



APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRODUZINDO NOVAS FORMAS E SENTIDOS PARA OS REGISTROS

Amanda Paula Fernandes

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Admir Soares Almeida Júnior

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Resumo: Este artigo tem como tema o estágio supervisionado no processo de formação inicial de professores de educação física, dando destaque à produção de registros das experiências vividas nesse período por meio de cadernos de docência e de “pipocas pedagógicas”. Tendo como referência a importância do processo de escrita na formação inicial de professores de educação física, buscamos destacar as aprendizagens e novos sentidos construídos para os registros. As “pipocas pedagógicas” permitiram uma nova configuração para os textos, tornando-os mais dinâmicos e possibilitando a participação de diferentes leitores/interlocutores. Por fim, os registros produzidos nesse formato constituíram-se em uma relevante estratégia no processo de formação profissional de professores de educação física por permitirem a identificação de dilemas presentes nas práticas dos estagiários.

Palavras-chave: narrativas; estágio supervisionado; educação física escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: ALGUNS APONTAMENTOS

Nos últimos anos temos presenciado um intenso debate no campo acadêmico acerca da formação de professores, movimento esse que tem influenciado o processo de proposição e formulação de políticas públicas objetivando reestruturar o sistema educacional brasileiro e, de maneira especial, redefinindo processos de formação inicial e continuada de professores.

Quando buscamos referência nas diversas pesquisas produzidas sobre o tema da formação de professores, percebemos que os resultados demonstram a permanência de alguns “antigos” problemas/dilemas nas licenciaturas, dentre os quais destacamos:

a complexa relação entre teoria e prática que, via de regra, se constitui uma dicotomia entre esses dois campos da experiência formativa, refletindo na separação entre ensino e pesquisa; a desvinculação das disciplinas de conteúdo formativo específico e as pedagógicas; o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente nas escolas (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Diversos ordenamentos legais para a formação de professores¹ foram produzidos e se constituem como desdobramentos da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96. Esses documentos, em diálogo com a discussão teórica, reconhecem a centralidade da licenciatura na formação de professores para a educação básica, tomando a mesma como um processo no qual os estudantes aprendem e vão aprendendo a se tornar professores (SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado constitui-se em *locus* privilegiado na formação de professores de educação física, sendo considerado uma experiência formativa para a aprendizagem do *ser* e *tornar-se* professor por meio do estabelecimento de uma aproximação qualitativa entre a realidade e a simulação do fazer pedagógico do professor (de educação física). O estágio configura-se, então, como uma das vivências de aprendizagem e construção do *pensamento prático* do professor no seu processo de formação e, como prática, encontra-se:

[...] num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com suas características de incerteza, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. [...] deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, actua e reflecte sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações (PÉREZ, 1996, p. 110).

PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-MINAS

Tendo como referência os pressupostos apresentados anteriormente, desde 2006 um grupo de professores vinculados à modalidade formativa licenciatura do curso de Educação Física da PUC-Minas vem buscando construir e consolidar uma experiência de estágio curricular supervisionado a partir de uma proposta norteada pelo seguintes princípios:

¹ Podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 009/2001), além de documentos específicos na formação de professores de Educação Física: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Educação Física. (CNE/CES 138/2002 e CNE/CES 058/2004).

- a) desenvolvimento de práticas investigativas: para Fiorentini (2004), há uma dificuldade em estabelecê-lo quando o processo de reflexão acerca da prática dos professores é investigativo. A reflexão e a investigação, segundo o autor, interrogam a prática, buscam respostas a essas interrogações e as socializam diferentemente; toda a prática investigativa pressupõe e realiza-se mediante um processo reflexivo dos que realizam a pesquisa. Nesse sentido, “podemos, então, afirmar que toda pesquisa é uma forma especial de reflexão, mas nem toda reflexão é necessariamente pesquisa”;
- b) busca de superação da relação dicotômica entre teoria e prática: a relação pretendida estabelecida entre teoria e prática parte do entendimento que uma alimenta a outra com questões. O deslocamento da prática para a teoria acontece no sentido de que esta ofereça elementos que auxiliem na compreensão da situação problema ao mesmo tempo em que colabore para a (re)construção da prática;
- c) aproximação do estágio com as disciplinas do curso: no currículo das licenciaturas o estágio está atrelado às outras práticas formativas e configura-se como importante eixo articulador dos cursos, permitindo consolidar uma organicidade entre as disciplinas do mesmo;
- d) construção e consolidação de parceria com as escolas e seus professores: esse processo de reflexão investigativa da prática pedagógica no estágio configura-se também como possibilidade de aproximação entre a escola e seus professores e os alunos-estagiários e professores supervisores da instituição formadora (SILVA, 2007).

O estágio curricular supervisionado no curso de graduação em Educação Física da PUC-Minas é realizado a partir do 5º semestre e se prolonga até o 8º semestre. O estágio realizado no 5º período tem ênfase na etapa formativa do desenvolvimento humano reconhecida como infância. Nesse sentido, os acadêmicos desenvolvem as atividades em escolas públicas e privadas parceiras, nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Os acadêmicos realizam as atividades do estágio nas escolas parceiras, sendo, por vezes, acompanhados por professores orientadores². Os estagiários organizam-se em pequenos grupos (duplas, trios ou quartetos) e as atividades acontecem

² O professor orientador exerce a função de mediador didático, fazendo intervenções no processo, propondo questionamentos e reflexões, organizando a troca de experiências e opiniões entre os agrupamentos de estagiários e estabelecendo pontes com o conhecimento científico, sempre partindo de questões que emergem da prática. Dado o número significativo de escolas, não é possível acompanhar *in loco* todos os estagiários.

semanalmente, com carga horária mínima de quatro horas/aula por encontro. Cada pequeno grupo fica responsável por, inicialmente, acompanhar o cotidiano escolar.

Em seguida, os acadêmicos são orientados a produzirem estratégias que lhes permitam mapear as representações de educação física presentes entre os diferentes sujeitos do cotidiano escolar (professor/a de educação física, docentes de outras disciplinas, alunos/as e gestores). Por fim, os estagiários acompanham a prática pedagógica do professor/a de educação física e, em seguida, assumem a tarefa de ministrar aulas para algumas turmas. O dia a dia do estágio é registrado no caderno de Docência, documento que se assemelha a um diário de campo, onde o relato dos acontecimentos é acompanhado de reflexões e análises. Ao final da experiência de estágio os acadêmicos foram desafiados a produzirem um texto autobiográfico denominado “pipoca pedagógica”.

PRODUÇÃO DE NOVAS FORMAS E SENTIDOS PARA OS REGISTROS: CADERNOS DE DOCÊNCIA E “PIPOCAS PEDAGÓGICAS”

Dentre as diversas estratégias e práticas formativas desenvolvidas ao longo da experiência do estágio, o registro das aulas no formato de um caderno de docência tem ocupado um lugar de destaque. Para os professores-orientadores ancorados nas contribuições de Zabalza (2004), a produção desses registros possibilita aos acadêmicos um exercício de reflexão das práticas produzidas nos diferentes contextos escolares. Dessa forma, acredita-se que esses registros podem contribuir para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos.

Entretanto, os cadernos³ produzidos muitas vezes apresentavam uma forma de registro extremamente descritiva e pouco reflexiva. Como geralmente os documentos eram entregues apenas ao final do semestre letivo, poucas pessoas (às vezes os colegas de turma), além dos professores, podiam ter acesso ao seu conteúdo. Dessa forma, a produção desse registro era encarada pelos estagiários apenas como mais uma tarefa do curso.

Todos nós, acadêmicos ou docentes, sabemos quão grande é o desafio de escrever, quanta energia e persistência é necessária para assumir a tarefa de escrita de um texto. Ao longo de nossos processos formativos, de nossa trajetória de formação profissional, fomos acostumados a produzir textos somente *para os outros* e não para nós mesmos. Tornamo-nos produtores de textos impessoais produzidos para um *leitor modelo*: nossos professores. Aprendemos a produzir textos que não nos permitiam o exercício da reflexão, isto é, *textos escolares*.

³ A cada semestre letivo são produzidos, aproximadamente, 25 cadernos de docência.

Prado e Soligo (2007) afirmam que os textos produzidos, *sobre e no* contexto de nossa prática docente, permitem-nos conhecer melhor quem somos nós, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Além disso, os autores indicam que o exercício da escrita pode favorecer o movimento de reflexão sobre o que fazemos e pensamos, permite a sistematização de saberes que produzimos, e por fim, pode se constituir em uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprendizagem.

Na tentativa de aproximar os estagiários das potencialidades formativas da escrita e, ao mesmo tempo, qualificar a produção dos registros, no ano de 2010 foi apresentada aos alunos uma possibilidade de produção complementar aos cadernos de docência. Sugeriu-se aos grupos⁴ que passassem a produzir, próximo ao final da experiência de estágio, algumas “pipocas pedagógicas”. Mas, afinal, o que é uma “pipoca pedagógica”?

O termo “pipoca pedagógica” foi criado por um grupo de professores/as do ensino fundamental participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp, também conhecido como “Grupo de terça⁵”. Abaixo, apresentamos um conceito de “pipoca pedagógica” produzido pelo “Grupo de terça”:

Uma expressão metafórica para denominar uma narrativa curta – um caso – cujos conteúdos são as questões da educação de crianças e jovens que nos inquietam como educadores; são retratinhos 3x4, em branco e preto ou a cores, feitos por fotógrafos-professores-contadores de casos seus e de seus alunos (GEPEC-FE-UNICAMP, p. 106).

No presente texto, apresentamos e discutimos o processo de produção, análise e reflexão de uma “pipoca pedagógica”, denominada “xeque-mate”, produzida por mim como desfecho do período de estágio realizado no 5º período. Trata-se de uma transcrição da “pipoca”, seguida de uma reflexão ampliada da mesma e de uma discussão dos elementos mais significativos relacionados a esse novo processo de registro dos alunos/estagiários.

⁴ Os grupos, sob orientação do professor Admir Soares (coautor), são constituídos por acadêmicos/as do 5º período. De um modo geral, os alunos/as se organizam em duplas ou trios. Dessa forma, a orientação é realizada, aproximadamente, para 30 a 35 alunos/as.

⁵ O “Grupo de terça” é formado por professores, das mais variadas áreas, interessados em discutir educação. Existe desde 1996, na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp e pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). As reuniões são quinzenais e ocorrem às terças-feiras à tarde, daí o nome “Grupo de terça”.

“PIPOCA PEDAGÓGICA XEQUE-MATE”

Os alunos invadiram a sala, agitados como sempre, e se acomodaram no chão. Nós já estávamos lá registrando tudo no caderno. As crianças nos olhavam com estranheza. Afinal de contas, “o que aqueles dois tanto escrevem?”. Algumas cochichavam: “acho que é o dever de casa...”. Aquela era a primeira aula de xadrez da quarta série e a terceira do dia para o professor Paulo. A maioria das crianças já conhecia o jogo, mas ele preferiu repassar as regras para não haver confusão.

O professor pegou um grande tabuleiro de plástico e começou a explicar as movimentações, os nomes e funções de cada peça, o que podia e o que não podia ser feito. E, como nas outras turmas, utilizou um exemplo para explicar o posicionamento inicial da rainha e do rei, que sempre gerava muita confusão.

Ele começou: “a rainha preta fica na casinha preta. O rei branco fica na casinha preta, certo?”. Todos assentiram e então ele continuou: “é só vocês pensarem que as mulheres – e mostrou a rainha – gostam de combinar tudo, não é? Tudo tem que combinar, né? Por isso a rainha é preta e fica na casinha preta. Os homens – mostrou o rei – já são do contra, não gostam muito de combinar as coisas, não é verdade? Então o rei é preto e fica na casinha branca”.

Foi então que lá no meio da turma surgiu uma pergunta inesperada, daquelas que só as crianças conseguem elaborar: “Professor, o peão é preto e fica na casinha preta. Então ele é ‘gay’?”. Xeque-mate! Ajeitei meu corpo na cadeira, engoli em seco e, como todos na sala, olhei para o professor. Muitos zombavam do colega como quem diz “lógico que não”, mas ao mesmo tempo seus olhos não escondiam a dúvida “então professor, ele é ou não é?”. Desconcertado, o professor repreendeu o menino e logo mudou de assunto sem esclarecer a questão.

Naquele momento imaginei o que faria se estivesse no lugar dele. O que diria para aquele aluno? Confesso que não encontrei muitas respostas. Diante daquilo, pensei nas minhas “futuras” responsabilidades como professora. Inundada em uma reflexão profunda, tema de muitas discussões posteriores, lembrei-me também de certas indagações que frequentemente algumas pessoas me fazem: “Mas o que há de tão difícil nisso? Para que estudar tanto? Se é só... educação física!”. Ah, se elas soubessem!

ANALISANDO A “PIPOCA”: AMPLIAÇÃO DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

A escola é um espaço institucionalizado regido pela disciplina, pela homogeneidade e hierarquia. É também um lugar de produção e interação cultural onde transitam e esbarram os sujeitos e suas diversidades (FOUCAULT, 1987; VAGO, 1999). A pluralidade é inerente ao cotidiano escolar e se manifesta em meio às carteiras

enfileiradas, à organização, aos olhares retificadores e às ordens de silêncio. Ingenuidade pensar que as salas de aula são territórios controlados nos quais, organicamente, os professores ensinam e os alunos aprendem.

Da mesma maneira, as aulas nunca se encerram em seus conteúdos. Na verdade, elas são tempo e lugar de combates, disputas, expectativas, insatisfações, conversinhas, cochichos, risos, brincadeiras, sermões. Momentos que de certa forma escapam ao planejamento, à austeridade e ao currículo escolar. Instituem-se situações inusitadas, conflituosas, que muitas vezes contrariam as regras e atropelam o professor. As tramas tecidas em outros planos se misturam com as linhas da escola que não consegue isolar o seu “saber” ou dissociá-lo da vida que passa do lado de fora.

Sendo parte disso, as aulas de educação física não estão imunes. O episódio descrito na “pipoca” traduziu, explicitamente, essa imprevisibilidade e complexidade da “rotina” escolar. Em sua tentativa de explicar didaticamente as regras do xadrez, o professor foi surpreendido. Mesmo quando vi o garotinho com o dedo em riste, cutucando insistentemente o ar, com a pergunta saltando pela boca, nunca imaginaria que viria uma “daquelas”. No rosto do aluno nem um sinal de constrangimento, pelo contrário, tinha uma expressão sutil e de sincera dúvida. E o professor ali, no seu fazer solitário, emudeceu.

Calou-se por quê? De repente as respostas se esgotaram, e a alternativa mais segura foi desconversar. Também fui “pega” de assalto. As coisas pareciam tão simples na minha cabeça: o professor ensinava o jogo, os alunos aprendiam, jogavam e pronto. Diante da situação, comecei a exercitar aquele tal “invariável exercício da alteridade” aquele “jogo de espelhos” (ALVES, 2003) de que tanto já ouvira falar. Tomada de angústia, comecei a pensar: qual seria minha resposta, como reagiria?

Fui capturada e envolvida pela cena, fazia parte dela. Naquele momento, achei tudo muito inusitado, engraçado e ao mesmo tempo perturbador. Mesmo revirando-a continuamente na memória, não conseguia organizar minhas ideias em torno de tudo aquilo, tampouco encontrar respostas para uma inquietação que não sabia explicar.

O exercício da escrita permitiu desdobramentos mais sólidos, encontrei algumas respostas e inúmeros outros questionamentos: por que escolhi narrar aquela cena? Por que o professor escolhera aquele exemplo? Como os conhecimentos que são produzidos dentro e fora da sala de aula perpassam a prática pedagógica do professor e os conteúdos da Educação Física? Em que medida as aulas podem reforçar determinadas concepções sociais (neste caso, podemos citar, por exemplo, os papéis atribuídos socialmente a homens e mulheres, as discussões que envolvem a orientação sexual, ambos, historicamente arraigados a uma perspectiva machista e preconceituosa)? Em que medida as minhas concepções, meus valores e as coisas nas quais acredito orientaram minhas práticas de estágio e conduzirão minhas práticas

como professora? Quais as representações que construí e venho construindo sobre a escola, sobre a docência e sobre a própria Educação Física?

Aquele acontecimento se desdobrou em um potente elemento de reflexão, sobretudo quando a transcrevi e a compartilhei com os professores e colegas. Percebi que na verdade os conhecimentos se traduzem em uma dimensão caleidoscópica que extrapola a linearidade inerente a tantas diretrizes e parâmetros. A partir de então, passei a encarar o estágio por meio de uma nova perspectiva. Além disso, a “pipoca” possibilitou um diálogo com a teoria, mediado e significado pelo movimento da escrita. As inúmeras questões evidenciadas no texto exigiram uma problematização mais sistemática possibilitada pela mobilização de diferentes elementos teóricos, (re)apropriados e (re)pensados a partir da experiência vivida e narrada, que por sua vez foi capaz de tematizar esses referenciais atribuindo a eles muito mais sentido. Esse movimento – mediação teórico-prática – foi muito relevante e instaurou uma nova possibilidade de interação entre o estágio e as disciplinas do curso.

Durante nossa formação, interagimos com célebres autores, discutimos teorias consolidadas e algumas vezes refletimos sobre seus aspectos buscando reconstruir seus conceitos e expectativas sobre a prática docente. Na realidade é muito difícil vislumbrar essas coisas olhando-as de fora. É o (re)encontro e o confronto com o cotidiano escolar que verdadeiramente nos provocam e liquidificam todas essas questões.

A primeira sensação no processo narrativo autobiográfico se traduz em um certo estranhamento por essa forma de escrita. Quando entramos na universidade, aprendemos que não podemos simplesmente copiar o que os outros escrevem. Então, ensinam-nos a reescrever, dizer com outras palavras, parafrasear. Sempre respeitando os padrões de normalização, é claro. Uma citação aqui, outra ali e pronto. Tem-se um texto polido, científico, que explica tudo, por vezes, sem dizer nada.

Em uma direção oposta e, ao mesmo tempo complementar aos textos acadêmicos, a narrativa acontece de dentro para fora. São os meus olhos, meu olfato, minha pele, minhas mãos, meu corpo que experimentou e traduziu o que se passou. Trata-se de um texto desprezioso, mas carregado de intenções e autenticidade. Por isso foi tão desafiador escrever a “pipoca”. Os dedos acostumados a buscar pelo teclado as palavras corretas insistiam no lugar-comum, na caricatura, na formalidade. No entanto, a narrativa exigia subjetividade, envolvimento, simplicidade em uma configuração textual muito adversa.

O conflito se estabelece no momento em que nos deslocamos da condição de acadêmicos, protegidos pela objetividade científica, para a condição de observadores e agentes de uma ação que nos pertence. A imersão no cotidiano da escola reorienta nosso olhar sobre a docência. É o desnudar, o escancarar, o se expor ao dia a dia da escola, que permite que acontecimentos como estes e tantos outros nos toquem,

nos afetem, nos sucedam, nos cheguem, nos ameacem, nos atravessem e assim nos transformem e nos mobilizem (LARROSA BONDÍA, 2002).

Todo o discurso acadêmico, antes amorfo, exterioriza-se e é conformado por nossa própria experiência. Assim, torna-se mais fácil compreender quando Vago (2006) explica que a escola é “um lugar de culturas”. Basta nos remetermos aos alunos com os quais nos deparamos, cada qual com sua particularidade, bem como com os professores e outros sujeitos que constituem a escola. Certau (1994) também nos aparece com mais clareza: o “cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, nos pressiona, nos oprime [...] uma história a caminho de nós mesmos”. A observação dos detalhes, das entrelinhas, do despercebido e de tudo aquilo que verdadeiramente legitima o contexto escolar nos direciona a reflexões mais densas e autônomas. Os autores não são mais justapostos, enfim temos algo para dizer com eles e para eles.

No fim, consegui terminá-la em um esforço prazeroso. Sempre que a retomo, reconheço nela uma provocação que me coloca em xeque! Encurralada, reinvento a cena, idealizo outros desfechos, movimento minhas peças em um ensaio de estratégias e nessa brincadeira de imaginar adentro novos tabuleiros e encontro novos desafios.

A “pipoca” é como uma impressão digital, as palavras desenhadas delatam o autor. É uma escrita singular carregada de sentimentos, angustias, dúvidas, alegrias, frustrações. Um texto que ao mesmo tempo atordoa e ampara, pois oferece ao professor/estagiário a oportunidade de partilha e de diálogo com seus pares, e com isso, a possibilidade de construir coletivamente novos caminhos para o seu trabalho.

Obviamente, a graduação não consegue esgotar o processo de formação de professores, afinal “sempre há algo como a primeira vez” (LARROSA BONDÍA, 2002). A docência está sedimentada nos saberes que o professor constrói dentro e fora da universidade, junto com seus alunos, dia a dia, aula a aula.

INDÍCIOS DE SABERES E APRENDIZAGENS PRODUZIDAS A PARTIR DAS “PIPOCAS PEDAGÓGICAS”

Neste tópico apresentaremos algumas impressões acerca dos saberes e aprendizagens produzidos ao longo do processo de produção da “pipoca pedagógica xeque-mate”. Um primeiro ponto a destacar tem relação com o processo de produção dos registros.

A partir da “pipoca pedagógica xeque-mate” é possível perceber uma ampliação do *leitor modelo*. As diferentes “pipocas pedagógicas” produzidas pelos acadêmicos não são mais endereçadas unicamente ao professor-orientador, mas também aos demais professores da instituição, aos professores da escola, aos colegas de turma e outros colegas de curso.

Essa multiplicidade e diversidade de potenciais leitores possibilitou a produção de textos mais dinâmicos, mais fluidos, menos sérios, mas nem por isso menos densos. Os alunos assumem a autoria de seus escritos e isso é o que torna a narrativa um texto único, pessoal e revelador. Ainda em relação à ampliação do *leitor modelo*, destacamos uma estratégia realizada no seminário final da disciplina de estágio: a montagem de um “varal de pipocas pedagógicas” para expor as “pipocas” elaboradas, o que permitiu a socialização de seu conteúdo entre os colegas de turma. Em seguida, os acadêmicos leram, discutiram e problematizaram o conteúdo das “pipocas” apresentadas.

Em relação às potencialidades formativas dos registros, Zabalza (2004) destaca que os diários produzidos por professores possibilitam a identificação de dilemas e também as estratégias utilizadas pelos docentes para a resolução dos mesmos. Para o autor, os dilemas podem ser entendidos como um conjunto de situações complexas vividas pelo docente/estagiário no contexto de sua ação. Dessa forma, os diários possibilitam tanto a identificação dessas situações quanto o processo de reflexão e construção de ações para superação dos dilemas.

Muitos são os dilemas que perpassam o período de estágio. O primeiro deles é o próprio retorno à escola que instaura uma transição de papéis. O estagiário precisa encará-la a partir de uma perspectiva que até então nunca lhe pertenceu, afinal ele sempre esteve – e continua – na condição de aluno. De repente é preciso pensar e agir como um professor às voltas com práticas identificadas com o fazer docente cotidiano.

Como aprendiz, ele chega à escola carregando um manual cheio de verdades e receitas de práticas pedagogicamente corretas. No entanto, todo esse aparato se desintegra diante de situações como a exposta na “pipoca xeque-mate”. Invariavelmente, cria-se uma tensão entre aquilo que se aprende na universidade e o que acontece na prática.

A escrita narrativa resgata todas essas potentes cenas do cotidiano escolar, que muitas vezes transitam pelo limbo da produção acadêmica formal, e as coloca, juntamente com seus agentes – professor/estagiário – no centro da discussão. A “pipoca pedagógica” explicita e traduz esses dilemas, possibilitando uma conexão entre o estágio e as disciplinas, oferecendo elementos de diálogo e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de “pipocas pedagógicas” tem possibilitado aos estagiários a construção de novos sentidos para o processo de registro e reflexão das experiências vividas no estágio supervisionado.

Quanto à natureza dos registros, é possível destacar alguns indícios de conhecimentos e saberes construídos pelos estagiários. O primeiro deles relaciona-se ao processo de escrita das “pipocas”. Os textos produzidos indicam uma ampliação dos possíveis leitores/interlocutores dos registros. Isso possibilita um rico processo de interlocução e troca de experiências entre os autores das pipocas e seus potenciais leitores.

Outro ponto a destacar em relação ao processo de construção das “pipocas pedagógicas” vincula-se à possibilidade e necessidade de reflexão e análise do conteúdo das mesmas à luz dos referenciais teóricos trabalhados e desenvolvidos ao longo da disciplina de estágio. Esse processo possibilita um adensamento dos textos. Esse adensamento caracteriza-se tanto pelas reflexões realizadas pelos estagiários, como pelo processo de interpretação e reflexão possibilitado por sua discussão coletiva.

Por fim, as “pipocas pedagógicas” também podem ser tomadas como instrumentos potencializadores da identificação dos dilemas vividos pelos estagiários na prática. A identificação dos dilemas permite a construção de diferentes estratégias de orientação dos grupos de estagiários e a produção de saberes e conhecimentos sobre os diferentes conteúdos de ensino da Educação Física.

SUPERVISED TRAINING IN LEARNING: NEW PRODUCING FORMS AND SENSES FOR THE RECORDS

Abstract: The theme of the present work is the process of initial training of physical education teachers, focusing on production of records of experiences in this period by Journal of Teaching and Pedagogical Popcorn. With reference to the importance of the writing process in the initial training of physical education teachers, we seek to highlight the learning and new meanings constructed for the records. The “Pedagogical Popcorn” allowed a new configuration for the texts, making them more dynamic and enabling the participation of different readers / listeners. Finally, the records produced in this format constituted a relevant strategy in the process of training teachers of physical education by allowing the identification of these dilemmas in the practices of the trainees.

Keywords: narratives; supervised training; physical education.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. F. N. Uma leitura antropológica sobre educação física e o lazer. In: WERNECK, C. L. G. **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 102.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 57.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. JUNQUEIRA, S. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 248-249.

GEPEC-FE-UNICAMP. Pipocas Pedagógicas: casos de professores. In: **IV Seminário Fala Outra Escola. Caderno de Resumos e de Programação**. Campinas, FE-Unicamp, 2008, p. 106.

PÉREZ, A. G. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1996. p. 110.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Alínea, 2007. p. 29

SILVA, F. L. **Projeto de estágio supervisionado – Licenciatura em Educação Física do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira**. Texto digitado. 2007. p. 5.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno CEDES**, p. 26, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27.

Contato

Amanda Paula Fernandes

E-mail: amandapaula.fernandez@gmail.com

Tramitação

Recebido em 19 de setembro de 2012

Aceito em 31 de janeiro de 2013