

A PRODUÇÃO DE CADERNOS DE DOCÊNCIA E DE NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A POTÊNCIA DOS REGISTROS NO “FAZER ESTÁGIO”

**THE PRODUCTION OF TEACHER'S NOTEBOOKS AND PERSONAL NARRATIVES IN THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION:
THE POWER OF REFLECTION NOTES IN THE “MAKING INTERNSHIP”**

**LA PRODUCCIÓN DE CUADERNOS DE DOCENCIA Y DE NARRATIVAS
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA:
LA POTENCIA DE LOS REGISTROS EN LA “PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA”**

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima

<https://orcid.org/0000-0001-5908-5908> 

<http://lattes.cnpq.br/3438269788160089> 

Universidade do Estado de Minas Gerais (Ibirité, MG – Brasil)

cassia.lima@uemg.br

Marina Guedes Costa e Silva

<https://orcid.org/0000-0002-9677-0901> 

<http://lattes.cnpq.br/7127746922551484> 

Universidade do Estado de Minas Gerais (Ibirité, MG – Brasil)

marina.guedes@uemg.br

Mellina Souza Batista

<https://orcid.org/0000-0002-8713-5455> 

<http://lattes.cnpq.br/2480742819088287> 

Universidade do Estado de Minas Gerais (Ibirité, MG – Brasil)

mellina.batista@uemg.br

Resumo

Este texto busca apresentar nossas intenções formativas e compreender se/como os registros utilizados nos Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité (caderno de docência e narrativas) confirmam essas pretensões. Reconhecemos o espaço escolar como lugar de produção de conhecimento e cultura, assim orientamos nossas práticas pedagógicas considerando as dimensões coletivas e dialógicas da docência. Convidamos os/as estagiários/as a ocupar, provisoriamente, um espaço escolar e apreender, com generosidade, suas especificidades. As escritas revelam cores, espaços, ações, interações e práticas docentes. Nessa direção, a leitura desses registros permite conhecer cotidianos escolares; além de potencializar a compreensão dos elementos constituintes do ofício docente. Destarte, o exercício de escrita dos/as estagiários/as, junto a aproximação com o campo de atuação profissional, possibilita o desenvolvimento de compreensões mais sensíveis e ancoradas na função social da escola e de seu papel imprescindível na formação de futuros/as professores/as.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Formação Inicial; Estágio Curricular Supervisionado; Narrativas de Formação.

Abstract

This paper seeks to present our formative intentions and to determine whether and how the reflection notes (teacher's notebook and personal narratives) used in the Supervised Curricular Internships (SCI) confirm these



intentions. We recognize the school environment as a place of knowledge and culture production; therefore, we guide our pedagogical practices by considering the collective and dialogical dimensions of teaching. We invite interns to temporarily occupy a school space and to apprehend, with generosity, its specificities. Their writings reveal colors, spaces, actions, interactions, and teaching practices. In this sense, reading these reflection notes allows us to become acquainted with school life and to enhance our understanding of the constituent elements of the teaching profession. Thus, the writing by the interns, together with their proximity to the professional field, enables the development of more sensitive understandings grounded in the school's social role and its essential contribution to the education of future teachers.

Keywords: Physical Education; Initial Teacher Education; Supervised Curricular Internships; Narratives.

Resumen

Este texto busca presentar nuestras intenciones formativas y comprender si y cómo los registros utilizados en las Prácticas Curriculares Supervisadas del curso de Educación Física de la Universidad del Estado de Minas Gerais – Unidad Ibirité (cuaderno de docencia y narrativas) confirman tales pretensiones. Reconocemos el espacio escolar como un lugar de producción de conocimiento y cultura; por ello, orientamos nuestras prácticas pedagógicas considerando las dimensiones colectivas y dialógicas de la docencia. Invitamos a los/las estudiantes en prácticas a ocupar, de manera provisional, un espacio escolar y aprehender, con generosidad, sus especificidades. Las escrituras revelan colores, espacios, acciones, interacciones y prácticas docentes. En esta dirección, la lectura de estos registros permite conocer los cotidianos escolares, además de potenciar la comprensión de los elementos constitutivos del oficio docente. Así, el ejercicio de escritura de los/las practicantes, junto con la aproximación al campo de actuación profesional, posibilita el desarrollo de comprensiones más sensibles y ancladas en la función social de la escuela y en su papel imprescindible en la formación de futuros/as profesores/as.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Formación Inicial; Práctica Profesional Supervisada; Narrativas de Formación.

INTRODUÇÃO

A interlocução entre os cursos de formação em licenciatura e as escolas de Educação Básica se faz cada vez mais urgente e necessária. Tal vínculo também se apresenta como eixo estruturante e estratégia potente para fomentar uma formação inicial mais densa e ancorada na realidade educacional brasileira. Nesse sentido, é sobre o reconhecimento do espaço escolar como lugar de produção de conhecimento e de cultura que orientamos nossas práticas pedagógicas de formação nos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).

Estabelecemos como princípios de nosso fazer a dimensão coletiva e dialógica da docência. Nesse movimento, instigamos os/as professores/as em formação a inquirir a realidade observada, a se colocarem de forma respeitosa e propositiva no cotidiano escolar. Por meio dessa inserção, devem produzir registros cotidianos. Para tanto, elegemos os cadernos de docência como principal forma de acompanhar e avaliar os estágios. Na intenção de provocar reflexões mais densas e autorais, mobilizamos ainda a produção de pequenas narrativas que objetivam dar densidade a percepções primeiras, incorporar modos de pensar e de fazer. Vale esclarecer que as narrativas que convidamos as/os estagiárias /os a produzir são um exercício de investigação sobre o conjunto dos próprios registros nos cadernos de docência transformados em pequenos textos, que ao rememorar acontecimentos específicos,





consigam partilhar a totalidade da experiência do (re)encontro com as escolas. Nossa inspiração estabelece diálogo com o conceito de mônadas de Walter Benjamin: "ao pensar pertence não só o movimento dos pensamentos, mas também a sua imobilização (Stillstellung). Onde o pensamento se detém repentinamente numa constelação saturada de tensões, ele confere à mesma um choque através do qual ele se cristaliza como mônada" (Benjamin *apud* Löwy, 2005, p.135). As pequenas narrativas seriam concentrados que explicam a totalidade, momentos privilegiados eleitos como sínteses do tornar-se professor/a.

Assim, tem-se a possibilidade de compreender mais detidamente a dimensão artesanal da docência e valorizar esse aspecto tão singular e crucial à profissão. Essa concepção permite entender que somos seres inacabados e que, ao assumirmos a docência como "ofício" (Arroyo, 2000; Larrosa, 2019), percorreremos um caminho de estudos contínuos, no qual estaremos sempre, parafraseando Inês Teixeira (1999, p. 180), nos fazendo. Nas palavras de Rosimeire Dias (2012, p. 72)

Na produção artesanal a existência é tecida simultaneamente ao processo de execução do trabalho. Incluem-se gestos, fazeres, afetos, ritmos, sensações, signos que não se estabelecem na relação estrita entre mestre e aprendiz numa dimensão hierárquica, mas sim uma produção que acontece no coração de uma experiência em devir, forjando um mestre aprendiz. Artesanal porque se constitui como feitura, exercício, ensaio, cultivo, mobilizando invenção e produção da vida.

Destarte, com este texto objetivamos apresentar nossas intenções formativas e, ao mesmo tempo, compreender se e como os registros confirmam e dão solidez a essas pretensões.

A atuação docente objeto de nossa análise é construída no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Ibirité, instituição situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Alicerçado em uma proposta de construção coletiva e democrática para o exercício da docência, o curso em questão, foi projetado sob a perspectiva de uma formação ampliada, que se distancia de uma visão dicotômica de Educação Física. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, uma formação ampliada significa ofertar a licenciatura e o bacharelado em um currículo no qual há partilha de percursos baseados em princípios e conhecimentos que são comuns aos dois campos de atuação. Desse modo, nos comprometemos coletivamente "com a defesa das vidas, das pessoas, garantindo, assim, o direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer" (PPC, 2021, p. 18).



Essa proposta curricular postula os ECS como um eixo estruturante da formação ofertada. No que diz respeito aos ECS-Escolares, as 400 horas previstas na Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) de situação real de trabalho em escola são majoradas em 80 horas (totalizando 480 horas) e subdivididas em 4 semestres consecutivos ofertados a partir do 5º período, tendo este desenho final:

1. ECS Escolar 1: Educação Física e organização escolar
2. ECS Escolar 2: Educação Física Escolar e Infâncias
3. ECS Escolar 3: Educação Física Escolar, Adolescências e Juventudes
4. ECS Escolar 4: Educação Física Escolar, Jovens, Adultos e Idosos

É importante destacar que cada etapa do ECS é acompanhada de uma disciplina correlata, que permite fundamentar e compreender o contexto de cada espaço, bem como se caracteriza como mais um tempo/lugar de reflexões e trocas de experiências. Perspectivamos que o percurso traçado para os ECS-Escolares possibilita experienciar a prática pedagógica em diferentes Etapas da Educação Básica e perceber distintas maneiras de organizar o ensino. Fazemos um convite aos/as professores/as em formação a ocupar, provisoriamente, um determinado espaço escolar, a compreender com generosidade as especificidades que o marcam e a reconhecer suas pluralidades. Optamos por denominar os/as estagiários/as também de professores/as em formação por considerar que o fazer docente é um processo que se inicia antes da formação inicial e se perpetua ao longo da atuação, como nos convida a pensar Teixeira (1999). Salientamos que a noção de experiência, tal qual preconizada por Larrosa (2002), orienta nossas *práxis* e nos faz perseguir o intento de gerar transformações em nós mesmas, nos/as professores/as em formação que supervisionamos, bem como possam tocar também as escolas-campo de estágio. Pelo prisma do par *experiência/sentido*, nos colocamos como disponíveis para sermos afetadas, dando centralidade para a dimensão autoral, inventiva e artesanal do fazer docente. Entendemos a escola, em sua dinâmica sociocultural, como tempo/lugar do encontro, composto de conflitos, vínculos afetivos, imprevistos e trocas humanas (Dayrell, 1999). É neste contexto que professores/as e alunos/as se encontram, estabelecem relações e, mutuamente de forma consciente ou não, aprendem (Teixeira, 1999).

Vale lembrar que lidamos com a formação para uma profissão cujo campo de atuação é “um território conhecido”, pois trata-se de um ambiente que os/as estudantes passaram boa parte de sua vida, percorrendo as etapas da Educação Básica (Dias, 2012, p. 69).





Tal familiaridade exige uma postura de estranhamento, de questionamento, de desnaturalização das ações dos diversos sujeitos que integram o espaço escolar. Destarte, o/a estagiário/a é propelido/a a encarar o reencontro com a escola tendo consciência do papel distinto que ocupa e, nesse processo, a se debruçar e refletir sobre o ser/se tornar professor/professora.

Nesta perspectiva, os registros cotidianos desse processo, são elementos caros à formação que almejamos. Por meio do caderno de docência e de pequenas narrativas, os/as estagiários/as são mobilizados a descrever a realidade observada, tecendo reflexões e análises alicerçadas na dimensão ética. Entendemos que no exercício da ética os sujeitos se reconhecem e se tratam como tal, se responsabilizando por suas ações, se pautando pelo respeito mútuo que não compactua com uso de atitudes violentas (Chauí, 2008). Desse modo, concebemos os espaços de construção e de partilha dos registros como tempos/lugares seguros de escrita, de fala, de escuta, de contestação, de reflexão; como possibilidade real de construção coletiva.

OS REGISTROS: DE NOSSAS INTENÇÕES FORMATIVAS

A escola e a formação são territórios habitados por nós desde muito cedo. Geralmente, quando se atua como profissionais nesses lugares, tem-se a tendência a replicar modos já naturalizados em nós. [...] Uma formação inventiva, ao contrário, tensiona estes territórios existenciais para derivar e constituir outros modos de pensar e fazer a formação e a escola (Dias, 2012, p. 69).

Cientes de que a longa trajetória dos/as estagiários/as na instituição que escolheram como *locus* profissional potencializa o processo de naturalização e repetição de ações, desde o início, os/as estimulamos a inquerir os contextos observados, a produzir questionamentos mais embasados, a levantar dúvidas, enfim: a refletir intensamente sobre o que é feito, por que é feito, como é feito, por quem é feito; e também a ponderar sobre os efeitos consequentes dessas feituras. Instigamos que se reconheçam como produtores/as de outras possibilidades, como nos inspira Paulo Freire a pensar, acreditar e fabricar “inéditos-viáveis”. Agindo de maneira coerente com a realidade de sua atuação, mas ampliando seus repertórios e de seus/as alunos/as.

Ao ingressar na escola-campo de estágio, os/as estagiários/as são atravessados/as por diferentes questões, que podem guardar relação com suas memórias de estudantes, com o convívio entre os diferentes sujeitos, com a arquitetura e regras dos espaços, com a produção e reprodução de saberes, com o acolhimento de demandas, entre outros. Temos por prioridade



que, ao constituir-se professores/as, os/as estagiários/as tensionem os territórios que tomam de empréstimo. Para tanto, consideramos a complexidade inerente a esse percurso, composto de variadas e densas camadas. Observar, registrar, pensar, relacionar, experimentar, mudar, inventar... são algumas das ações necessárias. Para tanto, os exercícios de escrita e partilha, por meio de conversas periódicas entre as turmas de estágios, são determinantes da formação de si. Tal qual nos instiga Larrosa (2002), por meio das palavras somos capazes de construir coisas e sermos também construídos por elas. Os registros não são meras estratégias avaliativas, mas parte integrante do processo de constituir-se docente, de projetar-se, de “produção da vida nos territórios escolares” (Dias, 2012, p. 74).

Os cadernos de docência foram postulados como principal forma de acompanhar e avaliar o cumprimento dos ECS-Escolares. Nessa direção, possuem pelo menos duas características: 1) a de ser um registro imediato, mais esquemático das situações vivenciadas; 2) a de transformar os registros imediatos em textos reflexivos mais densos sobre o “que nos passa”, e nos afeta (Larrosa, 2002). Os/as estagiários/as são orientados/as a registrar sensações e questões despertadas pela observação. Para tanto, foram produzidos roteiros que delimitam fazeres que os/as auxiliem a se apropriarem do percurso e a contemplar a especificidade de cada ECS-Escolar. Nesse exercício de escrita, são mobilizados ainda a ler e dialogar com produções acadêmicas textuais e imagéticas, bem como com diferentes criações artísticas e literárias, tendo o cotidiano como ponto de partida. Entendemos que o diálogo com referências múltiplas pode constituir-se como movimento potente na ampliação de repertórios, na consolidação de conhecimentos e na constituição de outras sensibilidades, caras a um fazer docente inventivo e sensível. Por meio desse exercício ordinário, os/as professores/as em formação vão elaborando o contexto no qual se inseriram, vão desconstruindo certezas e tendo mais solidez sobre o ofício que escolheram.

As narrativas compõem o processo de “fazer estágio” com a intenção de possibilitar, no contexto acadêmico, uma outra relação com a escrita. Uma escrita que estabelece elos com a oralidade, que evidencia a artesania presente na comunicação, que permite estabelecer outra relação com os tempos. Ao contar aquilo que elaborou da experiência vivida, os/as professores/as em formação tecem fios, contam histórias, constroem possibilidades e são construídos/as por elas. Para nós, as narrativas exigem operações que tornam a escrita solicitada densa e reflexiva. Não basta que descrevam o que escolhem registrar, os/as estagiários/as precisam dar consequências, exercer a imaginação, se colocar na



história, produzindo caminhos, fabricando sentidos. Nesse exercício, ponderamos que a escrita deve ser encarnada, que o narrador/a deve se implicar com o texto e o fato observado, tensionando sempre a possibilidade de compreensão mais alargada que uma visão aparentemente fragmentada pode proporcionar, como em um caleidoscópio ou em uma colcha de retalho o fragmento se une ao todo, revelando seus detalhes (Benjamin, 1994). Como nos instiga Guilherme Prado (2019, p. 9)

[...] no contexto de uma produção escrita, a narrativa foi eleita como expressão da existência humana, que implica em reflexão singular-plural, em parar o ritmo cronológico e se permitir volta sobre si mesmo, fortalecendo os fios que, em cada ciclo de nossa vida, dão sentido à nossa existência pessoal e profissional.

Nos ritos que construímos, as narrativas são partilhadas com a turma. Desse modo, ao escreverem os/as estagiários/as estão cientes que seus escritos serão lidos em voz alta. Creditamos a esse processo o potencial de criação de uma comunidade de ouvintes, que de forma ética e respeitosa, acessa a escrita do/a outro/a, tendo abertura para construir outras ponderações, para designar significados que dialoguem com seus repertórios, mas que também possibilitem ampliá-los. Há nisso uma dimensão política de ocupar a arena pública, de se expor, de respeitar argumentos divergentes, de discutir questões sem ferir o/a outro/a em sua pessoalidade, de se colocar na construção de um “mundo comum” e compreender que isso só é possível pela via do coletivo, pela clareza de que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens [mulheres] vivem juntos [juntas]” e que nossas ações dependem “inteiramente da constante presença de outros [outras]” (Arendt, 2007, p. 31).

Os ECS-Escolares do curso em questão destinam-se a responder sobre a formação em Educação Física estabelecendo interlocução entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica nas escolas-campo de estágios. Na imersão realizada, esperamos que os/as estagiários/as sejam também capazes de identificar os diferentes saberes que compõem a docência enquanto ofício. No processo, mobilizamos formas que auxiliam na identificação daqueles saberes que organizam a forma de ensinar dentro de sala de aula, aqueles que constituem especificamente a disciplina Educação Física, as hierarquias presentes nas estruturas curriculares. Destarte, são os saberes produzidos no calor das práticas, oriundos dos vínculos criados com educandos e com a equipe de trabalho que orientamos os/as estagiários/as a compreender com mais vagar. Postulamos a identificação, análise e reflexão dos diferentes saberes docentes e de formação, como nos instiga Tardif (2002) sendo aqueles: aprendidos durante a formação profissional, os curriculares, os disciplinares e os experienciais.



Na próxima parte vamos nos debruçar sobre as produções realizadas ao longo dos ECS-Escolares no ano letivo de 2025. Importa, antes, destacar que, no desenvolvimento deste texto, optamos por utilizar nomes fictícios ao abordamos trechos de registros produzidos pelos/as estagiários/as, o mesmo cuidado se estende às pessoas citadas por eles/as em suas produções. Para melhor identificação destes fragmentos escolhemos grafá-los em itálico.

OS REGISTROS: O QUE DESCORTINAM ALGUNS RELATOS DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais (Arendt, 2007, p. 191).

A leitura dos registros permite conhecer diferentes cotidianos escolares e reconhecer distanciamentos e aproximações nas realidades relatadas. No exercício de escrita, os/as professores/as em formação nos contam sobre as cores e texturas das paredes, sobre a organização e apropriação dos espaços. Nessa dinâmica, é comum ressaltarem que os muros altos, o excesso de grades, a predominância do cinza, a restrição espacial e delimitações de comportamento muito rígidas despertam a sensação de estarem em unidades de encarceramento, nas palavras dos/as estagiários/as *"em uma prisão"*. Por outro lado, alguns/mas narram espaços arborizados, amplos, ventilados, com cores vivas, jardins bem cuidados... Tais aspectos são por eles/as relacionados às sensações de pertencimento, acolhimento, satisfação.

Os odores também são narrados em grande parte dos registros. O cheiro identificado como gostoso da merenda escolar recebe destaque junto a complementos como: *"parece comida de casa"*, *"comida de vó"*, *"foi difícil concentrar em outras coisas"*. Narram também os comentários dos/as alunos/as sobre o odor apetitoso que invade os espaços escolares: *"será que hoje é caldo?"*, *"Hum! aposto que será canjiquinha"*. As escritas vão nos envolvendo e permitindo acessar um pouco da realidade vivida pelos/as estagiários/as. Momentos corriqueiros, cotidianos, mas nem por isso sem valor. A merenda se constitui como um pilar importante para a manutenção e qualidade da Educação Básica no Brasil. Misturando-



se as memórias de outros tempos, os/as professores/as em formação vão produzindo sentidos mais ancorados na função social da instituição escolar.

Os sons são elementos constituintes do ambiente e nos escritos dos/as estagiários/as aparecem recorrentemente. Eles/as discorrem sobre: o som estridente de alguns sinais, o barulho mais espaçado e localizado de quando os/as alunos/as estão em sala de aula, o alvoroço – para alguns quase insuportável – do recreio, os gritos inflamados durante os torneios esportivos realizados na escola. Todavia, nos contam também dos silêncios provocados pela ausência de estudantes devido a alguma demanda, causados por alguma atividade específica (provas) e/ou sobre os silêncios cotidianos que nos impelem a reconhecer outros tipos de ausência no contexto escolar (a da vestimenta compatível com o clima, a da escuta detida...). Silêncios que manifestam outras coisas: a solidão, o descaso, o cansaço, a impotência, a exclusão.

Os sujeitos que trabalham nas escolas são comumente referenciados nessas escritas. Convida à reflexão, a frequência que trabalhadores/as que ocupam cargos delimitados como de Auxiliar de Serviços Básicos (ASB) são mencionados/as. Não só por serem muito citados/as, mas pela forma como o são. Boa parte dos relatos descrevem pessoas atenciosas, generosas, cuidadosas, afetuosa e alegres, que com suas posturas profissionais, tornam-se essenciais ao processo educativo.

As aproximações com os/as alunos/as da Educação Básica são narradas também, aparecem com frequência na surpresa inicial que a inserção dos/as estagiários/as provoca. Perguntas como: *"quem é você?", "O que fará aqui?", "Será professor/a de quê?"*, são narradas com frequência. Para muitos/as estagiários/as essa interação é compreendida como uma forma de acolhimento e desperta sentimentos conflituosos de responsabilidade, medo, angústia, alegria... Muitos/as evidenciam esse momento como de conflito e/ou de conscientização do que estão se tornando.

O encontro com os/as docentes também é destacado nos cadernos. Para alguns/mas estagiários/as momentos de reencontro e alegria; para outros/as momentos de confronto com sua escolha pela licenciatura. É comum relatos sobre questionamentos por parte dos/as docentes da educação básica: *"mas por que escolheu ser professor?"* ou *"você é nova ainda, tem tempo para mudar de ideia"*. Manifestações que escancaram a situação complexa e degradante das licenciaturas de maneira geral em nosso país. Sintomas e consequências de falta de investimento e reconhecimento, de políticas públicas efetivas e que



surjam de diálogo estreito (escuta atenta) com aquelas/es que estão na lida escolar todos os dias.

São muitas as possibilidades de interlocução com os registros produzidos no "fazer estágio". No intuito de alcançar o objetivo deste texto, fizemos leituras compartilhadas e selecionamos um pequeno número de produções que nos permitem compreender com mais vagar algumas questões que permeiam o processo dos ECS-Escolares.

Sujeitos, práticas e cotidianos das escolas

Impelida a observar o cotidiano compreendendo com mais vagar quais crianças frequentam a escola, a estagiária Eduarda, no percurso de seu segundo estágio (ECS-Escolar 2), produziu um relato contundente e reflexivo:

Entre as crianças, surgem grupos distintos, algumas meninas preferem brincadeiras mais simbólicas, como de casinha, ou se divertem repetindo coreografias do tik tok, outras formam grupos mistos, em que meninas e meninos brincam juntos, correndo, inventando jogos e compartilhando espaço de maneira integrada. Há também grupos compostos por meninos, cujas brincadeiras são mais físicas e, por vezes, agressivas, exigindo a intervenção de professores ou estagiários para lembrar sobre limites e respeito.

Além disso, existem aquelas crianças que não se envolvem em nenhuma dessas atividades coletivas. Algumas preferem se aproximar dos adultos ou dos estagiários, conversando sobre acontecimentos do seu dia a dia, contando a que horas foram dormir ou o que fizeram em casa. Esse grupo mostra que nem todas as crianças encontram sentido nas mesmas formas de brincar, e que também há espaço para socialização por meio da fala, da escuta e do vínculo com os adultos.

Essas observações deixam claro que não existe uma única infância, mas sim várias infâncias coexistindo. Cada criança encontra seu jeito de se expressar por meio da fala, do corpo, da imaginação, do desenho ou da simples presença no coletivo (Eduarda, segundo semestre de 2025, ECS - Escolar 2).

A estagiária parece articular o exercício apreciativo do dia a dia com discussões/estudos realizados em outros momentos de sua formação. A intenção de olhar desnaturalizando o observado é identificada no processo realizado por Eduarda evidenciando, desse modo, uma leitura mais apurada da realidade, balizada por uma compreensão mais densa sobre infâncias, sobre o brincar, sobre as subjetividades dos sujeitos.

Eduarda fez seu primeiro estágio em uma escola que precisou ocupar provisoriamente outro espaço por conta de uma reforma de emergência. Em seus relatos as adaptações dos sujeitos ao novo prédio ganham destaque, ela ressalta que no intuito de



superação coletiva do problema, percebia bastante entrega e dedicação. Sobre o trabalho e a relação entre as servidoras ASB responsáveis pela merenda escolar, a estagiária anunciou

Hoje uma das primeiras cenas que observei com mais atenção foi o trabalho das tias da cantina. Logo após o início das aulas, elas já estão em plena atividade, em uma correria silenciosa e organizada para garantir que o lanche fique pronto até, no máximo, 15h30. A cozinha, embora adaptada ao funcionamento de duas escolas, é um espaço bastante movimentado e cheio de vida. Entre panelas grandes, cheiro de comida fresca, elas se comunicam com rapidez e cumplicidade. É perceptível o carinho com que preparam os alimentos.

Na equipe da cantina há uma moça chamada Patrícia ela é doce, engraçada e o carinho com cada um daquela escola é nítido.

É legal como ela me lembra minha tia já falecida, dos pés a cabeça, é engraçado como eu me identifico com ela (Eduarda, primeiro semestre de 2025, ECS – Escolar 1).

Há uma descrição encarnada das mulheres que efetuam as tarefas. Podemos ponderar que observar atentamente, descrever, refletir e registrar impelem um processo de humanização dos sujeitos, a reconhecer, criar relações, construir vínculos. Tal exercício torna possível que, ao narrar o episódio observado, Eduarda estabeleça também aproximações com outra pessoa do seu círculo afetivo.

É possível perceber certa atenção ao fazer docente nos registros dos cadernos de docência. Mesmo que sem ter consciência ou expressar isso de forma evidente, os/as estagiários/as, ao tecerem considerações sobre o cotidiano dos/as professores/as que acompanham, vão mapeando elementos, descrevendo estratégias, reconhecendo práticas e, paulatinamente, construindo também seus repertórios, definindo preferências, identificando repulsas.

Mesmo sem ainda articularem ou se apropriarem de termos utilizados pelo campo pedagógico (como boas práticas pedagógicas, práticas de investimento pedagógico e afins), é possível perceber que conseguem identificar intervenções docentes planejadas, bem estruturadas. Nessa direção, em um dos relatos Tainá escolheu registrar práticas do professor Heitor:

Em um momento em sala o professor pediu para os alunos escreverem no caderno que seria dado de conteúdo, que é um registro de portfólio (pontuado e feito toda aula). Questionei para saber o que era.

Ele [o professor] me mostrou um, achei muito legal, pois cria nos alunos uma responsabilidade de ver a educação física como uma matéria importante e tira a ideia que aula de Educação Física é só rolar bola. [...]

Percebi também que a aula de Educação Física é cheia de materiais e pedi para ver eles, tirar foto e perguntei se era a escola que fornecia. Ele afirmou que a





escola só deu bolas grandes e pau de vassoura, resumindo não utiliza muito isso.

Ele disse que consegue material através de submissão de projetos, que lá descreve tudo que precisa, quantidade e motivo.... Ele contou da marca Arcos/chocolate... já ganhou 3 vezes, arrecadação – 12 mil (professor que faz para além!) (Tainá, segundo semestre de 2025, ECS - Escolar 2)

A estagiária narra sua surpresa com a quantidade de materiais e esboça admiração pela postura do professor "que faz para além". A questão material é mobilizada de maneira distinta por outra estagiária, no relato de Camila há um evidente processo de desvio de responsabilidades.

Perguntei a professora onde ficam os materiais de Educação Física, ela disse que a escola não tem material. São os meninos que trazem as bolas para jogar, ela também leva os materiais que são dela, ficam no porta-malas do carro. Até o projetor que ela leva é dela e não da escola. Perguntei qual o maior desafio e ela disse que é a falta de material e de uma quadra.

Para os jogos interclasse os alunos fizeram grito de guerra e bandeira. A professora disse em tom bem alto para eles escutarem "dinheiro para comprar bandeira eles têm, agora dinheiro para material da escola ninguém tem" (Camila, segundo semestre de 2025, ECS - Escolar 3).

O fragmento além de revelar a situação precária da escola, também nos dá indícios de uma prática docente que não tensiona o sucateamento e parece justificar a construção de suas aulas pela ausência de meios, talvez não se dando conta de que, com essa escolha, há o abandono de preceitos de investimento em sua prática pedagógica.

Interrogar sua presença e sua opção profissional é algo comum nas produções escritas dos/as estagiários/as. Muitos/as fazem isso articulando seu questionamento às práticas que observam, aos elementos capturados em sua inserção na escola durante a formação inicial.

A pergunta não é banal e se faz presente corriqueiramente nos cursos de licenciatura: quando me tornei professor/a? Lorena foi tocada pela temática ao refletir sobre seu reencontro com a escola e a ponderar sobre os relatos de alguns/mas de seus/as colegas de turma que escolheram a profissão por causa de vínculos estabelecidos com docentes na Educação Básica. Lorena não se reconhecia nesse lugar e nem tinha tecido aproximações anteriores que sustentavam sua decisão. Ao refletir sobre o porquê cursa uma licenciatura, ponderou

Eu caí na docência de paraquedas, sem nenhuma vontade de ser professora, de lecionar. Escolhi o curso mais por ser uma opção segura, conveniente, em um momento onde o próximo passo era incerto. Mas durante o curso a ideia de me tornar professora, algo que antes nem passava pela minha cabeça, começou a me abraçar [...].





Agora a docência não é mais algo que eu jamais cogitaria, se tornou uma possibilidade. Todas as experiências na escola, que algumas matérias me proporcionaram, plantou uma semente, que está crescendo aos poucos. Ainda não sei se no final irei seguir esse caminho, mas sei que a semente foi plantada, quem sabe não floresça. E no final eu me encontre cativando e me tornando o motivo de um aluno, no futuro, também escolher a docência (Lorena, primeiro semestre de 2025, ECS - Escolar 1).

Os ECS-Escolares se constituem enquanto marcos decisórios da formação inicial, se por um lado produz encantamento por outro, rupturas. Sendo comum relatos sobre se descobrir na docência sem antes nunca ter definido a licenciatura como primeira opção. Todavia, há outros casos em que a escolha já consolidada foi reconduzida, efeito das experiências do “fazer estágio”. Uma terceira via engloba aqueles/as que tem sua repulsa à docência referendada pelas realidades vivenciadas nas escolas durante a formação inicial.

Deslocamentos: constrangimentos e questionamentos produzidos por alguns (des)encontros

Ao narrar um dia de estágio acompanhando a turma do primeiro ano do Ensino Médio, Tainá relata um episódio que lhe produziu desencantamento e gerou uma aversão ao público de uma das etapas de ensino:

Os alunos me fizeram perguntas e perguntaram a professora Verônica se eu era filha dela, depois senti vontade de sair da sala e fiquei triste, pois ouvi “ô viado, você está de p*** [...]. Que difícil é o ensino médio, não quero trabalhar com eles e a cada nova experiência tenho certeza disso (Tainá, primeiro semestre de 2025, ECS - Escolar 1).

Além do evidente constrangimento que o ocorrido causou na estagiária, confessamos que em nós docentes formadoras também produz muito desconforto ao ler, refletir e partilhar esse registro. São vestígios de situações desconfortantes vinculadas ao cotidiano do ofício, associadas à faixa etária permeada de diversos dilemas e descobertas, mas também relacionadas à condição de ser mulher em nossa sociedade.

Entendemos que ao longo da vida somos apresentados/as a formas de ser menino e de ser menina. Não compreendemos como algo dado pela natureza, herdado biologicamente, mas sim como algo aprendido e sempre em disputa. São modos de agir e de pensar apreendidos e incorporados nas experiências vividas e partilhadas em sociedade. São construções culturais, desse modo, estão susceptíveis a reelaborações, como nos instiga Jocimar Daolio (1995, p. 85), se não queremos produzir meninas que se consideram “antas” e, tampouco, meninos “trogloditas” precisamos problematizar e reconfigurar práticas

pedagógicas, precisamos de tempo, condições e repertórios para tratar das questões que postulam estereótipos de gênero de maneira mais qualificada e vertical.

Ainda sobre esse tema, um fato aparentemente corriqueiro afetou a estagiária Lorena

Uma coisa que aconteceu durante uma das visitas: no parquinho havia um grupinho de meninos jogando bola, em um dado momento a minha dupla de estágio, a Katarina, chutou a bola, nisso um dos meninos falou que ela não podia jogar, que futebol é coisa de menino e que menina joga em campo rosa. Apesar de ter dado uma risada no momento isso acabou me trazendo algumas reflexões. De onde ele tirou isso? Será que veio da sua cabeça ou foi algo que sua cabeça formou após o comentário de algum adulto?

Infelizmente nessa sociedade que vivemos, adultos muitas vezes acabam passando ideias machistas, racistas, homofóbicas, e por aí vai. Ideias essas que uma criança não deveria estar tendo contato. Isso acaba perpetuando pensamentos antiquados, pensamentos que na sociedade atual não deveria mais ser comum.

Uma situação em sala me fez pensar na complexidade desse assunto. Durante a chamada, a professora separou meninos e meninas, para fazer a contagem de crianças na sala, meninas eram flores e meninos pirulitos.

Ao perguntar quem era menina, um dos meninos levantou a mão. A reação da professora foi abaixar a mão dele e reforçar "não, você não é menina". Fiquei pensando: o que eu faria no lugar dela? A mesma coisa? Explicaria que ele não é uma menina, mas tudo bem se ele sentisse isso? São diversas possibilidades e não acho que eu tenha a resposta para isso ainda!!

Me lembrei de um vídeo humorístico do Porta dos Fundos, onde uma família estava almoçando e o filho vira e pergunta: "mãe, o que é virgem?". A mãe ficou sem saber o que dizer e jogou a responsabilidade para o pai. Essa simples pergunta virou uma grande discussão entre os pais, ao questionarem onde ele viu isso, era só uma palavra no azeite. Muitas das vezes damos um grande significado para algo, fazemos as coisas serem difíceis de discutir [...] (Lorena, segundo semestre de 2025, ECS - Escolar 2).

Por meio deste relato a estagiária apresenta ponderações sobre o modo com que julgamos as atitudes e falas das crianças, sempre balizada pelos signos de pessoas adultas. Por essa ótica, o que poderia ser uma simples identificação com flores e não com pirulitos, toma outra proporção, vinculada a um debate muito mais complexo. Lorena também tece considerações sobre o processo de fazer estágio, no exercício delicado de se colocar no lugar do/a outro/a e refletir em como reagiria, qual seria a melhor forma de condução.

Percebemos que a distinção e delimitação do que é próprio para meninas/mulheres e meninos/homens ainda ocupa os fazeres docentes. Desse modo, há professoras, que na condução de suas aulas na Educação Infantil, continuam reforçando estereótipos, sustentando suas práticas em uma visão restrita dos papéis assumidos por mulheres e homens em nossa sociedade. Cores, objetos, práticas, desenhos são, assim,



evocados para marcar um dado pertencimento. Todavia, Lorena apresenta elementos em seu texto que permitem perceber que não naturaliza essas atitudes, que se coloca na posição de questionar, que se reconhece em momento de construção de sua identidade docente, tensionando essas relações naturalizadas. Tal postura indica sobre seu entendimento de que essas delimitações de gênero não são dados biológicos/naturais, mas produzidas e referendadas na cultura.

Entrelaçado a essa discussão, o registro de Guilherme apresenta uma outra camada que se relaciona com dilemas contemporâneos, apontando para uma possível homogeneização das fases da vida.

O primeiro ponto que me chamou atenção foi a adultização que está em alta, os alunos estão querendo se comportar como adultos muito cedo. Percebo isso na fala sobre sexo da menina, em um aluno que pegava papel para parecer cigarro, nas maquiagens e no jeito geral dos alunos. Isso me preocupa pelo fato de que talvez esses comportamentos os façam pular algumas etapas de amadurecimento, prejudicando no futuro o desenvolvimento pessoal (Guilherme, segundo semestre de 2025, ECS - Escolar 3).

A escola não está alheia as questões enfrentadas pela sociedade. A experiência dos/as adolescentes está sendo emulada pelo que se daria na fase adulta, isso se manifesta no vocabulário, nas preferências, na ocupação do tempo livre etc. Os argumentos questionadores de Guilherme sobre as diferentes formas que adolescentes estão organizando sua existência, nos informa como o processo de apropriação dos signos da vida adulta tem alterado seus comportamentos dentro das escolas. Para o estagiário, tal traço da cultura tem eclipsado as vivências próprias da adolescência. O relato demonstra ainda que o estagiário está atento e que sua percepção tem gerado deslocamentos e incômodos que compõem seu processo de constituição enquanto professor.

Ausências, silêncios, invisibilidades...

Na escrita de Karen a escola com sua intensidade e imprevisibilidade é descortinada. Nas palavras da autora da narrativa *"alguns dias de estágio ensinam mais do que semanas inteiras de teoria"*. Ao enfatizar isso, afirma que presenciou um momento que deu *"forma, cor e sentimento"* para os textos que leu e continua o relato

[...] Luan abaixou a cabeça e começou a balançar o corpo com leveza, como se tentasse conter algo dentro de si, mas não conseguiu. As lágrimas começaram a escorrer e em silêncio, ele se levantou e saiu da sala chorando. Foi no pátio que presenciei algo que nunca vou esquecer. A professora de apoio percebeu imediatamente o que estava acontecendo e foi atrás dele,





com calma sem alarme. Ela o encontrou encostado na parede, ainda chorando. E ali, com gestos simples e palavras suaves, ela acolheu aquele aluno com sensibilidade rara. Não houve cobrança, apenas presença. Ela deixou ele respirar, respeitou seu tempo e o ajudou a se reorganizar emocionalmente, oferecendo um espaço seguro em meio ao caos interno que ele enfrentava. Aquela atitude me fez pensar sobre o verdadeiro papel do professor, que vai muito além de ensinar conteúdos. Ser professor também é saber perceber, ouvir sem interromper, oferecer segurança quando o chão parece faltar. Vi com meus próprios olhos como a empatia e o cuidado podem evitar que a dor de um aluno se transforme em crise (Karen, primeiro semestre de 2025, ECS - Escolar 1).

Atitudes de acolhimento chamam bastante atenção dos/as professores/as em formação. Parecem possuir uma preocupação acentuada com o "como fazer", que vai desde demandas corriqueiras da profissão, passa por situações que consideram complexas e desemboca em receios sobre não ter respostas diante do imprevisto, de não conseguirem agir diante de alguma situação. No relato acima, Karen se depara com a sensibilidade aflorada de uma professora de apoio que, de forma silenciosa e respeitosa, se fez presente. Em meio a um ambiente comumente registrado pelo excesso de sons, muitas vezes emitidos por vozes alteradas, a ausência de "*alarde*", a "*calma*", "*a segurança*", convidam a refletir sobre a importância de suspender juízos, de agir mais devagar, de não tentar dar respostas rápidas, de apenas acolher, mas acolher de verdade.

Na mesma direção, atenta aos pequenos vestígios, Yara escreve a narrativa intitulada "*As coisas que escutei sem que dissessem*". Relato sensível sobre sua percepção do cansaço, da irritação, do isolamento. Em um trecho pondera

Roberta me pediu para jogar com ela. Um convite simples, mas soou como um grito. Não era sobre o jogo, era sobre não ser deixada de novo. Quando recusaram formar dupla com ela, eu escutei o som exato do isolamento. Não era alto. Era pequeno, mas cortante e afiado demais para aquela menina negra.

A escola está me fazendo ouvir a raiva mal resolvida de quem é excluído, o silêncio da insegurança de quem erra, a agitação de quem só quer ser notado. Ouvi as justificativas que os alunos ainda não sabem dar, e também ouvi as ausências: do afeto, da paciência, do tempo que nunca é suficiente para tudo que exige de um corpo.

Aprendi sem que ninguém me ensinasse que o som da escola não é só do recreio, do apito da quadra ou do sinal agudo. É além. E mesmo sem ter dito em voz alta, refleti que quem escuta de verdade acolhe. E talvez, ouvir seja a parte mais bonita e difícil de tudo (Yara, primeiro semestre de 2025, ECS - Escolar 1).

O registro da estagiária Vanessa também dialoga com o que anuncia Yara

Nós falamos muito sobre planejamento, conteúdo e objetivos da aula. Mas tem dias em que nada disso parece caber. Há dias em que o maior conteúdo



da sala é a ausência. E o que chega para nós são corpos pequenos tentando lidar com o que não tiveram: um café da manhã, um casaco, um abraço (Vanessa, primeiro semestre de 2025, ECS - Escolar 2).

Há narrativas que tocam fundo, nos afetam enquanto professoras formadoras e como sujeitos no mundo. Anunciam problemas de muitas ordens que extrapolam os muros da escola, que limitam nossas ações e excedem nossa capacidade de produzir soluções. Por vezes, são relatos que evidenciam a faceta da dor, da frustração, do fracasso... Sentimentos que também compõem o ofício docente. Ao narrarem o que os silêncios estão emitindo e as ausências sentidas, as estagiárias elaboram reflexões sobre as desigualdades e mazelas de nossa sociedade, que por vezes ultrapassam as possibilidades de serem enfrentadas ou problematizadas nas escolas.

A desilusão e o desencantamento dos profissionais da educação produzem marcas visíveis e duradoras na forma como conduzem seus trabalhos. Alguns/mas buscam repertórios, se unem a coletivos, se movimentam junto à comunidade; outros/as deixam transparecer que não se implicam mais, que não se importam. Para nós isso vai além da compreensão que esses/as docentes estão desinvestindo em sua prática pedagógica. Parece possível aventar que estão construindo uma "máscara" ou uma "armadura", uma forma de resistir ao caos identificado e que não dão mais conta de tentar alterar. Todavia, sabemos que há também um conjunto de sujeitos que adentram e continuam na carreira docente por outros desígnios, muito mais vinculados ao plano pessoal de suas vidas, e que, de fato, não se importam e nem querer intervir.

Os registros dos ECS-Escolares evidenciam ainda mais especificidades da disciplina Educação Física. Os/as estagiários/as contam sobre a rotina das aulas, dos materiais (in)disponíveis, dos espaços que consideram compatíveis com as práticas, das posturas docentes e das tensões que a presença da disciplina provoca nas escolas. Entretanto, deixaremos essas escritas para um outro texto. Por hora, elegemos os registros que nos permitiram compreender de forma mais detida a inserção dos/as estagiários/as nos diferentes contextos escolares. Acreditamos que, ao perscrutar um pouco os cotidianos, damos conta de entender melhor o processo de "fazer estágio" na formação inicial de professores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mire seja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando (Guimarães Rosa)





Somos cientes de que não é possível detalhar e tecer reflexões sobre a totalidade dos registros que temos contato. A cada semestre aproximadamente 160 estudantes do curso de Educação Física da UEMG – Unidade Ibirité realizam o percurso nos ECS-Escolares, um montante anual de 320 cadernos de docência e 640 narrativas. Numerosa e extensa produção da qual intentamos pinçar alguns fragmentos que nos chamaram atenção nos processos avaliativos realizados. Desse modo, no exercício de escrita deste texto, buscamos evidenciar como os registros produzidos pelos/as estagiários/as ao longo do percurso nos ECS Escolares (caderno de docência e narrativa) revelam nossas intenções formativas, no intuito de que se tornem capazes: de inquerirem os contextos observados; de produzirem questionamentos mais embasados, permitindo espaço para dúvidas; de se reconhecerem como produtores/as de outras possibilidades de atuação; de acolherem e tensionarem suas memórias de estudantes da Educação Básica; de estabelecerem diálogos com referências múltiplas ampliando seus repertórios; de se implicarem quanto sujeitos; de reconhecerem a dimensão política/pública da docência; de compreenderem a docência como ofício, reconhecendo que o processo de constituir-se professor/a é permanente.

Olhar para as produções sempre refletindo sobre nossas pretensões e propostas formativas, nos permite perceber que a escrita comporta muitas possibilidades de acessar e elaborar o cotidiano escolar. Potencializa estreitar os laços entre a instituição formadora e as escolas-campo de estágios, em uma perspectiva dialógica em que ambas reconheçam suas relevâncias e também suas especificidades. Assumimos as escolas que recebem nossos/as estagiários/as como parceiras e desejamos construir estratégias de diálogos entre a “comunidade de formadores” e a “comunidade de professores” (Nóvoa, 2009, p. 6).

Nesse processo, que nos inserimos há alguns anos, aprendemos também que somos tocadas e modificadas por esses elos construídos. Ao ler os cadernos e as narrativas dos/as estagiários/as e ao escutar seus relatos somos, por vezes, tombadas. Destarte, como consequências, fabricamos outros saberes e nossas práticas – a forma como organizamos, pensamos, avaliamos, agimos – são constantemente modificadas. Há, em nosso entendimento, um duplo movimento: interpelamos e somos interpeladas pelos diversos elementos que compõem a docência na Educação Básica. Seguimos cientes de nosso inacabamento e, inspiradas em Guimarães Rosa, reconhecemos e valoramos nossas mudanças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES** n° 2 de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CEB, 2019.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de ciencias sociales**, año 1, n. 1, p. 53-76, 2008.
- DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em "antas". In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, RS: UFMG, 1999.
- DIAS, Rosimeri de O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & sociedade**, v. 24. n. esp., p. 67-75, 2012.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.
- PRADO, Guilherme. Narrar é contagioso! In: ALMEIDA JUNIOR, Admir S. de; DIAS, Aline B. M. **Pipocas contagiantes**. Belo horizonte, MG: S/e, 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Inês C. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.



UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Projeto pedagógico do curso de educação física licenciatura e bacharelado.** Ibirité, MG: UEMG, 2021.

Dados da primeira autora:

E-mail: cassia.lima@uemg.br

Endereço: Avenida São Paulo, 3.996, Bairro Vila Rosário, Ibirité, MG, CEP: 32412-190, Brasil.

Recebido em: 31/10/2025

Aprovado em: 04/12/2025

Como citar este artigo:

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias; SILVA, Marina Guedes Costa; BATISTA, Mellina Souza. A produção de cadernos de docência e de narrativas na formação docente em educação física: a potência dos registros no “fazer estágio”. **Corpoconsciência**, v. 29, e20560, p. 1-20, 2025.

