade social em determinados espaços-tempos de constituição perpassa a relação individual estendendo-se a relação também coletiva. Aprendemos observando, atuando, interpretando, narrando, vivenciando e experienciando consigo mesmo e com o outro, entretanto, esse processo torna-se possível quando o próprio sujeito em interação com o mundo humano se permite implicar-se com os fenômenos em movimento. Por isso:

As narrativas de professores e de alunos em processo inicial de formação inscrevem-se num campo subjetivo e singular para compreender memórias individual/coletiva de diferentes aspectos vivido no cotidiano escolar, bem como das marcas impressas através das experiências educacionais (SOUZA, 2006, p. 87).

O que a estudante-estagiária narra são percepções construídas individual e coletivamente durante seu processo de constituição docente em meio ao estágio de docência. As experiências formativas por ela tecidas estruturaram episódios que, porventura, marcaram o conhecimento de si e ressignificaram seus modos de agir, viver e pensar a/na docência. Nessa perspectiva, o estudante-estagiário Gabriel também narra sobre seu processo de ressignificação durante o percurso de estágio. Conta que *"sou uma pessoa diferente, com certeza, mas como sou diferente todos os dias assim. Me permito a ser essa pessoa diferente"* (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 20/11/2018). Além disso, o estudante-estagiário continua narrando:

*E me vendo, minha trajetória, o estágio e o que o estágio se propõe a construir juntamente com os estudantes, com o coletivo docente, com as escolas, traz um pouco da mensagem sobre o mundo, sobre apreensões que a gente vai tomando. A gente não tá no mundo pré-determinado. A gente vai se adequar. A gente é educado a se adequar. Em diversos aspectos assim da nossa vida a gente tende a se adequar. Mas a partir do momento que a gente se vê enquanto um sujeito que tá ali construindo, que tá ali participando e tu visualiza essas construções eu acho que é um grande passo pra tu contribuir de diversas maneiras com a sociedade. E essa minha trajetória no estágio eu to apaixonado. A cada dia é um tesão diferente de tá aqui porque nunca é a mesma coisa. É sempre uma relação nova. Um diálogo que eu tenho com vocês. Dentro e fora da escola. Nas reuniões. Em diálogo com os alunos, enfim, com as pessoas. Eu me vejo nesse movimento de tá me reconstruindo. De tá me refazendo. Porque da mesma forma que o mundo não é pré-determinado, nós*

*não somos pré-determinados. Nós quem fazemos a história do mundo. Nós quem fazemos a Educação. E educação é esse processo contínuo. Compreendo que seja uma construção coletiva e social. É algo mágico. E tu te permitiu a ter essas apreensões né (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 20/11/2018).*

Conforme as narrativas dos estudantes-estagiários, Souza (2006) afirma que estar em contato com o diferente, com outros sujeitos, outros contextos e, nesse sentido, construindo narrativas de formação a partir do que cada um se permite perceber, favorece reflexões e aprofundamento sobre o conhecimento de si de cada sujeito e de sua prática educativa, ressignificando-a em sua trajetória docente individual e coletiva. Dessa forma, a experiência formativa articula-se, dialeticamente, entre o conhecimento e a vida humana (SOUZA, 2006), uma vez que os saberes e sentidos construídos em meio a diferentes contextos vividos possibilitam o sujeito pensar sobre suas vivências particulares e/ou coletivas. Por isso, o sujeito da experiência em contato com o outro também constrói suas singularidades, bem como narra o estudante-estagiário Gabriel:

*Eu queria construir um reconhecimento, assim, reconhecimento do outro. Porque eu compreendo que reconhecer o outro, as suas capacidades, as suas características, tu consegue construir uma auto relação com si próprio. Tu conseguindo identificar sua própria identidade, as suas culturas (NARRATIVA ORAL GABRIEL, 06/11/2018).*

Em vista disso, assim como a formação, as narrativas de formação e as experiências formativas narradas pelos estudantes-estagiários não se esgotam, de certo modo, no próprio estágio, mas enquanto percurso, trajetória de vida e docente. O potencial narrativo das experiências que cada estudante-estagiário constrói implica, conforme as narrativas apresentadas, no processo de constituição docente de cada um que, em meio as possibilidades formativas, se permitiu visualizar e interpretar as dimensões espaço-temporal de cada subjetividade em ressignificação. Dessa forma, como afirma Souza (2006) o ato narrativo funciona como colaborativo tanto para quem narra quanto para quem escuta mediante as possibilidades formativas de cada contexto sociocultural. Em meio as narrativas de aprendizagens, a estudante-estagiária Brenda narra durante sua escrita narrativa que aprendeu a ter paciência, persistência e dedicação durante o estágio de docência.

*Aprendi, com certeza, a ter paciência, persistência e dedicação nas aulas do Ensino Médio. Inclusive, a resistir às exigências da turma em relação aos temas propostos para as aulas. Mesmo tendo aulas boas e com comprometimento dos alunos, houve também aulas não tão*

*satisfatórias, onde tive que ser firme na minha decisão. Tive que aprender a abstrair expressões faciais desfavoráveis a aula e persistir com o meu plano. Mesmo sabendo que não seria fácil lidar com adolescentes e não tendo muita experiência com os mesmos, tive muita dedicação com as aulas. Assim como exigia comprometimento dos alunos, me exigei dedicação (NARRATIVA ESCRITA BRENDA 12/12/2018).*

Em um movimento retrospecto de suas experiências formativas construídas durante o semestre de estágio de docência, a estudante-estagiária Brenda conta, a partir de seu ensaio escrito, narrativas de aprendizagens percebidas por ela conforme alguns dilemas da docência. Como a própria estudante-estagiária apresenta, as dificuldades apareceram durante o percurso de estágio. Mesmo com experiências formativas construídas durante os outros dois estágios de docência já concluídos institucionalmente, a estudante-estagiária Brenda apresentou aspectos que mobilizaram seu processo de constituição docente, uma vez que sentiu a necessidade, em meio aquele contexto sociocultural, de construir paciência, persistência e dedicação. Além disso, Brenda narra que:

*E eu acho que o professor do ensino médio tem uma outra característica que nos outros dois estágios. E mesmo a gente dividindo as aulas, um contribuía sempre com a aula do outro, que foi legal também. Às vezes eu tava com um pensamento e o Junior ia lá e “não, faz por esse lado que eu acho que vai ser melhor” e foi realmente (NARRATIVA ORAL BRENDA, 12/12/2018).*

Mesmo com as dificuldades e dilemas já narrados pela estudante-estagiária Brenda, seus sentimentos expressos através da narrativa apresentam subjetividades em interação como construção do saber. Ela narra que estar em contato com outra subjetividade contribui no processo de construção das experiências formativas e, nesse sentido, a pensar o como estou me constituindo docente. Aprender com o outro a partir de suas narrativas, percepções e implicações sobre a docência possibilita o sujeito a um trabalho reflexivo referente aos fenômenos observados, vivenciados, percebidos e sentidos. Por isso, construir as nossas experiências formativas implica, também, estar em relação interativa com as experiências do outro e, desse modo, mediando linguagens e competências socioculturais de cada ser no mundo humano (JOSSO, 2004).

Bem como os estudantes-estagiários já narraram, aprender com o outro contribui na reconstrução de suas subjetividades. O trabalho coletivo, a partilha das narrativas de experiências, dos sentimentos e dilemas da docência implica no

processo interpretativo de como estamos nos constituindo docentes e, desse modo, operando nas situações, acontecimentos e circunstâncias de cada prática educativa singular. Segundo a narrativa escrita do estudante-estagiário Junior:

*A cooperação também é fundamental entre os professores. Ter um bom relacionamento com seus colegas de profissão também é fundamental para o andamento das aulas. Nesse Estágio, tive a oportunidade de dividir a papel de docente com uma colega excelente, com a qual tenho uma ótima sinergia para elaborar e executar o Plano de Ensino, os Planos de Aula e, até mesmo, discutir estratégia para como interagir com a turma (NARRATIVA ESCRITA JUNIOR 12/12/2018).*

O espaço narrativo oportunizado aos estudantes-estagiários apresenta a partir de suas narrativas de aprendizagem a busca de singularidades existenciais (JOSSO, 2004). A reflexão sobre si mesmo implica um ato de auto orientação onde o sujeito se posiciona enquanto construtor de sua própria existencialidade. Além disso, o ato de narrar e, desse modo, construir suas experiências formativas não implica somente compreender como nos constituímos, mas como, por meio de um conjunto de experiências já construídas em outros espaços-tempos de formação, reconstruímos e operamos nas situações-referência que emergem no cotidiano docente.

A reflexão sobre as implicações das narrativas de formação no processo de construção das experiências formativas e, nesse sentido, na constituição docente dos estudantes-estagiários apresenta um caminhar para si em interação com o caminhar do outro. Por isso, a interação com outras subjetividades implica no sujeito que se permite aprender questionamentos sobre sua própria singularidade, bem como vimos com mais frequência nas narrativas da estudante-estagiária Júlia. Josso (2004, p. 96), afirma que:

*Quando o nosso conhecimento de nós mesmos nos permite associarmos-nos aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos para a vida.*

A busca pelo conhecimento de si em interação com o conhecimento do outro, em meio ao ato de implicar-se com as singularidades e experiências de cada um que narra, possibilita o sujeito caminhar para nós. Nesse *continuum* temporal da vida humana e dos conjuntos de vivências, a busca auto orientada pelo caminhar para nós envolve a complexidade das experiências formativas que cada sujeito, reflexivamente consigo e com o outro, constrói.

Por isso, as experiências formativas não são, de certo modo, limitadas. Elas podem ser construídas e reconstruídas conforme as implicações de cada sujeito durante seu cotidiano de vida, sua prática educativa, partilhas de narrativas, singularidades e também de outras experiências. O processo reflexivo das narrativas sobre as diferentes vivências remete os sujeitos, implicados as particularidades dos fenômenos, constituir seu modo de agir, viver e pensar a/na realidade social e, porventura, o próprio processo formativo-educativo da docência, seu caminhar para nós. Bem como afirma Josso (2004, p. 09), a narrativa “permite explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida”.

As narrativas tanto orais quanto escritas dos estudantes-estagiários apresentadas ao longo do capítulo também manifestam aprendizagens experienciais a partir do ato de narrar. A vivência em meio aos estágios de docência imbricado as narrativas de aprendizagem contribuíram no processo de construção das experiências formativas dos estudantes-estagiários, uma vez que perceberam a si mesmo durante esse percurso formativo, perceberam o outro, as culturas, as singularidades e os diferentes modos de ser e estar no mundo humano, pensando e repensando seu próprio processo de constituição docente. Por isso, interpreto o pesquisar narrativamente não simplesmente enquanto o utilizar das narrativas dos sujeitos enquanto instrumento acadêmico-científico no processo de obtenção informações para o estudo, mas enquanto corpus de análise, compreendendo que em meio ao campo de pesquisa há diferentes histórias de vida, singularidades, culturas, crenças, interpretações, implicações e, nesse sentido, experiências formativas.

## **11 DAS NARRATIVAS FORMATIVAS ÀS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE**

---

---

Retomando o objetivo geral dessa dissertação de mestrado no qual busquei **compreender as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência e como elas mobilizam o processo de constituição docente**, considero a relevância do tipo de pesquisa optada para a construção desse estudo. A pesquisa narrativa utilizada durante todo o meu processo acadêmico-científico da pós-graduação *stricto sensu* pela UFRGS contribuiu para além de um objetivo geral de uma pesquisa de mestrado acadêmico, mas enquanto fenômeno que no decorrer de estudos, leituras, aproximações tanto com autores e o próprio campo de pesquisa me apresentou possibilidades de um caminhar para nós<sup>20</sup>.

Conhecer o campo de pesquisa e, nesse sentido, os sujeitos que aceitaram contar suas experiências formativas tanto para mim quanto reconta-las para eles mesmos a partir de suas narrativas contribuiu, também, para meu próprio processo de constituição docente. A cada ato narrativo seja ele oral e/ou escrito de cada estudante-estagiário me permiti estabelecer ressignificações sobre um conhecimento de si que me parecia, de certo modo, inértico<sup>21</sup>. Conforme as relações eram estabelecidas, confiança e afeições eram construídas. Por isso, interpreto que pesquisar narrativamente vai para além dos instrumentos que serão utilizados para a obtenção das informações, mas também enquanto tipo de pesquisa que envolve relações, confiança, sentimentos, emoções, experiências e histórias de vida.

Mediante as narrativas dos estudantes-estagiários, senti que alguns se permitiram com maior facilidade contar tanto sua história de vida quanto suas experiências formativas ao longo dos estágios de docência. Já haviam construído certa autonomia para que pudessem sentir a segurança em estabelecer novas relações e vínculos afetivos comigo. Por esse motivo, todo o movimento de interação humana ao longo do semestre em meio aos estágios de docência contribuiu para ambos processos de constituição docente.

---

<sup>20</sup> Vindo do caminhar para si de Marie-Christine Josso. Apresento no capítulo 10, página 113.

<sup>21</sup> Advém de inércia – capacidade de resistir a mudança.

Conforme vimos no decorrer dos capítulos, os estudantes-estagiários se permitiram aprender com suas vivências ao longo dos estágios de docência e, nesse sentido, construindo experiências formativas tanto consigo mesmo quanto com o outro. Esse percurso formativo contribuiu, de certo modo, no processo de constituição docente de cada estudante-estagiário ao passo que se permitiam aprender e perceber com os fenômenos de cada realidade sociocultural em meio ao contexto escolar. Suas narrativas apresentaram sentimentos e dilemas de cada singularidade humana e docente percebida durante as diversas práticas educativas ressignificadas ao longo dos estágios de docência.

Por isso, estruturar os estágios de docência vai para além de ordens burocráticas e institucionais, mas também enquanto espaço de iniciação à docência e, nesse sentido, possibilidade de construção das experiências formativas de cada estudante-estagiário que se permite perceber os aspectos educativos e socioculturais de cada contexto escolar e dos sujeitos que ressignificam-os. Sim, experiências formativas também contribuem na mobilização do processo de constituição docente dos sujeitos que se permitem estabelecer relações e interações com o mundo humano.

Os diferentes modos de viver, agir e pensar à docência narrados pelos estudantes-estagiários e, nesse sentido, o próprio processo de constituição docente de cada um apresenta relação tanto com suas histórias de vida quanto com as experiências formativas construídas ao longo dos estágios de docência. Estar em constituição também pode ser estar em interação com o outro e com a realidade social, bem como percebemos no decorrer das narrativas dos estudantes-estagiários. As aprendizagens e, desse modo, as experiências formativas que o movimento interativo com o outro em meio as mobilizações reflexivas de cada vivência pode contribuir ao como estou me constituindo sujeito no mundo.

Se permitir perceber os aspectos relacionados à docência, a prática educativa e o próprio trabalho docente também pode, porventura, colaborar sobre como cada sujeito se implica com os fenômenos em cada contexto escolar sociocultural e, nesse sentido, como operam em meio a esses aspectos conforme sua singularidade constituída nos determinados espaços-tempos de formação. Os estudantes-estagiários, embora já conhecedores de outros contextos escolares, buscaram conhecer a complexidade daquele espaço sociocultural no qual estavam ingressando. Operaram em meio as diferentes culturas e se permitiram transcender os dilemas da

docência. Narraram sobre si, seus sentimentos, se emocionaram, se implicaram, refletiram e construíram experiências formativas.

Todos os quatro estudantes-estagiários, em algum momento de suas narrativas, começaram por: eu aprendi a; eu aprendi que. Essas narrativas são, porventura, as implicações construídas em determinado momento de cada processo formativo ao longo dos estágios de docência e que, de certo modo, apresentam relação com suas histórias de vida. Contudo, para que esse processo formativo e de aprendizagens possa acontecer se faz necessário que cada sujeito se permita olhar para os aspectos de cada espaço-tempo de formação e para seu próprio eu formativo e, desse modo, se implicar consigo mesmo, com o outro e com os fenômenos de cada complexidade escolar. Em vista disso, não são apenas as experiências formativas que constituem docentes, mas para além disso: se permitir implicar-se. Segundo Souza (2014, p. 48):

Compreendo a educação como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidencia-se o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir.

Por isso, ao longo desses dois anos de pós-graduação, as dificuldades eram alarmantes, mas as aprendizagens foram expressivas. As relações que busquei estabelecer durante o percurso formativo do mestrado acadêmico na UFRGS e, nesse sentido, em meio as leituras, os estudantes-estagiários e o campo de pesquisa percebi, enquanto pesquisadora iniciante, que é possível aprender com as aprendizagens do outro e, assim, ressignificar sua própria singularidade seja ela humana e/ou docente. Cada subjetividade narrada, história de vida contada, sentimentos e dilemas apresentados pelos estudantes-estagiários ao longo dos estágios de docência estão registrados tanto nessa dissertação de mestrado quanto em minha memória. Dessa forma, não é apenas mais uma pesquisa acadêmica-científica iniciante, mas aquela que, singularmente e conforme aspectos de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, implicou no meu próprio processo de constituição no mundo humano.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANANIAS, E. V. *O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos*. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- APPLE, M. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_, A luta pela democracia na educação crítica, *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017.
- AVANCE, A.; SILVA, A. A.; VENTORIM, S. Estágio supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 13, p. 205-217, nov./1999.
- BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, 20(4):13-25, 2012.
- \_\_\_\_\_. et al. Análise de conteúdo na investigação em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan./mar. de 2016.
- BISCONSINI, C. R. *Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2013.
- \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 347-359, set./2016.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Lib. Droz, 1983.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos em histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun, 2002.
- CLANCIGLIERI, F. G. S. *As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

- CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CORRÊA JÚNIOR, J.; SOUZA NETO, S.; IZA, D. F. V. Estágio curricular supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, jan-mar;31(1):135-152, 2017.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago, 2012.
- FERNANDES, C. N.; MARTINS, G. E. Circo da Escola: uma experiência de estágio supervisionado em Educação Física no 1 ano do Ensino Fundamental. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 187-191, dez./2008.
- FIAMONCINI, L. *Sensibilidade na formação do professor: experiências na Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: Artmed, 1997.
- GUIMARÃES, E. V. et al. *Estágio: um pé no futuro*. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 8, p. 161-169, dez. 1995.
- ISSE, S. F. *O estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ITAQUY, G. W. *Vidas silenciadas pela ditadura civil-militar brasileira: o traumático e a potência da escrita*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007a.

\_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação*, Porto Alegre, ano xxx, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007b.

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

LUIZ, F. R. et al. Desvendando o estágio em Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 8, p. 170-176, dez. 1995.

MARTINY, L.; SOUZA, I.; SILVA, P. G. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XXV, n. 40, p. 51-66, jun./2013.

MENDES, D. S.; BETTI, M. O estágio na licenciatura em Educação Física como “coisa viva”: uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmaticismo de Charles S. Peirce. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1245-1256, out./dez. de 2017.

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, p. 619-655, jul./set. 2013.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 08, n. 01, p. 57-66, jan/abr, 2002.

\_\_\_\_\_. MOLINA, R. K. Pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Org.). *O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

- \_\_\_\_\_. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre - RS, Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 09, n. 01, p. 145-169, 2003.
- \_\_\_\_\_. WITTIZORECKI, E. S. Perspectivas de Pesquisa em Saúde, Prática Corporal e Crítica Contemporânea: ou o caso elefante amarelo. In: CARVALHO, Y. M.; FRAGA, A. B.; GOMES, I. M. (Org.). *As Práticas Corporais no Campo da Saúde*. Volume 3. São Paulo: Hucitec, p. 76-93, 2016.
- MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, p.61-99, 2017.
- OLIVEIRA, J. P. S.; SOUSA, F. C.; MELO, M. R. Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes de educação com jovens e adultos. *Motrivivência*. v. 27, n. 45, p. 247-261, set/2015.
- PERRENOUD, Phillipe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010
- QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciando-se em Educação Física – modalidade EAD. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 185-205, abr/jun de 2013.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999.
- SANTOS, F. 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, p. 320618, abr./jun. 2013.
- SILVA, M. A. *Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de Educação Física da ESEFID/UFRGS*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. A.; WITTIZORECKI, E. S. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. *Revista Didática Sistemática*, ISSN 1809-3108, III Extremos do Sul – Edição especial, p. 31-42, 2013.

SILVA JÚNIOR, A. P. *Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. de 2016.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, R. S. (Org.). *Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais*. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Doutorado (Tese em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2004a.

\_\_\_\_\_. O conhecimento de si, as narrativas de formação e os estágios: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografias e práticas culturais de leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais. *Teoria e Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 97-111, nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TELLES, C. *O ser professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.
- WITTIZORECKI, W. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador(a). *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.
- ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na Universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e Universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set-dez, 2010.
- 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, p. 320618, abr./jun. 2013.
- ZULUAGA, C. F. A. *Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile*. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Institucional

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Nome do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: Porto Alegre - Telefone: (51) \_\_\_\_\_

Declaro que a pesquisadora Lediane Ribeiro de Quadros está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de Educação Física em formação inicial durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS, a partir do mês de setembro de 2018.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva identificar e compreender as experiências construídas pelos estudantes de Educação Física durante os estágios de docência e como eles influenciam no processo de constituição docente.

Para efetivar a obtenção das informações o pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino da Educação Física, Planos de Aula dos professores de Educação Física, além de realizar observações dos professores colaboradores.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo da Direção da Escola

## **Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar do estudo Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de educação física em formação inicial durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

### **Objetivos do Estudo:**

- **Objetivo Geral:**

**Compreender as experiências formativas construídas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência e como elas mobilizam o processo de constituição docente**

- **Objetivos específicos:**

- a. Identificar as experiências formativas que cada estudante-estagiário de Educação Física construiu e desvelou durante os estágios de docente.**
- b. Descrever os sentimentos e emoções, dilemas e estratégias enfrentadas pelos estudantes-estagiários de Educação Física durante os estágios de docência.**
- c. Analisar como a narrativa contribui o processo de construção das experiências formativas dos estudantes-estagiários durante os estágios de docência.**

### **Procedimentos:**

Durante a realização da pesquisa de campo as informações para este estudo serão coletadas através de narrativas, observações, registros em diário de campo e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento do estágio de docência e da realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos

de classe e intervalos; nos horários de aula de estágio na própria ESEFID/UFRGS juntamente com o respectivo professor da disciplina. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

O relatório final desse estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações obtidas e interpretações realizadas.

### **Riscos e Benefícios do estudo:**

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) do nosso estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza. Tomaremos todos os cuidados para evitar qualquer dano moral às instituições e aos colaboradores.

Segundo: Você receberá cópia de suas narrativas para que examine suas declarações e validar as mesmas ou para que faça as alterações que considerar necessárias antes do texto ser transformado em fonte de informação.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares e seu processo de formação docente.

Quarto: Você será convidado a assistir à apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: Embora o(a) sr(a) venha aceitar participar desse estudo, está garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso apenas informar sua decisão.

### **Comprometimento:**

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos(as) colaboradores(as), assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

### **Confidencialidade:**

Todas as informações obtidas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

### **Voluntariedade:**

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento se assim for seu desejo.

**Novas Informações:**

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas através de contato com o pesquisador.

**Contatos:**

- **Escola de Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep: 90690 – 200 – Porto Alegre – RS.  
LAPEX – Sala: 210 – Fone: (51) 3316-5821

- **Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki**  
E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br  
Fone: (51) 3308.5821

- **Mestranda: Lediana Ribeiro de Quadros**  
E-mail: leh.ta12@hotmail.com  
**Fone:** (51) 3308.5821

- **Contatos Comitê de Ética-UFRGS:**  
Av. Paulo Gama, 110 - Sala 321  
Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060  
**Fone:** +55 51 3308 3738  
**E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

---

Lediana Ribeiro de Quadros  
(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

---

Assinatura do (a) colaborador (a)

## Apêndice C – Declaração de Consentimento

**Nome do (a) professor (a) regente:** \_\_\_\_\_

**Estágio de docência:** ( ) Infantil - ( ) Ensino Fundamental - ( ) Ensino Médio

Declaro que a pesquisadora Lediane Ribeiro de Quadros está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: Narrativas sobre o processo de constituição docente dos estudantes de Educação Física em formação inicial durante os estágios de docência da ESEFID/UFRGS, a partir do mês de setembro de 2018.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva identificar e compreender as experiências construídas pelos estudantes de Educação Física durante os estágios de docência e como eles influenciam no processo de constituição docente.

Para efetivar a coleta das informações o pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: planos de ensino dos estudantes-estagiários e das disciplinas de estágio; relatórios de estágio, diários de campo dos estudantes-estagiários, ensaios escritos, além de realizar observações das aulas de estágio, apresentações, diálogos, orientações, seminários e dos próprios estudantes-estagiários colaboradores.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

\_\_\_\_\_  
Lediane Ribeiro de Quadros  
(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor (a) de estágio

## Apêndice D – Roteiro das observações

**Estágio de docência:** \_\_\_\_\_

**Data da observação:** \_\_\_\_\_

**Início:** \_\_\_\_\_

**Término:** \_\_\_\_\_

### **OBSERVAÇÃO SOBRE AS ROTINAS DOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS DURANTE OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA:**

Conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante), narrativas, sentimentos, emoções, dilemas, chegada à escola, relações sociais no contexto entre estudante-estagiário, professores, alunos e funcionários, plano de ensino, prática educativa, tensionamentos e enfrentamentos, motivações e desmotivações, recursos e estratégias de ensino, diálogos formais e informais, fechamento, saída do contexto, durante as aulas presenciais da disciplina de estágio, seminários finais das atividades de ensino, reuniões, reflexões e avaliações do trabalho pedagógico realizado.

### **OBSERVAÇÃO SOBRE AS ROTINAS DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA:**

Horários, distribuição de tarefas entre professores e estudantes-estagiários, organização, relacionamentos sociais, enfrentamentos, espaços reflexivos e de diálogos.

### Apêndice E – Artigos relacionados à temática do estudo

MOVIMENTO				
Título	Autor	Ano	Palavras-chave	Metodologia
Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD	André Marsiglia Quaranta; Giovani de Lorenzi Pires	2013	Formação de Professores a Distância. Formação de Professores em Educação Física. Estágio Supervisionado. Cultura Escolar	Estudo de múltiplos casos; Observação; entrevista
Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e escola	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza, Samuel de Souza Neto	2015	Docentes. Currículo. Estágios. Universidades	Estudo de caso; entrevista narrativa; análise de conteúdo
Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado	Larissa Cerignoni Benites, Juarez Vieira do Nascimento, Michel Milistetd, Gelcemar Oliveira Farias	2016	Estágios. Pesquisa qualitativa. Ensino. Docentes	Descritiva, análise de conteúdo
Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio	Samuel de Souza Neto, Flavia Medeiros	2016	Ensino. Estágios. Docentes	Qualitativa, análise de conteúdo

supervisionado no processo de iniciação à docência	Sarti, Larissa Cerignoni Benites			
O estágio na licenciatura em Educação Física como “coisa viva”: uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmaticismo de Charles S. Peirce	Diego de Sousa Mendes, Mauro Betti	2017	Estágios. Educação Física. Semiótica. Pragmaticismo	Qualitativa, pesquisa-ação
<b>PENSAR A PRÁTICA</b>				
Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática	Sandra Aparecida Zotovici; Janáina Benasse Melo; Márcia Zendron de Campos; Larissa Michelle Lara	2013	Docentes. Educação Física e Treinamento. Ensino Superior	Qualitativa, descritiva, observação
Estágio supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física Escolar	Rafaela Gomes dos Santos; Adriano Lopes de Souza; Franck Nei Monteiro Barbosa	2013	Avaliação. Educação Física e Treinamento. Estágio Supervisionado	Qualitativa de corte transversal

Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física	Andréia F. Moletta; Fabiano A. Teixeira; Alexandra Folle; Juarez V. do Nascimento; Gelcemar de O. Farias; Alcyane Marinho	2013	Educação Física e Treinamento. Estudantes. Escolha da profissão	Estudo de caso, entrevistas semi-estruturadas
<b>MOTRIVIVÊNCIA</b>				
Desvendando o estágio em Educação Física	Fernanda Regina Luiz; Isabela Angeloni; Jallson Lucia de Maria; Marcel França Maltez; Marcelo França Maltez; Otto de Assis Batinga	1995		Relato de experiência
Estagio: um pé no futuro	Elaine Vargas Guimarães; Fábio Pedro Serafin; Fernanda Cabral de Souza; Lanusi Terezinha Martins	1995		Relato de experiência

Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos	Alessandro Avance, Alex Aziel da Silva, Silvana Vantorim	1999		Relato de experiência
Circo da Escola: uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Física no 1º Ano do Ensino Fundamental	Carolina Noronha Fernandes; Giorgia Enae Martins	2008		Relato de experiência
“Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática? ” O medo da docência no estágio supervisionado em Educação Física	Luis Martiny, Irani Souza, Pierre Gomes da Silva	2013	Medo; Docência; Estágio Supervisionado	Descritiva; Questionário
Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da educação com jovens e adultos	João Paulo dos Santos Oliveira, Fábio Cunha Sousa, Maíra da Rocha Melo	2015	Educação Física; Escola; Estágio	Relato de experiência
O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo	Camila Rinaldi Bisconsini, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	2016	Estágio Supervisionado; Formação Docente; Ensino; Saberes	Descritiva; questionário
<b>RBCM</b>				
Qual o papel do professor-colaborador no contexto do	Larissa C. Benites, Samuel de Souza	2012	Professor-Colaborado;	Descritiva; observação

estágio supervisionado na Educação Física?	curricular na	Neto, Cecília Borges, Marina Cyrino		Educação Física; Estágio Curricular Supervisionado	o, fonte documental e entrevista semiestruturada
<b>RBEFE</b>					
Estágio Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes	Curricular	José Corrêa Junior, Samuel Souza Neto, Dijnane Fernanda Vedovatto Iza	2017	Educação Física; Saberes Docentes; Identidade Profissional; Supervisão de Estágio	Descritiva; questionário, observação, entrevista

**Fonte:** produção da autora.

## Apêndice F – Transcrição de observação – Diário de campo

Data de observação: 07/08/2018

Horário: 07h:30min as 12h:00min

Local: Sala 01 do centro natatório

Estágio de docência de Educação Física no Ensino Fundamental

Professor regente: Elisandro Schultz Wittizorecki

A primeira aula de estágio de docência no Ensino Fundamental aconteceu na sala 01 do centro natatório da ESEFID/UFRGS. No centro natatório, como o nome talvez já dê a entender, é onde localiza-se as piscinas do campus. Há também uma academia e algumas salas de aula. Lá são realizados treinamentos, exames, testes aplicados pelos professores e acadêmicos, além de fisioterapias e hidroginástica tanto para idosos como também para crianças.

Cheguei à sala de aula 10 minutos antes das 07h:30min, horário este previsto para o início da aula. Entretanto, como imprevistos acontecem, ocorreu um pequeno atraso por conta de questões tecnológicas. Enquanto o professor regente tentava solucionar o problema, foi construída uma roda de conversa ao passo que os estudantes-estagiários iriam chegando e se acomodando nos assentos. Alguns alunos já iam preparando o chimarrão e iniciando um diálogo informal entre os sujeitos mais próximos.

Ao passo da acomodação dos alunos no círculo, percebi certa divisão entre grupos. Um grupo estava mais em interação entre os sujeitos ali presentes onde o chimarrão perpassava. Sendo que o outro grupo estava contemplado pelas TIC's, respectivamente, os celulares. Também estavam em interação com outros sujeitos, mas mediados por um fenômeno que ultrapassa as condições humanas como, por exemplo, o contato físico, olhar nos olhos dos sujeitos, perceber suas expressões, etc.

Quando o professor regente resolve o imprevisto e começa sua fala inicial de boas vindas, todos se calam e prestam atenção no contexto ali presente. Logo, o professor elabora uma breve apresentação de si, contextualizando o estágio como uma frase: “educar é apostar no outro”, ou seja, os processos tanto de ensino, aprendizagem quanto a socialização também se faz com o outro.

Em seguida, o professor regente abre espaço para que os estudantes possam narrar suas experiências em outros estágios e/ou enquanto já professor em alguma

escola. Nesse sentido, o aluno Bruno<sup>22</sup> afirma que, referente ao estágio de docência no Ensino Infantil a turma era bem difícil, uma vez que havia muitos “casos especiais”, como mencionado pelo estudante. Já o aluno Robson ressalta que o estágio de docência anterior, isto é, na Educação Infantil serviu como teste para perceber os sentidos e significados já construídos por ele mesmo sobre a docência.

Os alunos Deivid e Jonas narram que conseguiram complexificar e revolucionar as aulas de Educação Física durante o estágio de docência na Educação Infantil: “Aulas mais complexas referentes ao desenvolvimento motor” (VERDE); “Revolucionada na Educação Física no Colégio de Aplicação de lá. Tivemos aulas teóricas.” (AMARELO). Além disso, o aluno Cesar ressalta sua tranquilidade referente ao estágio no Ensino Fundamental, uma vez que “sabendo lidar com eles a gente pode desenvolver as coisas”, ou seja, a possibilidade das aulas ocorrerem de maneira esperada pelo aluno Cesar é maior do que foi durante o estágio na Educação Infantil.

Além disso, enquanto o aluno Lucas afirma que a escola não é seu lugar, a acadêmica Júlia ressalta: “Eu entrei sabendo o que queria. Sempre quis escola. Tive que pausar o curso por ter que trabalhar também. Essa capacidade de aprender não quero nunca deixar. Sou apaixonada por escola. É mágico!”. Percebemos certo desconforto na narrativa do aluno Lucas ao afirmar com muita certeza que ele não pertence ao mundo da docência. Enquanto a aluna Júlia se deslumbra com esse espaço no qual chamamos de docência, escola, alunos, professores, ensino, aprendizagem, socialização, interação e etc.

Ao longo das narrativas dos sujeitos pude perceber certa negação por parte dos mesmos referentes à docência. Não que suas experiências em outros estágios tenham sido tão frustrantes quanto, mas perceberam que aquele mundo não os pertencia. Estão em busca do bacharel em Educação Física. Entretanto, necessitam transitar e se formar em Educação Física-Licenciatura primeiramente como apresenta o currículo do curso da ESEFID/UFRGS, ou seja, é obrigatório transitar e conhecer o contexto escolar, a docência e o trabalho dos professores enquanto docentes de Educação Física antes de mergulharem no contexto biodinâmico do curso; conhecer os tensionamentos e enfrentamentos do trabalho docente; os choques com a

---

<sup>22</sup> A utilização de nomes fictícios refere-se à preservação da identidade pessoal de cada sujeito, respondendo a fidedignidade da pesquisa.

realidade escolar sendo ela pública, construindo suas experiências formativas enquanto sujeitos que buscam ou não a docência.

Nesse embalo de narrativas, também me apresentei, contextualizando o sentido de minha presença e minhas outras futuras presenças junto a ambos durante o semestre de estágio de docência. Em seguida, o professor apresentou o plano de ensino da disciplina, atividades de ensino que serão elaboradas ao decorrer do semestre, as escolas onde a prática educativa acontecerá, endereços, horários, informes necessários sobre as possíveis relações construídas em meio ao contexto escolar, cuidados éticos e etc.

Ao passo que a aula iria se encaminhando para o final, houve questionamentos como: “quando acontecer alguma briga o que a gente faz?”; “e sobre os palavrões, o que fazer?”. Os alunos já percebem que esses tipos de tensionamentos podem vir a ocorrer e buscam se preparar para que possam, de certo modo, operar melhor sobre esses tipos de tensões. O início da docência é um espaço de muitas dúvidas e medos que são e serão enfrentadas pelos professores, nesse caso, estudantes-estagiários. Por isso, assim como é necessário esse processo de reflexão sobre possíveis acontecimentos para o processo de conhecimento de si, da autonomia quanto do trabalho docente é necessário também, juntamente aos outros colegas do contexto escolar, o acolhimento institucional, construindo vínculo e confiança entre os sujeitos que ali se fazem presentes.