

**SEM SEPARAR-ME DA VIDA: o
estágio curricular em Educação
Física como experiência-limite**

**WITHOUT SEPARATING MYSELF
FROM LIFE: the curricular
internship in Physical Education
as a limit-experience**

**SIN SEPARARME DE LA VIDA: la
pasantía curricular en
Educación Física como
experiencia-límite**

Resumo: O estágio é um elemento curricular central nos processos de fabricação e manutenção das identidades docentes. Ancorado em um relato produzido por um aluno de estágio supervisionado do curso de Educação Física de uma universidade pública, este artigo objetiva discutir os jogos de força que atravessam o estágio e apontar possibilidades outras de leitura e escrita dessa prática. Partindo de uma revisão que aponta para as mudanças no sentido do termo, o texto propõe a resignificação do estágio a partir da noção de transgressão de Michel Foucault. Encarado como ação transgressora, que não se resume ao assujeitamento profissional dentro de uma ordem político-discursiva estabelecida, o estágio pode possibilitar a superação dos limites traçados, configurando-se como experiência-limite.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores. Educação Física.

Recebido em: 14/07/2021

Alterações recebidas em: 08/12/2021

Aceito em: 09/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.60192

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Mário Luiz Ferrari Nunes

Doutor em Educação

Professor da Universidade Estadual de
Campinas, Brasil.

E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>

Samuel Ribeiro dos Santos Neto

Mestre em Educação Física

Doutorando em Educação na Universidade
Estadual de Campinas, Brasil.

E-mail: samuca_1990@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6948-4985>

Como citar este artigo:

NUNES, M. L. F; SANTOS NETO, S. R. Sem separar-me da vida: o estágio curricular em Educação Física como experiência-limite. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60192>.

Abstract: The internship is a central curricular element in the processes of fabrication and maintenance of teachers identities. Anchored in a report produced by a supervised internship student from the Physical Education course of a public university, this article aims to discuss the power games that go through the internship and point out other possibilities for reading and writing this practice. Starting from a review that points to changes in the meaning of the term, the text proposes the redefinition of the internship based on Michel Foucault's notion of transgression. Viewed as a transgressive action, which is not limited to professional subjection within an established political-discursive order, the internship can make it possible to overcome the outlined limits, configuring itself as a limit-experience.

Keywords: Internship. Teacher formation. Physical Education.

Resumem: La pasantía es un elemento curricular central en los procesos de fabricación y mantenimiento de identidades docentes. Anclado en un informe elaborado por um estudiante de pasantía supervisada de la carrera de Educación Física de una universidad pública, este artículo tiene como objetivo discutir los juegos de poder que atraviesan la pasantía y señalar otras posibilidades de lectura y escritura de esta práctica. A partir de una revisión que apunta a cambios en el significado del término, el texto propone la redefinición de la pasantía a partir de la noción de transgresión de Michel Foucault. Visto como una acción transgresora, que no se limita al sometimiento profesional dentro de un orden político-discursivo establecido, la pasantía puede permitir superar los límites trazados, configurándose como una experiencia-límite.

Palavras-clave: Pasantía. Formación de profesores. Educación Física.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos bem que o professor não é algo dado, uma essência do ser, cujo destino esteja previamente traçado. Trata-se de uma invenção histórica, complexa e artificial, realizada em meio a um processo em que forças diversas atuam para determinar o que dele se deseja. A produção, gestão e manutenção da identidade profissional dos docentes não são feitas à revelia e, em tempos de agenda neoliberal, a identidade docente constitui um dos elementos centrais das mudanças na Educação. Não é à toa que ela é tida como basilar para a condução do sistema educacional e escolar de uma nação. Não por menos, intensificam-se os debates sobre as políticas que direcionam a formação inicial e a construção de seus currículos.

Pensar o processo formativo dos cursos que formam docentes leva-nos obrigatoriamente a pensar o estágio supervisionado: um espaço-tempo do currículo que é objeto de intensos e extensos debates tanto no âmbito dos diversos cursos de formação como na própria escola. Afinal, seja em momentos de formação (continuada ou inicial), ou nas conversas que emergem entre os próprios docentes e entre eles e os estagiários, a supervisão dos estudantes causa desassossegos. Muitos! Trata-se, sem dúvida, de um dos momentos mais questionáveis quanto aos propósitos da Educação Superior.

Nos últimos anos, vemos com mais frequência o debate sobre o estágio se acalorar. O que se tem é a fabricação de diferentes movimentos, que vão desde a crítica contundente àquelas práticas mais preocupadas com a verificação de exigências burocráticas, até as análises que perpassam se esse momento deva focar o domínio de técnicas de condução de aulas, a análise de posturas docentes, a coerência entre teoria e prática na ação docente, dentre outras metas.

As críticas que convidam os responsáveis¹ a analisarem esse processo são acompanhadas de propostas oficiais, indicando mudanças curriculares e transformações no seu sistema de avaliação e acompanhamento, ocasionando impactos na sala de aula, nos projetos pedagógicos, na gestão dos cursos e, principalmente, na vida dos alunos. O estágio-supervisionado cada vez mais se torna alvo de questionamentos, análises, experimentações e dúvidas.

Em que pese as celeumas que o envolvem e tentam lhe capturar para consolidar uma identidade, é

¹ Em algumas instituições, o estágio contém plano de ensino, aulas regulares com objetivos, temas, avaliação; em outras, mesmo contando como disciplina, funciona apenas como momento para sanar dúvidas dos alunos realizadas pelo supervisor responsável.

comum a afirmativa que esse momento da formação não oferece os elementos necessários para que o futuro egresso atue no chão da escola. O que se afirma é a distância entre o currículo da formação inicial e as práticas do cotidiano escolar.

O termo estágio carrega consigo significados naturalizados, apesar de sua definição ter sofrido mudanças ao longo do tempo. Colombo e Ballão (2014) nos ajudam a compreender sua transformação. Os autores descrevem que na Idade Média era uma mera atividade de assistência prática a um mestre. Em latim medieval, *stadium* significava “residência ou local para morar”. O termo provém do latim clássico *stare*, com o sentido de “estar num lugar”. Já na Modernidade, desde 1630, *stage*, em francês antigo, indicava uma breve etapa de treino de um sacerdote, que teria de morar na paróquia antes de assumir suas funções e realizar seu ofício. É dessa condição que advém o termo residência, empregado para precisar o tempo de aprendizagem dos conhecimentos necessários para a profissionalização médica e que agora vem sendo utilizado também pela Educação. Em que pesem suas finalidades distintas, o termo “estágio” vincula-se a colocar em ação sob supervisão as aprendizagens adquiridas pelos futuros egressos.

No Brasil, o conceito do termo sofreu alterações, acompanhadas por mudanças na legislação educacional. O que se tem desde a década de 1940 (Decreto-Lei nº 4.073/42) é a produção de normas legais que visam a regulamentar o estágio no Brasil. O que percebemos é o intenso debate entre duas posições: o estágio com foco no interesse da escola e o foco no interesse das empresas, sendo que este último se intensificou diante das reformas atuais impetradas pela arte neoliberal de governo das populações. Desde então o estágio é uma ação fragmentada, pouco clara nas políticas educacionais por conta de leis, decretos, portarias e pareceres difusos, que pouco contribuem para a sua definição (LIMA; MARRAN, 2011). De certo, a disputa pela definição do seu conceito gerou por efeito a precarização do trabalho.

Trindade (2019) informa que a fim de delimitar seu aspecto formativo e educacional foi sancionada a Lei 11.788/2008, que gerou duas mudanças significativas: o estagiário deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa; a escola deve ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal. Com a Lei, o estágio passa a compor obrigatoriamente o itinerário formativo do estudante estabelecido pela presença da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e deve ter suas particularidades expressas no projeto pedagógico do curso nas instituições educacionais.

A despeito da mudança na legislação, ela não deu conta de superar a visão enraizada na sociedade brasileira. Na Educação Física, em especial, persistem vários problemas. As pesquisas indicam que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado é essencialmente técnica e burocrática, minimizando a possibilidade dos estagiários refletirem sobre os problemas que perpassam as escolas e a prática das aulas do componente (BENITES; SOUZA NETO, 2011; KRUG et al., 2013; EHRENBURG; NEIRA, 2013; SILVA JÚNIOR et al., 2016). Também o modo como essa disciplina acontece mantém a distância entre a formação inicial dos futuros professores e a realidade social que enfrentarão no transcorrer de suas carreiras e caracterizam a cultura escolar (SODRÉ; NEIRA; 2011).

Essa questão envolve as práticas de orientação, isto é, a ação do docente-supervisor responsável pela disciplina e pelo acompanhamento do estágio. Ele desempenha papel central no desenvolvimento dos saberes docentes voltados às ações pedagógicas. Azevedo e Andrade (2011, p. 155-156) apontam ações tutoriais docentes na orientação educativa por meio de três dimensões: educar é orientar para a vida; orientar é assessorar o aluno a enxergar outros caminhos, alternativas e posicionamentos; e orientar é capacitar o aluno para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Defendem as autoras que a orientação tem que envolver uma análise sobre a prática a fim de avaliar avanços e dificuldades de modo a possibilitar uma análise consistente sobre os saberes e fazeres da docência.

Malgrado a alteração na legislação, as críticas e as propostas para a superação dos problemas do estágio, notamos nelas a ausência de um discurso político pautado nas referências da democracia com vistas ao combate das desigualdades sociais. Em geral, não se escapa dos ideais da modernização, no reforço da relação escola-trabalho e na garantia do desenvolvimento tecnológico e da competência

docente. Há mais! Não notamos uma preocupação com a produção do eu-docente, sobre os jogos de forças que subjetivam o futuro professor na sua própria história (NUNES; BENINI FILHO; BOSCARIOL, 2018).

A fim de tentar dar conta do que se questiona, queremos apresentar neste texto uma experiência transgressora. Trata-se do modo como um discente narra sua vivência e experiência de si no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, cujo enfoque transgride, sem deixar para trás, os aspectos normativos que nela se instauraram, tais como as análises dos saberes docentes, da cultura escolar, dos discursos pedagógicos, dos normativos etc. O que tencionamos é oferecer possibilidades para que o discente identifique as forças que propiciem a ele a narrar a si mesmo, enquanto aluno e futuro professor; narrar a respeito dos futuros colegas, de suas práticas e seus saberes, dos impasses com os quais se defronta para dar conta das exigências legais da disciplina e dos problemas que enfrentará no cotidiano laboral. Enfim, falar acerca dos discursos que atuam e produzem a docência a partir das aulas regulares da disciplina e que tanto amarra o docente na sua história, como, normalmente, o habilita para atuar de modo específico no âmbito de aparelhos que governam a conduta da população (DIAZ, 1999).

2 A AÇÃO TRANSGRESSORA

O objetivo anunciado não é simples. Pretendemos que as aulas da disciplina não se tornem um espaço de assujeitamento aos discursos pedagógicos e normativos que fundam e orientam a ação docente. Aprendemos com Michel Foucault, naquilo que ele denominou de ontologias do presente, um modo de problematizar no qual a questão é saber quais limites podemos indagar e transgredir na atualidade, isto é, “dizer o que existe, fazendo-o aparecer como podendo não ser como ele é” (FOUCAULT, 2008, p. 325). Essa questão nos permite tomar as aulas como espaço de recusa a qualquer ideia de um discente-estagiário que busque o ser da docência pautado no já dado: bloco de representações que determinam os modos de ser, agir, falar dos docentes em cada momento específico de sua atuação, isto é, frente aos diversos sujeitos da comunidade educativa com os quais convive, frente às normas que determinam sua ação e diante dos saberes que ancoram as práticas pedagógicas que acessa e produz. O que nos interessa é questionar esses limites e, no sentido do pensamento foucaultiano, fazer aparecer as forças que engendram o presente, de modo a explicitar as narrativas que constituem os sujeitos da docência. Questionar, portanto, as certezas da identidade docente, da instituição escolar, da Educação Física e de si próprio, tomando esse movimento como exercício ético e político.

Atentamos para que os momentos formativos não amarrem o futuro docente em identidades fechadas tais como a do professor-reflexivo, prático-reflexivo, pesquisador; transformador, moderador, exemplo, caça-talento, entre tantas, que fixam o limite da sua representação em relação às posições de sujeito, que são concedidas aos graduandos e docentes na outorga de suas funções nos diversos contextos em que sua ação se realiza - no estágio, nas aulas da graduação, no seu contexto laboral. Tampouco que seja um exercício que permita domar a docência. Exercício comum na formação inicial e continuada do professor, nas quais se afirma que a sua profissionalização (e a da escola) é a única meta possível. Cabe reforçar que a profissionalização é tida e propalada como o único caminho para o progresso social por meio dos usos do conhecimento técnico-científico. Ela deseja e, por isso, reforça como necessário o descarte e a desvalorização do saber da experiência do professor, a sobreposição deste pelo conhecimento especializado e a submissão do seu ofício ao domínio das competências exigidas pelo mercado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Atuamos para que as aulas promovam situações que fomentem resistência aos discursos pedagógicos que desconsideram a escola enquanto lócus de disputa de interesses e, principalmente, resistir aos discursos de mercado. Desejamos promover elementos para a crítica a esses discursos tais como aqueles que tornam o docente um profissional disponível e empregável em todos os momentos e em qualquer lugar (BALL, 2004), que afirma a flexibilidade como condição imperiosa de trabalho (LAVAL, 2016) e, ao mesmo tempo, o torna descartável, consolidando a volatilidade e o labor como commodities, mercadoria, efemeridades (BAUMAN, 2008).

Para perturbar esse quadro, propomos as aulas ancoradas na noção de transgressão, formulada

por Michel Foucault (2009a), a fim de que ela potencialize seus sujeitos a viverem a aula como experiência-limite. Tencionamos que as aulas emirjam como acontecimento do ser (docente), que se efetua nos limites dados a ele historicamente. Esclarecemos que tomamos a noção de acontecimento como situação espaço-tempo de enfrentamento de forças, contingencial, no qual os limites dados ao ser docente possam ser revelados, questionados e abolidos, sem que, no entanto, o despedace, o desespere, mas que por meio de uma atitude ética e crítica o potencialize a transgredir limites e viver a diferença.

3. A TRANSGRESSÃO

Em meio às intensas agitações político-sociais que marcaram a década de 1960, o filósofo francês Michel Foucault, no texto *Prefácio à transgressão* (2009a), publicado em 1963, produz um ensaio (ou uma teoria) que aparta de maneira categórica a condição ética da transgressão, a condição ética da transposição de limites, que ganhavam forças nos embates sociais de então. Foucault nega, com isso, qualquer aspecto subversivo ou escandaloso da transgressão. O que intenta é anunciar a questão da finitude do homem, apresentada anos depois na obra *As Palavras e as Coisas* (1999), publicada em 1966. O que buscou nesses textos foi traçar uma crítica a função fundadora do sujeito. Enfim, outra forma de pensar a finitude e o ser: a sua relação com a verdade.

Foucault articula a transgressão à morte de Deus, anunciada por Nietzsche, à experiência da linguagem não-fenomenológica e à experiência do erotismo, da sexualidade, presentes nos textos literários de Blanchot e Bataille. Esses escritores introduziram na literatura francesa um modo de pensar e escrever herdado de Nietzsche, formularam escritos na tentativa de experimentar a linguagem independente do sujeito que fala, o autor, e contribuíram para que Foucault refutasse qualquer noção de autor como origem de um discurso (FOUCAULT, 2009b) e considerasse sua experiência literária como uma experiência radical da linguagem (FOUCAULT, 2009a).

Trata-se da possibilidade de uma experiência-limite do pensamento, a qual se utiliza de uma linguagem impessoal, que extrapola a oposição interioridade/exterioridade do sujeito/objeto, do eu/mundo, capaz de, das margens da ordem estabelecida, instaurar um “pensamento do exterior” (2009c). O interesse de Foucault pela literatura mistura-se com o modo como pensa a filosofia. O uso transgressivo da linguagem encontra lugar em uma filosofia literária ou em uma literatura que ultrapassa os limites da arte e se torna uma forma de pensamento, como teriam feito os escritores franceses (MACHADO, 2000).

Com a morte de Deus, anunciada por Nietzsche, Ele não se configura mais como possibilidade da explicação da existência do mundo e seus fenômenos, do homem e dos acontecimentos, como se dera por longo tempo no Ocidente. Esse papel cabe agora ao próprio homem por meio das ciências, da razão, inaugurando a modernidade.

Em *A Gaia Ciência* (2001), Nietzsche, ao descrever uma dentre suas várias versões acerca da morte de Deus, indica, por meio do aforismo 125: O homem louco - que Deus representava todo o fundamento em que estavam assentados os nossos valores, nossas crenças, e nossa própria forma humana. Para o filósofo alemão, não se está a afirmar o fim de seu reino, tampouco negar a sua existência. O que indica é a decadência da religião e, em particular, do cristianismo sobre as esferas em que se dão as condições da nossa existência: a política, a ciência, a literatura, as artes, a educação, a filosofia e vida social cotidiana. Foucault (1999) aprofunda a questão, ao afirmar que é o homem quem está em vias de desaparecer, visto que muitos campos do saber, como a história, a psicanálise, a linguística, a filosofia, o tiraram do centro das explicações, abortaram qualquer noção de que ele é a origem de tudo e tomaram para as suas análises as estruturas e os mecanismos que determinam suas ações, seja por meio do seu inconsciente, ou pelas condições econômicas, culturais e sociais que o produzem. Foucault (2009a) explica que a morte de Deus dada pelas condições modernas também faz desvanecer a Verdade da revelação de Deus em relação à nossa existência. Como resultado, por não haver nada exterior ao homem que o delimite, que diga o que ele é, estamos condenados a ter uma relação com o vazio, decorrente dessa morte. Nessa condição, o próprio homem perde seu reinado, sua soberania, ao contrário de tomar o seu lugar.

Foucault (2009a) percebe que a morte de Deus transforma a experiência de nós mesmos na

modernidade ao produzir a alteração do reino do limite do Ilimitado (Deus) para outro, que delimita o reino ilimitado do Limite. Ao retirar de nossas vidas o limite do Ilimitado, a morte de Deus leva a uma experiência em que não se permite a exterioridade do ser, por conseguinte conduz a uma experiência própria de cada sujeito. No entanto, essa experiência mostra a própria finitude, o reino do ilimitado do Limite, "o vazio desse extravasamento em que ela se esgota e desaparece" (p. 30). Para Foucault, "A morte de Deus não nos restitui a um mundo limitado e positivo, mas a um mundo que se desencadeia na experiência do limite, se faz e se desfaz no excesso que a transgredir" (p.39).

A experiência do limite requer para tanto uma transgressão afirmativa. Haja vista que tanto não há uma determinação de Deus sobre as coisas da vida e dos homens, como não há condição humana para ser transgredida. Isso permite a Foucault pensar a transgressão como profanação em um mundo que não dá mais valor tampouco vê sentido no sagrado. Trata-se de uma profanação vazia, pois não há nada fora do sujeito, do limite a ser profanado.

Para Foucault, (2009a), a linguagem se sucede em um vazio, pois não se estabelecendo um limite exterior, o Limite manifesta-se no âmbito da experiência, que é vivida por cada um, em cada ato e de modo particular. Eis a articulação entre a transgressão e o limite. O movimento ilimitado, formulado pelo modo de experiência na modernidade, é ação de transgredir o limite, deslocando sua própria fronteira.

A transgressão é um gesto relativo ao limite; é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço. O jogo dos limites e da transgressão parece ser regido por uma obstinação simples: a transgressão transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento de tênue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível. Mas esse jogo vai além de colocar em ação tais elementos; ele os situa em uma incerteza, em certezas logo invertidas nas quais o pensamento rapidamente se embaraça por querer apreendê-las (FOUCAULT, 2009a, p. 32).

Não sendo mais determinado por Deus e limitado pelo Ilimitado, o homem compreende-se como uma produção constituída no acaso do acontecimento, historicamente datado, sem uma essência que o liga a uma identidade de forma unívoca e definitiva. Algo que permite a ele desprender-se das amálgamas que fixam o ser das coisas a uma identidade por meio da experiência do limite. Se não há um limite que defina o ser das coisas, a transgressão é a afirmação da diferença. Abre-se assim a possibilidade para ele identificar as forças que o influenciaram a tornar-se o que é, seus limites, possibilitando, assim, a produção incessante tanto de verdades como modos de rupturas destas, criando inúmeros limites para si que poderão ser transpostos. Condições que permitem ao ser docente, por exemplo, deslocar-se diante dos processos de assujeitamento da docência que lhes são impostos e pensar em outras formas de conduzir suas condutas.

A transgressão leva o limite até o limite do seu ser: ela o conduz a tentar para a sua desapareção iminente, a se reencontrar naquilo que ela exclui (mais exatamente talvez a se reconhecer aí pela primeira vez), a sentir sua verdade positiva no movimento de sua perda. E, no entanto, nesse movimento de pura violência, em que direção a transgressão se desencadeia senão para o que a encadeia em direção ao limite e aquilo que nele se acha encerrado? (FOUCAULT, 2009a, p. 32-33).

No *Prefácio à transgressão* (2009b), Foucault afirma a obra de Bataille como filosófica. Explica que, por percorrer entre poesias, aforismos, novelas etc., o escritor francês produzira uma literatura fragmentária que permite pensar a transgressão dos limites, a experiência-limite. É o vazio provocado pela experiência da finitude e da morte de Deus que torna possível a linguagem de Bataille. É aqui que ela extrapola, se deixa levar pelo acaso, e, de modo algum, finda o seu falar. Diz Foucault que a linguagem de Bataille é não-dialética, não-fenomenológica e não-antropocêntrica. Ela desmorona os alicerces de um sujeito fundante. Trata-se de uma linguagem vazia, na qual ao invés de expressar sua interioridade, o

sujeito expõe as condições de sua existência, o caráter artificial de si próprio e direciona-se, com isso, para sua própria finitude. É nesse acontecimento de implosão e de morte que a experiência singular da transgressão se depara com o seu espaço, como um gesto que toca o limite, e que é conduzida por uma determinação: dirigir-se a uma linha, ao limite, que sempre se modifica, um horizonte inalcançável (FOUCAULT, 2009a).

Foucault demonstra que tanto o ato de escrever como o de falar apresentam-se como possibilidade de fuga em relação à morte. “Escrever para não morrer, como dizia Blanchot, ou talvez mesmo falar para não morrer é uma tarefa sem dúvida tão antiga quanto a fala” (FOUCAULT, 2009c, p. 47). Por deparar-se com o vazio dado pela morte, a linguagem faz-se meio de comunicação. É aqui que aparece o problema do “ser da linguagem”.

O problema da linguagem posta em xeque por si mesma acontece no âmbito das formas de transitar nos limites que ela a todos impõe. Limites dados para quem fala! Afinal, existem regras que organizam a fala, os discursos, a comunicação, como, também, para quem escreve, que além do limite das regras da escrita, encontra o limite dado pela folha, pelo papel/espaço em branco em que se escreve, o limite dado pelo público a que se destina etc. De acordo com Foucault, são os modos extremos da linguagem de Bataille e Blanchot que nos permitem libertarmo-nos de nossa linguagem. O ser da linguagem nada tem a ver com o sujeito da consciência, com uma identidade fixa, estável, um ente invariável capturado pela literatura, um ser capaz de alcançar a verdade em si mesmo e assim definir-se. O ser da linguagem funciona como um lugar de fala que não pode ser completado tampouco concretizado. Ele está sempre em devir.

Em outro artigo, *O pensamento do exterior* (2009c), dedicado a Blanchot e publicado em 1966, Foucault ressalta que o ser da linguagem não é uma entidade metafísica. O que coloca é que devemos desconsiderar a linguagem da subjetividade, característica da metafísica do sujeito, em prol de uma experiência da linguagem por si. Nessa experiência não há como pensar em um sujeito dotado de uma consciência fundadora na qual a linguagem é mero meio de representação e de manifestação de seu interior. Com Blanchot, Foucault aprofunda a relação dessa questão com o problema da dispersão do sujeito enquanto centro.

A abertura para uma linguagem da qual o sujeito está excluído, a revelação de uma incompatibilidade talvez irremediável entre a aparição da linguagem em seu ser e a consciência de sua identidade são hoje uma experiência que se anuncia em pontos bastante diferentes da cultura: no simples gesto de escrever como nas tentativas para formalizar a linguagem, no estudo dos mitos e na psicanálise, na busca desse Logos que constitui uma espécie de lugar de nascimento de toda a razão ocidental. Eis que nos deparamos com uma hiância que por muito tempo permaneceu invisível para nós: o ser da linguagem só aparece para si mesmo com o desaparecimento do sujeito. Como ter acesso a essa estranha relação? Talvez por uma forma de pensamento cuja possibilidade ainda incerta a cultura ocidental delineou em suas margens. Esse pensamento que se mantém fora de qualquer subjetividade para dele fazer surgir os limites como vindos do exterior, enunciar seu fim, fazer cintilar sua dispersão e acolher apenas sua invisível ausência, e que ao mesmo tempo se mantém no limiar de qualquer positividade. Não tanto para apreender seu fundamento ou justificativa, mas para encontrar o espaço em que ele se desdobra, o vazio que lhe serve de lugar, à distância na qual ele se constitui e onde se escondem suas certezas imediatas, assim que ali se lance o olhar, um pensamento que, em relação a interioridade de nossa reflexão filosófica e a positividade de nosso saber, constitui o que se poderia denominar “o pensamento do exterior” (FOUCAULT, 2009d, p 221-222).

Foucault reforça em *As Palavras e as Coisas* (1999) a tese do desaparecimento de quem fala, ao considerar que na literatura é a própria palavra que fala por si, e não um suposto sujeito falante ou autor, reforçando o poder transgressivo das experiências do sujeito com a linguagem – as experiências-limite.

As experiências-limite são aquelas que impedem o sujeito de permanecer sempre o mesmo, pois ao profanar o Limite imposto pelo vazio deixado pela morte de Deus, "a transgressão leva o limite até o limite do próprio ser" (FOUCAULT, 2009a, p.32). Elas permitem o processo de transformação de si mesmo. Podemos entender isso como um dos caminhos formulados por Foucault para evitar qualquer possibilidade de pensar o retorno do sujeito a uma consciência plena, unificada. Trata-se de negar pensar que o sujeito, ao acessar o conhecimento sobre si mesmo e sobre as condições determinantes de sua existência, pudesse ser emancipado por si próprio de suas alienações e se transformar em dono e senhor de suas ações: um sujeito autônomo. Aspectos que caracterizam o modo de pensar o sujeito na fenomenologia e nas filosofias da dialética do hegelianismo e do marxismo, que predominam nas críticas ao modelo técnico-burocrático da disciplina de estágio supervisionado e, por que não dizer, em toda a crítica que opera a Educação. Aspectos que rejeitamos nas nossas aulas.

A partir dos anos 1970, Foucault minimiza a força transgressora da literatura, num momento em que a mesma foi crescentemente recuperada pelo sistema, institucionalizou-se e foi cooptada pela forma burguesa de vida presente nas editoras comerciais e no seio do jornalismo. Percebe que há maior tolerância por parte do sistema aos textos literários. O poder transgressivo da literatura foi digerido e assimilado, para não dizer consumido. A escrita literária passa a ser vista como mais um exemplo do processo de cooptação dos discursos pelo status quo, o que segundo escrevera no Prefácio, ocorrera com a filosofia.

A mudança de foco dos seus escritos sobre o sujeito passa a dar centralidade às questões de poder e às formas de resistência política. Torna-se necessário descrever o como do poder: as estratégias e táticas que mobilizam as relações de poder a conduzir as condutas dos sujeitos. Foucault percebe que, em cada época e lugar, verdades são produzidas de modo a se constituir em um jogo no qual os seus elementos se articulam, desconsiderando essa trama facilita-se a percepção de que a verdade é natural. Demonstra o pensador francês que as verdades são contingenciais e que as análises das condições históricas que possibilitam a existência desses jogos de verdade, no limite, podem desestabilizá-los, derrubá-los. O que indica é que esses jogos não se sustentam por si, mas dependem das relações de poder que se estabelecem e garantem a sua configuração.

Essas questões levam Foucault a propagar que não há mais um dentro e um fora dos discursos (FOUCAULT, 2006). Os discursos tanto favorecem o controle quanto permitem formular resistência, pois o poder é capilar, atua em todas as direções, só existe em ação e é imanente (FOUCAULT, 1995). A partir dessa concepção de poder, Foucault insiste que qualquer força transgressiva ou de resistência tem que ser pensada em termos locais, provisórios, pois ela sempre produz novos procedimentos de normalização. O que implica dizer que toda transgressão, cedo ou tarde, será assimilada, atribuindo a ela um caráter temporário que assumirá outras formas. Com isso, o foco passa a ser a problematização das contingências que permitam pensar como as coisas se tornaram o que são a partir de certas práticas e discursos e, com isso, fomentar formas de se fazer de outro modo. Essa posição assertiva nos permite formular questionamentos a respeito da força das resoluções e pareceres sobre o estágio supervisionado e, até mesmo, os efeitos que as Diretrizes dos cursos que formam professores geram sobre o ser-docente.

Foucault passa a se atentar para os discursos anônimos e os saberes dos subjugados, dos esquecidos. Esses discursos não são novidades na sua obra, mas ganham outro tratamento por diferirem da ordem discursiva institucionalizada e controlada da literatura, da ciência e da filosofia. Por serem em grande parte indiferentes ou se comportarem de outro modo em relação aos procedimentos de controle dos discursos, Foucault os toma como potencialmente catalisadores para se pensar mudanças, outras formas de serem, transgressões².

Sem ater-se a qualquer questão estética, o que Foucault aborda é o caráter perturbador das formas

² Em particular com os textos *A vida dos homens infames* (2003), *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: um caso de parricídio no século XIX* (1977) e *Herculine Barbin: Diário de um Hermafrodita* (1983). No curso preferido no Collège de France, em 1975, denominado *Os Anormais* (2013), Foucault aborda os aspectos com os quais a sociedade moderna produz e trata esses sujeitos como perigosos, produzindo efeitos sobre eles próprios e a quem deles se preocupam, falam, governam.

e conteúdos desses textos. Nos instiga a perceber as condições nas quais nossas experiências são produzidas e que há possibilidade de questionar as narrativas que nos são dadas como verdadeiras, assim como as formas de poder e dominação que nos movem não são naturais e tampouco absolutas. Elas podem ser transgredidas, a fim de que outras possam ser criadas. Do mesmo modo, esses textos indicam que outros sujeitos são possíveis, para além daquele dado pelas Ciências. Foucault abalou o sujeito da consciência, indicando que ele tem muitos nomes, dentre eles o de autor (FOUCAULT, 2009b). Ao exercer a função-autor, o sujeito pode escrever sua própria vida. A vida como obra de arte. Encontramos aqui mais elementos para potencializar os momentos de estágio.

No seu ocaso, Foucault voltou-se para a antiguidade clássica e propôs outra ontologia crítica, destacando a ética, que assim como a transgressão pensa o ser e os limites. Ao abordar que o sujeito não existe a priori, mas se constitui por meio de determinadas práticas de poder que funcionam como jogos de verdade, Foucault (1995) coloca que ele pode ser pensado tanto como aquele que se assujeita ao já dado: o sujeito moral - como aquele que se contrapõe aos modos de dominação: o sujeito ético.

A questão passa a ser as formas pelas quais o sujeito é convidado a fazer de si para si mesmo um objeto visível, possível de análise e que pode ser modificado por si mesmo. O sujeito se auto-constitui à medida que se ajusta às técnicas de si, aquelas que ele opera sobre si mesmo, substituindo as técnicas de dominação – produzidas pelo poder; ou técnicas discursivas formuladas pelo saber (FOUCAULT, 2004a).

Na Antiguidade, gregos e romanos tomavam a ética como forma de se conduzir, um modo específico de ser. A ética era entendida como liberdade. Apenas os sujeitos livres poderiam conduzir-se. A liberdade, no caso, remetia ao próprio sujeito, aquele que não fosse escravo dos outros e de si mesmo, isto é, dominado pelos próprios desejos, pois somente assim haveria a valorização da própria vida (FOUCAULT, 2004b).

No mundo antigo, a liberdade não é um estado do sujeito, mas uma prática que necessitava do cuidar de si, ocupar-se de si mesmo de modo a distanciar-se dos desejos abusivos, preocupar-se com os pensamentos, principalmente atentando-se para as coisas que mobilizam a ação do sujeito, o que pressupõe desconfiar das verdades que te conduzem. O cuidado de si era um dos principais princípios éticos dos gregos e romanos antigos (FOUCAULT, 2011). Apenas cuidando de si o sujeito poderia conhecer-se e assim permitiria as práticas de liberdade, enquanto conduta ética da própria existência. Diante dessa condição, Foucault (2014) traz o conceito de Enkrateia, pensado pelos gregos antigos como "uma forma ativa de domínio de si que permite resistir ou lutar e garantir sua dominação no terreno dos desejos e dos prazeres" (p. 77). O cuidado de si no uso dos prazeres e domínio dos desejos afasta qualquer possibilidade de uma ênfase na exterioridade e ao mesmo tempo da interioridade. A experiência subjetiva não é algo único exclusivo de um eu interior, tampouco apenas das forças externas ao sujeito. O sujeito se faz consigo mesmo frente ao poder, resiste ao se debater contra ele, empregando suas forças mediante o uso das

Tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (FOUCAULT, 2004a, p. 323-234).

Para Foucault (2004b), se não há sociedade sem relações de poder e tampouco o retorno do sujeito a uma interioridade, uma consciência plena unificada, não é possível o sujeito atingir um estado de liberdade total. As práticas de liberdade seriam a possibilidade de o sujeito reconhecer as amarras de sua história, recusar algumas forças que governam a sua conduta em situações específicas, localizadas em determinado contexto histórico e temporário. Cabe realçar que essas forças se articulam com outras, com outros saberes, não cessam de fomentar outros jogos de verdade, outras relações de poder, outros desejos. As práticas de liberdade necessariamente não libertam o sujeito de formas de dominação, mas podem ser pensadas como atitude crítica de recusa e de escolha de outras formas de ser governado por meio de relações de poder que não sejam coercitivas, abusivas, sufocantes e, do mesmo modo, não exercer a tirania sobre os outros.

Há de se destacar que mesmo nos momentos de praticar a liberdade, nossas escolhas se ancoram em outros jogos de verdades, o que implica ser governado por elas. Trata-se de perceber a prática de liberdade como meio e não como fim. Isso implica um esforço permanente para encarar os conflitos que emergem frente ao assujeitamento. A questão passa a ser tomar maior cuidado diante das possibilidades de escolha. Isso somente é possível pelo cuidado de si. Por meio de práticas em que este cuidar-se volta-se para melhor conhecer-se para, assim, o sujeito ter mais ferramentas para ampliar as possibilidades de ser e de conviver, promovendo outras estéticas de existência. A prática da liberdade é, antes, uma prática crítica. Pensamos assim a possibilidade das experiências-limite.

4 AS CONDIÇÕES DADAS PARA O RELATO ENQUANTO ESCRITA DE SI

Feita a digressão necessária, afirmamos as experiências-limite como possibilidade de pensar de outra forma, em contraposição ao pensamento determinista do ethos da modernidade, das ciências modernas, da escola moderna, da Educação Física moderna. Viver a transgressão provocada pelas experiências-limite é potencializar a prática de si como prática de liberdade em oposição às amarras que as múltiplas relações de poder insistem em moldar, fixar, limitar os modos de ser (de ser sujeito da educação e da própria Educação Física). Trata-se de uma crítica a esse ethos.

O que buscamos nas aulas é tornar seus encontros, leituras, escrituras, narrativas, afetos em um conjunto de experimentos que mostram como os limites constituídos pelo conhecimento podem ser transgredidos e transmudados em novas experiências, aquelas que, por transgredir, desestabilizam e desnaturalizam todas as certezas e, por isso, a fixação da identidade, do mesmo. O pensamento, dessa forma, rompe qualquer barreira, qualquer limite estabelecido, indicando que qualquer determinação de um espaço puro, absoluto não se sustenta (WILLIAM, 2007). Queremos crer que estes momentos potencializem o cuidado de si docente.

O texto a seguir é fruto disso. Para melhor compreensão do leitor, trazemos a sua “origem”. Faz parte dos esclarecimentos introdutórios do curso, explicar o modo como se dará o relatório de estágio. Anunciamos que cada um deverá apresentar na última aula da disciplina e para todos os presentes um texto no formato que quiserem e preferirem, exceto apresentação de *slides*. É comum em todos os anos a proposta ficar no âmbito da dúvida. Afinal, trata-se da busca em transgredir o limite do que venha a ser um relatório e até mesmo um texto. Sempre é necessário dar exemplos: poemas, fotografias, músicas – de autoria própria, paródias ou de outros, danças etc.

Além desses, os discentes já nos agradeceram com bolo, jogos, desenhos... O que se segue é um texto escrito, cuja apresentação para os demais foi acompanhada de imagens representativas, que aqui não serão expostas. É de bom tom explicar que não há intenção de apresentá-lo com análises, tampouco haverá uma conclusão. O que buscamos é trazê-lo naquilo que ele se propôs a ser enquanto forma de comunicação e pensar em aberturas para outras práticas formativas. O que tencionamos é que ele seja observado como experiência-limite.

5 “VOCÊS ACHAM QUE MERECEM IR PARA A QUADRA?”

Nos dicionários, a definição da palavra estágio remete ao ato de passar algum tempo nalgum lugar para aprender pela prática. Pensei comigo: estaria o estagiário, então, fadado a aprender pela repetição? Vou, olho e volto, fazendo a mímica dos erros e acertos do ou da docente que acompanhei durante aquele período? Acho que não. E nem foi isso que senti quando, aos 28 anos de idade e fazendo uma segunda licenciatura (sou formado em Ciências Sociais), me deparei com a necessidade de ser novamente estagiário em escola, desta vez na Educação Física.

A proposta da disciplina de orientação que cursei ia à contramão de uma visão técnica de estágio, que resumisse a minha atuação a um “aprender a fazer com quem já sabe fazer”. Ao contrário, tinha como centro da proposta acrítica sobre o estágio a partir da articulação teórico-prática, pautada na leitura de textos e no debate constante das ações observadas. A ideia era questionar e desestabilizar os lugares dados para todos os elementos e personagens do cenário: a escola e suas paredes, a professora, os alunos, o currículo, a avaliação, o espaço físico, as punições e recompensas, a disciplina de Educação Física, o planejamento, as práticas nos conteúdos, logo, de nós mesmos, enfim, tudo aquilo que fazia

parte do movimento pedagógico que acontecia ali.

Foi com esse olhar que entrei na E. E. Professor Orestes Prestes (nome fictício), em Campinas/SP, cidade onde nasci. Claro que não foi o único olhar que me acompanhou no estágio, porque não olhamos para as coisas só de um jeito. Somos atravessados por muitas forças, por histórias e deslocamentos.

Abro parênteses para falar de onde venho e do que trago na mochila. Antes de ser aluno de graduação em Educação Física, fui professor de Sociologia e História na rede estadual paulista durante dois anos descontínuos. Também fui aluno de escolas públicas estaduais durante toda a minha escolarização básica. De certa forma, aquele era o meu habitat e muitas das dinâmicas escolares da Orestes Prestes não me eram estranhas, pelo menos não num primeiro olhar. Um perigo para as análises acadêmicas! Para completar, à ocasião do estágio eu também me encontrava na condição de jovem pesquisador, cheio de tentações em aplicar categorias prontas aos problemas do mundo.

Meu trabalho no estágio era simples: acompanhar 75 horas de aula da professora Juliana (nome fictício) no Ensino Fundamental II, trazer as observações feitas para serem debatidas na aula da faculdade e, ao final, produzir um relato de experiência (de si). Para isso, fiz a escrita de um diário de campo, anotando falas, descrevendo cenários e registrando sentimentos e impressões.

Meus primeiros registros aconteceram antes mesmo da primeira aula da Juliana. Passei pelo portão da escola e já comecei a escrever esperando a professora terminar de almoçar. A configuração espacial do prédio escolar era, claro, aquela com a qual eu já estava habituado: espaços controlados de circulação, sala de professores no cantinho, grades e mais grades. A mesa da inspetora ali, no ponto ideal de intersecção dos corredores, com vista ampla para o pátio e para os portões. A quadra, como de praxe, longe do resto da escola. E, no caso específico da Orestes, o material esportivo repousava trancado em uma sala gradeada, quase cela de cadeia de faroeste, ao lado da cantina, às vistas dos alunos. Bola bandida!

Ao longo do estágio tive a oportunidade de ser o portador da chave da "salinha" onde estavam os materiais esportivos, o que me fez correr na pele uma estranha sensação de poder. Eu, que nunca havia sido um bom jogador nas aulas de Educação Física, era agora aquele que saía orgulhoso da sala, carregando bolas, cones e arcos sob os olhares ansiosos de certos alunos, indiferentes de outros, apavorados de alguns.

Além da cela das bolas e bambolês, também era trancado o portão que dava passagem do pátio para a quadra da escola, onde ocorriam as aulas de Educação Física. Na entrada, na saída e nos intervalos, os deslocamentos dos alunos estavam restritos ao pátio e aos corredores, bem menores em área do que a quadra e o espaço aberto à sua volta. Tratava-se de uma gramática espacial que organizava os usos e deslocamentos dos corpos, construía uma ordem, definia lugares, permissões e interdições. Como nos lembra Foucault (1982), a história dos espaços é, por princípio, a história dos poderes.

Evidentemente, não trato aqui de dizer que as estruturas disciplinares da escola condicionavam toda a experiência da comunidade escolar sem atritos, de maneira homogênea. As resistências e recusas pipocavam nos jeitinhos, nas bagunças e nas resignificações. Não à toa, as broncas da professora Juliana – presenciei muitas! – nem sempre surtiam efeito e, muitas vezes, eram desarmadas por reações espertas por parte dos alunos, resultando no riso da própria docente. Outro exemplo: a proibição de ouvir e dançar funk no pátio, uma norma da escola, era contornada por grupos de meninas ao tocarem sertanejos com notas de funk, hibridização que fugia à percepção da inspetora. Ou, ainda, nas "aulas livres" de Educação Física, longe da vigilância do pátio, recolhiam-se algumas alunas ao canto atrás da quadra para ouvir funk e dançar.

Diria que, junto às aulas livres, as outras aulas – não livres? De quê? – da professora Juliana dividiam-se em dois tipos: as aulas teóricas em sala, e as práticas na quadra. As primeiras eram compostas basicamente por conteúdos na lousa sobre regras, características e a história de modalidades esportivas, além de trabalhos de pesquisa, apresentação de seminários e realização de avaliações por escrito. Juliana usava bastante a lousa. As provas eram de tipo tradicional, privilegiando o “falar de” e o “escrever sobre” os conteúdos passados em sala. Em que ano foi inventado o vôlei? Quanto mede uma quadra de futsal?

Veza ou outra, uma pergunta mais ousada. Que mudança de regra você faria para facilitar o aprendizado de tal jogo?

Além da prova e do seminário, a avaliação, que era centrada no desempenho dos alunos em relação ao conhecimento prescrito, também era composta pelo quesito participação. Esta dizia respeito, basicamente, a tentar ou não tentar fazer as atividades práticas em quadra. Esse critério era facilmente apropriado pelos alunos, de modo que muitos simplesmente ficavam em pé durante as atividades, com pouco ou nenhum interesse no que estava sendo feito. Mais de uma vez pude notar o funcionamento de acordos tácitos entre eles, nos quais não se jogava a bola para quem não queria recebê-la. Arrisco dizer que esses acordos eram visíveis também para a professora, mas não refletiam necessariamente em uma má avaliação do quesito participação. Não são só os alunos que recusam ou resistem.

Na relação entre sala de aula e quadra, o que mais me chamou a atenção foi a constante elaboração discursiva da docente que reforçava a construção política dos espaços da escola. Em síntese, a sala era discursada e também percebida como um local desagradável, no qual mesmo eu, estagiário, sentia ansiedade constante. Era ali dentro também onde ocorriam as expressões mais fortes de controle por parte da professora: gritos, broncas, ameaças e constantes apitos para silenciar a turma. Entre os alunos, ir à quadra era desejo e expectativa contínua.

Registrei em meu diário de campo muitas falas da docente que reforçavam e produziam a ideia da sala como um lugar chato e a quadra como um lugar de liberdade, de alívio, quase um prêmio. Um dia dizia: “Eu sei que ficar em sala é chato, nessa lata de sardinha”. Após uma bronca, momentos antes de ir à quadra: “Enquanto vocês não aprenderem a ter respeito, eu vou segurar todos aqui dentro, nem que eu não tenha nada para passar”. E mais:

“Quietos! Assim não vai ter quadra!”.

“Vocês acham que merecem ir para a quadra?”.

Na ocasião dessa última frase, não pude deixar de pensar que, se era preciso parar a “bagunça” para merecer a aula de Educação Física, o que deveria ser feito para não merecer a aula de Matemática ou de Ciências? Que tipo de contradição podemos esperar de se prometer a aula de Educação Física como prêmio e lugar de liberdade e, ao mesmo tempo, promover práticas escolares de controle e disciplina sobre os alunos em seu decorrer?

É importante destacar que aqui não se trata de condenar a professora, mas tão somente de compreender suas táticas profissionais cotidianas dentro de uma perspectiva de poder, daquilo que produziam e dos discursos que emitiam. Há muitos fatores na construção da prática docente e, mais importante do que prescrever as hipotéticas maneiras certas de se fazer, é necessário ser capaz de colocar em cheque aquilo que já se faz, identificando linhas de força, pontos de tensão e possibilidades outras que se abrem a partir da crítica.

Na perspectiva do meu estágio, o conflito entre sala de aula e quadra pareceu ser, sem dúvida, o ponto mais tenso da prática de Juliana. Embora recorresse às mesmas táticas de controle nos dois ambientes, notadamente via gritos e apitos, no espaço da quadra era possível notar certas particularidades. Ali, essa manifestação da disciplina era mais branda e maiores eram as possibilidades, em termos de movimento e circulação do corpo no espaço, para que os alunos recusassem a adoção da conduta solicitada. Não à toa, a docente parecia ter uma espécie de medo de dar aulas em quadra, o que se expressava em um alto volume de aulas teóricas e de atividades escritas em sala.

A solução para todo esse tensionamento vinha na forma de aulas livres, relativamente frequentes. Nessas aulas, a professora livrava-se ela mesma de boa parte de seus esforços disciplinares: menos controlados, os alunos distribuíam-se de acordo com suas preferências, desenhando pequenos territórios nos espaços da aula de Educação Física, divididos por atividades. Para mim, estagiário, as aulas livres também transmitiam um certo alívio, pois eu escutava menos broncas e conflitos. A turma do futebol jogava futebol, a turma do celular mexia no celular, a turma do pebolim divertia-se, e Juliana circulava entre os grupos, ocasionalmente jogando, conversando, interagindo, de humor visivelmente mais leve.

Nessas aulas livres de diferentes turmas, manifestavam-se também diferenças que não eram

contempladas pelos conteúdos denominados tradicionais de Educação Física. Pelo menos não pelos que Juliana trabalhava. Aqui, um aluno sentava ao canto para desenhar modelos de vestidos com grande habilidade em seu caderno de esboços. Ali, três ou quatro rapazes traziam consigo uma bola de futebol americano para trocar passes. Mais ao lado, um grupo utilizava arcos e cordas para brincar de um jogo desconhecido por mim e pela professora. Nos celulares abundavam aplicativos e games. Vez ou outra, algum menino se arriscava a dançar aquele funk com as meninas no canto da área da quadra, embora com certa raridade.

Aulas livres de quê? Para os alunos, livres dos saberes sistematizados da Educação Física e de suas potencialidades, mas também livres das exigências disciplinares e do desconforto de não serem contemplados nas práticas de vôlei, futsal e queimada, únicos conteúdos abordados durante meu estágio. Para a professora, aulas livres do medo de perder o controle da turma, livres do desgaste imposto pelas técnicas disciplinares, livre das expectativas frustradas de participação irrestrita por parte dos alunos em todas as atividades. Também livre das atividades de preparação, do planejamento, das avaliações centradas no processo educacional e, principalmente, dos conflitos e das dores de cabeça.

Terminei meu estágio apenas com duas certezas. Primeiro, que a definição da palavra estágio nos dicionários não dá conta da complexidade do trabalho. Eu não estava lá para simplesmente aprender pela prática e repetir o que estava vendo. Segundo, que eu tampouco discursaria sobre o estágio para solucionar algum mistério e descobrir a fórmula mágica da atuação docente, que superasse todos os problemas.

Por outro lado, saí com uma coleção de dúvidas que, de fato, desestabilizaram todos os elementos da relação escolar, inclusive a mim mesmo. Ao que me pareceu, não há uma separação clara entre as tensões que enxerguei e a própria construção institucional da escola e subjetiva de seus agentes. Será que a escola como vi está “dando errado”? Talvez ela esteja “dando certo”, fazendo precisamente o que pode fazer ou o que se propôs a fazer ao longo da história.

Em síntese, meu estágio, enquanto observação mediada pelos afetos propagados pelas teorias, cumpriu um importante papel. Longe da pretensão de solucionar os problemas da escola ou da Educação Física brasileira, me pus a narrar e questionar aquilo que eu via e, conseqüentemente, narrar e questionar a mim mesmo enquanto docente. Se estou imbricado também pelas linhas de força presentes na escola, se também contribuo para produzi-las ou não, é essencial incluir minha subjetividade no problema, sem separá-la do mundo, sem separá-la da vida. Quem sabe, isso venha a abrir outras possibilidades pedagógicas de ação.

CONVERSAS COM...

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículos sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 147-161, jul./dez. 2011.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BAUMAN, Zigmund. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhes são constitutivos. **Pensar a Prática**, v.14, n. 2., p. 1-11, mai./ago. 2011.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

DIAZ, Mario. Foucault, Docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, p. 14-29, 1999.

- EHRENBERG, Mônica Caldas; NEIRA, Marcos Garcia. Análise da proposta de estágio na Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Revista Olh@res**, v. 01, n. 01, p. 325-348, Maio, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**: um caso de parricídio no século XIX. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin**: Diário de um Hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1983.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, Hubert.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames: Estratégia, poder-saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve**, n. 6, p. 321-360, out. 2004a.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.258-280, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 322-350, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: Estética, literatura, pintura e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-46, 2009a.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: Estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-298, 2009b.
- FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: estética, literatura, pintura e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.47-59, 2009c.
- FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: estética, literatura, pintura e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 219-242, 2009d.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso do Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso do Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- KRUG, Hugo Norberto; IVO, Andressa Aita; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Rodrigo de Rosso. Necessidades formativas de acadêmicos de licenciatura em Educação Física em situação de estágio curricular supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 2, p. 1-19, ago. 2011.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; BENINI FILHO, Flávio de Andrade; BOSCARIOL, Marina Contarini. O estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física como experiência de si. **Revista e-Curriculum**, v.16, n. 1, p. 82-108, jan./mar. 2018.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; FLORES, Patric Paludett; BISCONSINI, Camila Rinaldi; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE – nº 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016.

SODRÉ, Marina de Lima; NEIRA, Marcos Garcia. A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Cadernos de Educação Física: estudos e reflexões**, v. 10, n. 19, p 11-18, 2011.

TRINDADE, Thais Pulgatti. Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes na educação básica. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, fs 139, 2019.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).