

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
APRENDIZADOS DE ESTAGIÁRIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
SUPERVISED INTERNSHIP:
LEARNINGS OF PHYSICAL EDUCATION INTERNS
PRÁCTICAS SUPERVISIONADAS
APRENDIZAJE DE ALUMNOS EN PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Silvio César Cristovão
E-mail: silviobocao1@gmail.com
Centro Universitário de Itajubá

Eliana Ayoub
E-mail: ayoubeliana@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

RESUMO

Estudo resultante de uma pesquisa qualitativa sobre o estágio supervisionado em educação física que teve como objetivo analisar e compreender o papel do estágio no processo de formação docente. A metodologia combinou estudo teórico com pesquisa de campo envolvendo cinco estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. As narrativas investigadas confluíram para sentidos e significados que consideram o estágio supervisionado como um momento privilegiado de aprendizados e de reflexão sobre dificuldades e desafios da profissão docente; um momento para confrontar saberes e conhecimentos estudados na universidade e aqueles em circulação na escola; um momento que proporciona importantes ressignificações a respeito do conhecimento e do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

Abstract: Study results from a qualitative research on the supervised internship of physical education that aimed to analyze and understand the role of the stage in the process of teacher training. The methodology combined theoretical study with field research involving five interns of a degree course in Physical Education of the University of Campinas. The narratives investigated converged to senses and meanings that consider the supervised internship as a privileged moment of learning and reflecting on difficulties and challenges facing the teaching profession; a moment to confront knowledge studied at the University and the knowledge circulating in school; a moment that provides important resignifications regarding knowledge and everyday school life.

KEYWORDS: Supervised internship. Teacher education. School physical education.

RESUMEN

Resumen: Este estudio resulta de una investigación cualitativa sobre la práctica supervisada en educación física que se pretende analizar y comprender el papel de la etapa en el proceso de formación del profesorado. La metodología ha combinado un estudio teórico con una investigación de campo con cinco internos de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Campinas. Las narrativas investigadas convergieron a sentidos y significados que consideran la práctica supervisada como un momento privilegiado de aprendizaje y reflexionar sobre las dificultades y desafíos que enfrenta la profesión docente; un momento para afrontar el conocimiento y el saber, estudiada en la Universidad y las de circulación en la escuela; un momento que ressignificaciones importantes sobre el conocimiento y la vida cotidiana.

PALABRAS-CLAVE: Prácticas Supervisadas. Formación de docentes. Educación Física escolar.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar exige saber escutar.

Paulo Freire (1996, p. 70)

Motivados por essa ideia de Freire (1996), em sua “pedagogia da autonomia”, remetemo-nos às nossas experiências de vida, tanto na escola como na universidade, quanto em outros contextos sociais. Escutar significa, para nós, respeito e abertura para o outro, para o diálogo, para o novo, pois nos vemos sempre compartilhando e aprendendo algo quando nos colocamos como ouvintes nas relações dialógicas, independentemente de quem seja o interlocutor, sua idade, seu gênero ou sua condição social. Como sugerem Guedes-Pinto e Fontana (2006, p. 78), ao tematizarem a prática de ensino na formação inicial,

A escuta do outro nos auxilia – a nós e aos nossos alunos – na aproximação do entendimento das ações e operações dos muitos sujeitos que fazem a escola, na medida em que ela possibilita exercitarmos a sensibilidade de nossos ouvidos às vozes e às histórias narradas por esses sujeitos.

Na condição de supervisor e de orientador de estágio¹, lugares sociais em que a escuta necessita ter espaço privilegiado, decidimos, então, realizar uma pesquisa qualitativa² com base na escuta de sujeitos em processo de formação docente e profissional, com a intenção de conhecer quais sentidos e significados são construídos por eles em um dos momentos mais marcantes da formação inicial, o estágio supervisionado, o qual é entendido por Buriolla (2001, p. 13), como “[...] o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida.”

O objetivo desta investigação, decorrente da pesquisa de mestrado intitulada “Estágio Supervisionado em Educação Física: tempo de aprender um simples cumprimento da lei?” (CRISTOVÃO, 2014), consistiu em analisar e compreender o papel do estágio no processo de formação de professores, tomando como referência as narrativas de estagiários a respeito das relações cotidianas experienciadas por eles no contexto escolar.

Imaginamos, assim, que uma pesquisa sobre a temática do estágio supervisionado seria uma das maneiras possíveis de contribuir na/para a formação docente inicial, num momento histórico no qual os cursos de formação de professores lutam para se manter em atividade, tendo em vista a baixa procura e prestígio por parte dos ingressantes no ensino superior, como lembra Gatti et al. (2011, p. 258):

[...] mesmo com as políticas que objetivam incentivar a ampliação da matrícula e a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura e com o

¹ O primeiro autor do artigo é professor de educação física da rede estadual de São Paulo e do ensino superior no Centro Universitário de Itajubá, MG. Frequentemente atua como supervisor de estágio. O segundo autor atua como orientador de estágio na Faculdade de Educação da Unicamp.

² A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da universidade (número de CAAE: 19525113.0.0000.5404).

crescimento da oferta de cursos, as matrículas não caminham no mesmo ritmo, e, em algumas licenciaturas, observa-se diminuição na procura.

Esperamos que este trabalho se junte a outros que buscam problematizar o estágio supervisionado dos cursos de formação inicial, especificamente no campo da educação física, considerando que a reflexão sobre a formação seja compartilhada, construída e ressignificada por todos os atores e as respectivas instituições que participam diretamente dessa peça: estagiários (estudantes da universidade), supervisores (professores da escola) e orientadores (professores da universidade).

Reconhecemos, desse modo, assim como Bolzan et al. (2012), que os estágios supervisionados se caracterizam como um espaço de formação compartilhada que requer o aprofundamento das relações entre a universidade, a escola e os demais campos de estágio. A organização dos estágios numa esfera institucional proporciona que este percurso formativo seja compreendido “[...] como uma via de mão dupla pela qual os parceiros (instituições) se beneficiam mutuamente, consolidando a proposta reflexiva e investigativa da prática de ensino da Educação Física” (BOLZAN et al., 2012, p. 003727).

Portanto, concebemos o estágio como um tempo em que os saberes docentes vão se construindo e, conseqüentemente, constituindo a profissionalidade docente, a partir de uma epistemologia da prática profissional, a qual é entendida por Tardif (2000, p. 10) como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”

Com o intuito de adentrarmos nesse processo de constituição e escutarmos o que os estagiários tinham a nos dizer acerca do papel do estágio na formação docente, realizamos entrevistas com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp,³ que cursavam a disciplina de estágio supervisionado oferecida pela Faculdade de Educação, sob nossa responsabilidade.⁴

As entrevistas, posteriormente nomeadas de narrativas orais, ocorreram em espaços de convivência vinculados à Faculdade de Educação e de Educação Física e apresentaram questões abertas sobre as experiências que cada graduando teve enquanto desenvolvia atividades relacionadas ao estágio supervisionado obrigatório, conforme apresentamos mais à frente.

Levando em consideração que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1999, p. 41), realizamos a entrevista, numa perspectiva dialógica (FREITAS, 2002), como instrumento para nos auxiliar a construir uma análise acerca do que os estagiários têm a nos contar, a nos dizer, sobre o período em que estiveram inseridos no contexto escolar. De acordo com Freitas (2002, p. 29),

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na

³ Foi realizada uma entrevista com cada sujeito participante da pesquisa, durante o primeiro semestre de 2013. A duração das entrevistas variou de 70 (setenta) a 150 (cento e cinquenta) minutos.

⁴ A disciplina foi ministrada por Eliana Ayoub e Silvio César Cristovão participou como colaborador, fazendo parte do Programa de Estágio Docente da pós-graduação da Unicamp.

interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

E o entrevistador necessita estar atento à voz do outro para escutá-la em sua polifonia. Como afirmam Selli et al. (2011, p. 2), “Embora seja uma habilidade rara nas relações conseguir escutar o outro [...]”, a escuta caracterizada pela entrevista pode ser encarada como uma forma de valorizar a presença do outro em nossa formação, afinal, o que ele tem a nos dizer pode nos pôr a refletir sobre inúmeras situações do cotidiano, às quais nem sempre se apresentam elucidadas.

Dessa forma, as entrevistas com os sujeitos versaram sobre o processo de escolha pela graduação em formação de professores (experiências, dilemas e aprendizados com estágios não-obrigatórios e obrigatórios); sobre a relação teoria e prática (universidade e escola); sobre as diferentes propostas das disciplinas de estágios supervisionados e, por fim, sobre a questão problema, homônima da pesquisa de mestrado, “estágio supervisionado em educação física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?”

Os sujeitos também foram incentivados a produzir narrativas escritas⁵ a respeito das experiências no/com o estágio, tendo em vista que poderíamos entrecruzar a oralidade, possibilitada pelas entrevistas, com essas narrativas, pois, como nos lembra Vigotski (1993), a escrita pode ser planejada, lenta e criteriosamente, enquanto a oralidade contém o inusitado, o mais imprevisível, mais espontâneo. Poder analisar esse rico material possibilitou-nos trazer à tona alguns sentidos e significados produzidos pelos estagiários em seus respectivos campos de estágio, pois, corroborando Jobim e Souza (2005, p. 319), também acreditamos que “entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica, que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do caráter de acontecimento que assume o conhecimento dialógico”.

Nessa perspectiva, buscamos interpretar, analisar, compreender os vários dizeres, saberes e conhecimentos em circulação dos sujeitos desta pesquisa, acreditando também no fato de que suas vozes, constituídas que são por vozes outras, interpenetraram-se numa problematização sobre a temática do estágio supervisionado.

Há de se enfatizar que ambas as formas de narrativas (orais ou escritas) são passíveis de investigação minuciosa, tal a quantidade de detalhes que podem ajudar **o caçador a conhecer os caminhos por onde anda sua presa** (grifo nosso), afinal, “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144).

Desse modo, acreditamos na singularidade dos dizeres dos sujeitos e não procuramos pela recorrência nos/dos discursos como ponto elucidativo do estudo, mas principalmente tentamos nos ater aos sentidos e significados produzidos por eles frente às experiências do/no estágio supervisionado.

⁵ Neste artigo, trouxemos somente os excertos de narrativas orais.

2. CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZADOS DO/NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As narrativas dos sujeitos desta investigação mostraram caminhos em construção na formação docente cujos aprendizados nas experiências do/no estágio supervisionado remetem a diferentes temáticas.

Na narrativa oral de Ariane⁶, ela afirmou:

[...] eu acho que na faculdade às vezes os professores que tã dando aula pra gente, nem todos eles ainda atuam na escola hoje, muitos já atuaram na escola ou alguns até não atuaram, estão um pouco fora daquilo que a gente encontra lá dentro, então às vezes o que a gente aprende na universidade é tudo lindo, tudo maravilhoso, e a hora que você chega na escola você se dá conta que não é tudo daquele jeito tão simples. [...] que talvez precisasse pensar de uma outra forma.

(Ariane – narrativa oral)

O discurso de Ariane retrata um tema recorrente nos cursos de formação docente que se refere às relações entre os saberes e conhecimentos estudados na universidade e os saberes e conhecimentos colocados em ação no cotidiano escolar (TARDIF, 2012; PIMENTA e LIMA, 2011). Em nossas experiências trabalhando há mais de duas décadas no/com o magistério, observamos que o “fazer pedagógico” ocorre de forma bastante dissociada das discussões que são realizadas nos cursos de formação inicial de professores, as quais, muitas vezes, tratam de maneira um tanto “romântica” a prática cotidiana no âmbito escolar. Entendemos que esse “pensar de uma outra forma”, enunciado por Ariane, alude à reflexão sobre o estágio e suas práticas, os quais não podem ocorrer dissociados dos contextos de formação e de atuação.

Ariane também destacou as possibilidades de aprendizado que acontecem durante estágio:

Eu acho que esse contato do aluno enquanto em formação, tá dentro da escola atuando é muito importante, porque a gente consegue ver na prática o que a gente tá precisando aprender de verdade, né? [...] Então eu acho que realmente [o estágio é] um momento de aprendizagem.

(Ariane – narrativa oral)

Nessa mesma direção, Marina narrou um aprendizado construído durante o estágio, compartilhando uma experiência que podemos associar a alguns dilemas cotidianos da profissão docente:

[...] porque a gente tava fazendo uma atividade que era circular, então a gente falava “vamos pra esquerda”, “só que é pra essa esquerda” e ele não entendeu da forma como eu intencionava, quando a gente fala pra essa esquerda é pra reforçar o lado, né, e ele entendeu como tipo “ah, mas só tem uma esquerda, né”. Ele começou a tirar uma com a minha cara. Aí eu não aguentei, depois que toda turma saiu ele ficou, aí eu chamei a atenção

⁶ Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar a sua identidade.

dele “o que você fez eu não gostei, foi muita falta de respeito” e, assim [...] eu sempre tive um certo receio de chamar a atenção de aluno, mas nesse caso específico, no dia seguinte, ele tava um doce, tava um amorzinho. E nisso eu bem que perdi o medo de chamar a atenção de aluno.

(Marina – narrativa oral)

É muito interessante perceber como é possível, diante de uma situação aparentemente incômoda e negativa, começar a construir os saberes da profissão docente, principalmente se levarmos em conta a decisão de Marina, ao esperar o fim da aula para conversar com o aluno tomando o cuidado para não expor sua atitude inadequada ao restante da sala, o que nos pareceu bastante pertinente em relação ao ocorrido. Tal experiência sinaliza a sensibilidade de Marina para lidar com o inusitado.

Outro aspecto que foi mencionado diz respeito à importância do estágio para despertar o interesse pela carreira. Nas palavras de Cássio, após ter estagiado com uma professora cujo exemplo foi marcante, ele pôde refletir sobre caminhos possíveis para atuar na educação básica.

Ainda no bacharelado, cheguei a fazer um estágio que acabou valendo pra licenciatura, foi em escola, no fundamental I. Foi excepcional, era o meu terceiro ano de graduação [...] e se hoje eu penso em fazer licenciatura é por causa da Larissa. Do mesmo jeito que eu tive um ótimo exemplo de profissional que me mostrou o treinamento, a Larissa me mostrou a escola.

(Cássio – narrativa oral)

Nessa narrativa, podemos perceber o papel fundamental do supervisor de estágio como mediador no processo de inserção na profissão, como sublinham Benites et al. (2012). Da mesma forma, Pimenta e Lima (2011) sugerem que o aprender a ser professor passa, não apenas pela instrumentalização técnica, mas, principalmente, pela prática da docência, cuja ancoragem pode ser experimentada no estágio supervisionado com a mediação de profissionais mais experientes. Desse modo, é importante enfatizar que todos (estagiários, supervisores e orientadores) precisam estar cientes de seus respectivos papéis dentro desse processo, o qual caminha como numa dança aleatória e repleta de sinuosidades e ondulações.

Nessa estrada do tornar-se professor, Hugo relatou a experiência de fazer estágio na escola pública, admitindo ter conquistado alguns aprendizados, os quais, de certa forma, remeteram às suas vivências como aluno de instituição particular:

Eu acho que essa experiência do estágio na escola pra mim ela é bem válida, principalmente porque eu estou numa realidade que até então eu nunca tinha vivido, que é a escola pública, sempre estudei em escola particular. E a gente vê como é diferente, desde posicionamento, postura do profissional em atuação, desde os alunos, desde todo o organograma da escola, que é completamente diferente, porque eles seguem uma diretriz pública, até manter uma certa ordem, mas eu vejo que é uma realidade que, por enquanto, não me chocou, mas a gente vê que é muito mais complicado trabalhar nessa situação. Na minha escola, no caso, não é tão precário, mas a gente tem sim dificuldade [...]

(Hugo – narrativa oral)

Hugo deixa transparecer em sua narrativa a inquietude proporcionada por um encontro de mundos distintos que, para ele, mostrou-se valioso e, de certa forma, desafiador para sua formação. Em outro trecho de sua entrevista, ele valorizou também as oportunidades de socialização das experiências de estágio que ocorriam durante as aulas da disciplina na universidade, tendo em vista as oportunidades de trocas de experiência em diferentes contextos e as discussões sobre a formação docente.

Seguindo na costura dos fios dessas histórias narradas pelos estagiários que muito têm a dizer sobre as experiências vividas durante o estágio, Umberto problematizou o compromisso que envolve o estágio supervisionado (obrigatório) e o estágio remunerado (não obrigatório).

Pra ser sincero, eu não vejo muito aprendizado no estágio que a faculdade nos obriga a fazer. Eu acho que o estágio que é remunerado, que a gente tem que trabalhar, o estágio digamos assim, entre aspas “real”, o estágio verdadeiro mesmo, eu acho que a gente aprende mais. Não sei se é porque a gente tem a responsabilidade de ter horários, de ter remuneração, de não poder faltar, mas eu acho que é mais [...] os dois são válidos, mas eu acho que, pelo menos no meu caso, os estágios que eu fiz remunerados, estágios que eu tive essa obrigação, o aprendizado pra mim foi maior.

(Umberto – narrativa oral)

É importante esclarecer que Umberto, durante algum tempo, atuou em instituições distintas da escola, as quais, não raramente, substituíam o profissional formado por estagiários, por isso sua fala muito atrelada ao estágio remunerado. Há de se ressaltar que, infelizmente, essa utilização de estagiários como “profissionais” é uma prática muito recorrente, principalmente no campo da educação física, a qual ainda deixa marcas negativas quando pensamos na valorização profissional, pois o uso de “mão de obra barata” é algo que soterra a profissionalização na área da educação física, seja no segmento escolar ou em instituições encampadas pelo bacharelado. De qualquer forma, Umberto tocou num ponto que nos conduz à discussão sobre o papel dos estagiários, no sentido de compreender as contribuições para a formação docente quando são abertos espaços para os estagiários colocarem a “mão na massa”, não apenas como “práticos”, nos termos de Freitas (1992), mas como sujeitos que efetivamente passam a fazer parte do processo educativo.

Não que eu não aprenda com o estágio de observação, eu acho importante e válido esse tipo de aprendizagem, esse tipo de experiência, de vivência, só que eu particularmente, aprendi muito mais nos outros estágios que eu fiz. Não sei se é porque eu estagiei sempre em lugares que eu aprendi muito. Também estagiei no SESC, que você passa por tudo da educação física. Eu já estagiei em academias de natação, desde hidroginástica e natação pra bebê, foi, vamos dizer assim, eu tive mais conhecimento, não que um conhecimento seja melhor que o outro, mais eu aprendi mais coisas num mesmo período de tempo do que só observar.

(Umberto – narrativa oral)

Essa fala nos convoca a refletir sobre as práticas que são oportunizadas durante o período de estágio supervisionado, afinal, em que pese o processo de inserção no contexto escolar, o qual apresenta seus atores, suas práticas, seus conflitos e diversidade, além do planejamento sugerido pelas disciplinas envolvidas no/com o estágio, parece ser de suma

importância se pensar no planejamento de ações para que os estagiários ultrapassem as práticas de observação e se experimentem na profissão docente.

Diante do exposto anteriormente, foi possível observar no conjunto das narrativas que muitos aprendizados ocorreram no contexto do estágio supervisionado. Embora alguns sujeitos tenham associado o estágio a um simples cumprimento da lei, de maneira geral, as experiências socializadas revelam as possibilidades do estágio como um tempo de aprender, levando-nos a defender a necessidade de um diálogo permanente entre orientadores (formadores na universidade), supervisores de estágio (professores da escola básica) e estagiários na constituição de trabalhos em efetiva parceria. Ademais, é preciso criar um contexto favorável entre esses personagens, a fim de que a “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198) proporcione um enriquecimento profissional que não esteja alheio à realidade, mas que seja abastecido constantemente pelas experiências do/com o outro. Como afirmam Ayoub e Prado (2013), compreendemos que a relação universidade-escola precisa ocorrer numa dimensão compartilhada, na qual o cotejamento entre as reflexões sobre ensino, prática pedagógica e trabalho educativo e as experiências concretas de estágio no contexto escolar tornem-se imprescindíveis para a formação docente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa nos levam a ponderar que é no entrecruzamento das muitas experiências vividas (antes e durante a formação docente) que vamos nos constituindo professores. Nessa direção, Santos et al. (2009, p. 161) afirmam, com base no emprego de abordagens (auto)biográficas, que o acesso às experiências trazidas pelos futuros docentes

[...] cumprem um papel crucial na formação docente, pois a diversidade de expectativas que desaguam nessa fase da vida em formação nos alerta para o fato de que esta não deveria se construir, única e exclusivamente, por meio de cursos, com a aquisição de técnicas ou de conhecimentos livrescos (saberes da formação), mas também por meio de um intenso trabalho de (re)elaboração das experiências e identidades pessoais, que são anteriores à entrada no ensino superior.

Mesmo em suas diferenças, as narrativas investigadas neste estudo acabaram confluindo para sentidos e significados que consideram o estágio supervisionado como um momento privilegiado de aprendizados e de reflexão sobre as dificuldades e os desafios da profissão docente; como um momento para confrontar os saberes e conhecimentos estudados na universidade e os saberes e conhecimentos em circulação no contexto escolar; como um momento que proporciona ressignificações importantes a respeito da escola, do conhecimento, dos sujeitos e das práticas que ali se realizam; e como um momento para refletirmos sobre qual ser humano e sociedade queremos ajudar a formar/construir.

Nessa perspectiva, trazemos o imprescindível ensinamento de Paulo Freire (1996, p. 61): “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Intervenção no mundo que pode encontrar amparo desde a formação inicial, sobretudo no âmbito do estágio supervisionado.

Na mesma direção, Silvestre e Placco (2011, p. 32-33), defendem

[...] um processo de formação que tenha como objetivo principal desenvolver o futuro professor em toda a sua *singularidade* para que seja

responsável pela formação da criança com que vai atuar. Essa formação, ao interferir no processo de devir desse sujeito, precisa prepará-lo para ser um profissional que tenha condições de analisar a natureza e o alcance de sua intervenção na sala de aula e na escola compreendendo a ação docente como uma prática social.

O que significa dizer que os alunos que estão em processo de formação precisam conhecer com profundidade a natureza de seu ofício e identificar os conhecimentos necessários para a sua atuação, para encontrarem na *ação de ensinar* o sentido de seu trabalho [...]

Com base nessa concepção de educação como “forma de intervenção no mundo”, como prática social, insistimos na problematização de ações que, muitas vezes, infelizmente, reduzem o estágio supervisionado em educação física a um simples cumprimento da legislação.

A esse respeito, como lembra Cyrino (2012, p. 177), é público e notório que

[...] atualmente na legislação pouco se estabelece com relação ao estágio, estagiário, professor-colaborador, professor universitário, papel da escola atrelados a uma aprendizagem organizada de modo didático-pedagógica para os futuros professores. Dessa forma, não são previstos e possibilitados **espaços de tempo**, por exemplo, para que os professores possam refletir sobre o estágio, e para que as escolas possam organizar os estágios sob outra ótica.

Outro ponto que, muitas vezes, inviabiliza experiências de sucesso no estágio é o fato de que, como sugere Figueiredo (2004, p. 92), existe uma “[...] forte rejeição ao conhecimento pedagógico demonstrada por muitos alunos [...]”, afinal, não é raro encontrarmos graduandos que se esquivam das atividades de estágio e transformam esse curto tempo semanal, repleto de possibilidades de aprendizado, em mero cumprimento legal.

Estágio supervisionado em educação física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei? Trata-se de uma questão de difícil resposta que possivelmente ronda os diferentes contextos da formação inicial docente e, mais especificamente, do estágio supervisionado obrigatório, principalmente se imaginarmos a quantidade de cursos de formação de professores em educação física que existem país afora. É necessário problematizá-la, no sentido de refletir sobre as relações entre a universidade e a escola, entre os saberes e conhecimentos que circulam nestes diferentes espaços de formação.

Concordamos com Silvestre e Placco (2011, p. 33), que

[...] a formação de professores *foi adiante* ao longo dos anos, mas ainda não alcançou a melhoria da qualidade desejada. Nessa perspectiva, reconhecemos o quanto ainda é necessário investigar e debater sobre como os estágios curriculares vêm contribuindo para a aprendizagem da docência e sob quais pressupostos eles têm sido orientados.

Nosso estudo soma-se a outros que se preocupam em debater as contribuições dos estágios curriculares para o aprendizado da profissão docente. Consideramos que entender as experiências vividas pelos sujeitos em seus respectivos estágios pode ser um caminho

interessante para a reflexão acerca dos aprendizados que emergem das relações construídas no contexto do estágio.

Para finalizar, “ficamos na torcida” para que os futuros professores sejam efetivamente tocados pelas suas experiências de estágio e, juntamente com outras experiências acadêmicas e escolares, singulares e valiosas, possam consolidar uma formação profissional na qual assumam o compromisso de que “a educação é uma forma de intervenção do mundo”.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 378-400, maio/2013. Disponível em:

<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/76/15> - acesso em 20/04/2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Taguatinga/DF, v. 20, n. 4, p. 13-25, outubro-dezembro/2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282> - acesso em 20/04/2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.

BOLZAN, Érica; VENTORIM, Silvana; LOCATELLI, Andrea Brandão. Narrativas de estágio supervisionado na formação inicial em educação física. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgas). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 3725-3736. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2673d.pdf - acesso em 20/04/2017.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio supervisionado**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRISTOVÃO, Silvio César. **Estágio supervisionado em educação física**: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei? Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2014.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.** Dissertação de mestrado. Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012, 233p.

FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan.-abril/2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827/1441> - acesso em 20/04/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr.-jun./1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813> - acesso em 20/04/2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002> - acesso em 20/04/2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 69-87, dez./2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a04n44.pdf> - acesso em 20/04/2017.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth. (Orga.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2ª ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 315-331.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. 6ª ed. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência.

Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril-junho/2009. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/3067-27943-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/3067-27943-1-PB%20(1).pdf) - acesso em 20/04/2017.

SELLI, Maribel Susane; REMIÃO, Joelma Adriana Abraão; AXT, Margarete. A escuta como possibilidade de reflexão/construção de uma prática dialógica. **UFRGS**, 2011. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/lelic/files_gerenciar_de_arquivos/artigo/2011/56/1379514325nao_marcado_a_escuta_como_possibilidade_de_reflexao.pdf - acesso em 20/04/2017.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Magali Aparecida de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em:


<file:///C:/Users/user/Downloads/Modelos%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20est%C3%A1gios%20curriculares.pdf> - acesso em 20/04/2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em:

http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf - acesso em 20/04/2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

	Recebido em: 9 Jan. 2019
	Aprovado em: 29 Abr. 2019