

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO
ESPAÇO FORMATIVO E DE CONSTRUÇÃO DO SABER ENSINAR****THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION
AS A FORMATIVE SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING
EXPERTISE.**

Mesaque Silva Correia*
Bruna Gabriela Marques**

RESUMO: O objetivo deste estudo foi investigar como ocorre o processo de tornar-se docente no Estágio Supervisionado (ES). Adotamos a pesquisa qualitativa-narrativa e o memorial de formação a fim de provocar nos participantes o reencontro com sua(s) experiência(s) e vivência(s) no ES. O *locus* da investigação foi o curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. Quatro discentes do curso de licenciatura regularmente matriculados no oitavo semestre, na disciplina de ES IV, participaram do estudo. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo e foram classificados em quatro eixos temáticos: (1) Formação acadêmica e prática pedagógica: articulação possível; (2) ES e saberes docentes: saberes construídos; (3) O tornar-se docente no ES: experiências marcantes e (4) O ES e a prática pedagógica: encontros e desencontros. Os resultados da pesquisa evidenciam que os discentes concebem a relação entre formação acadêmica e ES como sendo um elemento fundante do saber ensinar e alegam que o desenvolvimento da prática pedagógica permite ressignificar o saber fazer. A formação acadêmica permite, ainda, o acesso à fundamentação teórica que orienta a refletir, construir e reconstruir conhecimentos e métodos de ensino necessários à atuação docente na regência de classe do ES.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Estágio Supervisionado. Prática Pedagógica. Formação Inicial.

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate how the process of becoming a teacher in supervised teaching practice (STP) occurs. We adopted qualitative-narrative research and the training memorial in order to provoke the participants to revisit their experience(s) in STP. The locus of the investigation was the Physical Education Program at the Federal University of Piauí. Four undergraduate students regularly enrolled in the eighth semester, in the STP IV course, participated in the study. The data were analyzed using content analysis technique and were categorized into four thematic axes: (1) Academic training and pedagogical practice: possible articulation; (2) STP and teaching knowledge: constructed knowledge; (3) Becoming a teacher in STP: remarkable experiences; and (4) STP and pedagogical practice: matches and mismatches. The research results show that students perceive the relationship between academic training and STP as a fundamental element of teaching knowledge and claim that the development of pedagogical practice allows them to give new meaning to knowing how to teach. Academic training also allows access to the theoretical foundation that guides reflection, construction, and reconstruction of the knowledge and teaching methods necessary for class management during STP.

KEYWORDS: School Physical Education. Supervised Teaching Practice. Pedagogical Practice. Initial Teacher Training.

* Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu – (USJT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0258-7111>. E-mail: mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br.

** Doutora em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu – (USJT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6792-1523>. E-mail: bruna.marques@saojudas.br.

1 Introdução

O mundo globalizado em que vivemos exige cada vez mais de seus profissionais um desempenho coordenado com as demandas da sociedade contemporânea. Na sociedade da informação e do conhecimento, as comunicações são difundidas muito rapidamente aos profissionais de todas as áreas, ocasionando, portanto, a necessidade de receber e entender estas informações no tempo em que elas ocorrem. No campo da educação não é diferente. As requisições por bons profissionais são exigências para atendimento dinâmico do ritmo e do processo educativo da modernidade.

A formação docente requer integrar conhecimentos de forma que o professor responda às demandas educacionais que solicitam um profissional crítico e reflexivo, que pesquise e seja capaz de realizar alterações necessárias em sua prática pedagógica. O estágio supervisionado como componente curricular tem um importante papel na articulação e produção dos saberes docentes ao proporcionar reflexões na e sobre a prática pedagógica, analisando o cotidiano das escolas e da sala de aula com o intuito de desenvolver a autonomia profissional e a reflexão teórico-crítico-prática no contexto da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Entendemos que o estágio supervisionado constitui-se como espaço propício à construção de saberes docentes, sendo um processo complexo de interação formativa e colaborativa, fruto da experiência dialética e dialógica, da participação e da interação do discente com a comunidade escolar. Nesse sentido, a importância deste estudo reside na possibilidade de analisar criticamente a atuação docente de professores em formação matriculados na disciplina de estágio supervisionado. Baseados na compreensão de Freire (1996, 2016) sobre educação e formação permanentes, buscamos avaliar o processo formativo na construção dos saberes docentes.

Nosso estudo objetiva investigar como ocorre o processo de tornar-se professor na disciplina de estágio supervisionado. Como desdobramento do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar os saberes docentes construídos na vivência ao longo da disciplina, analisar os aspectos que demarcam o tornar-se professor no estágio supervisionado e identificar as dificuldades da prática pedagógica ao longo desse processo.

A referida disciplina tem como eixo a promoção da relação teoria/prática na vivência do processo educativo escolar. Ou seja, o discente, futuro professor, constrói e reconstrói saberes e fazeres da profissão docente vivendo as experiências da sala de aula por meio da

observação, do planejamento, da regência de classe e da avaliação. Além disso, ao longo da formação do aluno-professor, a disciplina visa fortalecer a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 52). Dessa forma, o aluno-professor deve tornar-se capaz de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade educacional em que ele está inserido.

Em nossa pesquisa, acreditamos na possibilidade da consolidação de espaços formativos democráticos e abrangentes que propiciem a formação do ser humano na sua totalidade. Em vista disso, apoiamos-nos em autores como: Freire (1996), Lima (2004), Pimenta (1999), Pimenta e Gendin (2005), Tardif (2010), Barreiro e Gebran (2006), entre outros. Para teorizar sobre a especificidade do componente curricular Educação Física, direcionamos nossas proposições aos escritos de Betti (1994), Bregolato (2007), Bracht (2005, 2014), Darido e Souza Júnior (2013), Fensterseifer, González e Silva (2019) e Furtado e Monteiro (2023).

A relevância da discussão desses autores para nossa pesquisa dá-se especialmente quando estes refletem que o estágio, como campo teórico e experimental, constitui-se em um momento importante para a formação dos licenciandos, pois é nesse contato direto com a prática que se evidencia o que se passou tanto tempo estudando. É o momento de se fazer análises com o intuito de aprofundar a aprendizagem e a experiência, onde a supervisão, a revisão e a correção estão amplamente envolvidas nesse processo de ensino/aprendizagem. Por esse motivo, entendemos, assim como Furtado e Monteiro (2023), que o estágio supervisionado como componente formativo deve capacitar as futuras professoras e professores para compreensão de que uma das especificidades do saber docente no campo da Educação Física se manifesta de forma orgânica e materializada por meio do corpo. Dessa forma, é de fundamental importância a corporificação do aprendizado pelo corpo.

2 A formação inicial e o estágio supervisionado na construção de saberes para ensinar

O estágio supervisionado proporciona uma vivência *in locus* das situações reais do processo de ensino-aprendizagem, tornando possível a articulação entre a teoria e a prática, aumentando a capacidade de refletir na e sobre a própria prática docente.

A complexidade que envolve o campo educacional torna possível observarmos essas e outras questões sob diferentes pontos de vista. A formação docente é um tema que permanece

em debate nos contextos educacionais, proporcionando discussões que envolvem os diferentes aspectos do processo formativo.

A disciplina de estágio supervisionado busca aproximar o aluno-professor da profissão ao oportunizar aos futuros docentes o encontro com a pluralidade de práticas de ensino-aprendizagem, proporcionando que ajam de forma crítica e reflexiva por meio de análises, vivências, discussões, construção e reelaboração de saberes pedagógicos, permitindo que reflitam sobre a realidade em que atuarão (Furtado; Monteiro, 2023)

As práticas vivenciadas durante a formação inicial devem produzir no aluno-professor o desejo e apreço pela profissão docente, embora saibamos que, em sua maioria, os estágios nos cursos formadores são restringidos a atividades de práticas instrumentais, diminuindo o papel do aluno para o de observador, sendo sua função o preenchimento de fichas e formulários preestabelecidos e padronizados da disciplina.

O estágio supervisionado é de suma importância para a compreensão do ser professor. Ao articular teoria e prática, potencializa-se novas aprendizagens por meio do compartilhamento de experiências, as quais oportunizam a construção de saberes e habilidades necessárias à atuação docente. Nesse sentido, concordamos com Silva e Miranda (2008, p. 38), que compreendem o estágio “para além do articular teoria e prática, o estágio pode ser um espaço reservado à ação-reflexão-ação, em que além de entrar em contato com a realidade, pode pensá-la de forma crítica e propor situações de intervenção que visem modificar tal realidade”.

A troca de conhecimentos no estágio, assim como as reflexões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, constituem-se momentos de grande valor para a construção dos saberes e competências necessários à docência. Esses aspectos, por sua vez, proporcionam a construção de profissionais críticos e conscientes no seu processo de formação. Nessa perspectiva, o processo reflexivo é considerado por Barreiro e Gebran (2006) como um fator de suma importância para a formação docente. As autoras afirmam que:

[...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (Barreiro; Gebran, 2006, p. 21).

É necessário ainda que se possibilite um conhecimento aprofundado sobre as aprendizagens da profissão docente, pois, como aponta Brito (2006), o exercício da docência

demanda a mobilização de vários saberes: saberes pedagógicos, saberes das disciplinas, saberes curriculares e os saberes da experiência.

Num primeiro momento, a construção e elaboração dos saberes se dão mediante as experiências vividas pelos alunos-professores enquanto estagiários. As situações reais vivenciadas nas escolas dão aos futuros professores a chance de articular a relação entre teoria e prática, permitindo uma postura investigativa e a busca por respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas nas salas de aula.

Os saberes experienciais dão rumo às práticas executadas nas vivências diárias da escola. Esses conhecimentos vêm do próprio exercício da profissão. São conhecimentos específicos que se baseiam no trabalho desenvolvido no dia a dia e no conhecimento do meio em que o professor está inserido. Como afirma Tardif (2010, p. 39), “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer, e de saber-ser”. Esses aspectos são fundamentais para a construção dos conhecimentos disciplinares e experienciais para ensinar.

As práticas efetivadas nas escolas precisam pautar-se em um referencial teórico que oportunize a compreensão da unidade teoria/prática para possibilitar a compreensão da construção e elaboração dos saberes docentes. Desse modo, concordamos com Barreiro e Gebran (2006, p. 22) na seguinte afirmação: “A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. Por conseguinte, a partir do processo apontado pelas autoras, a construção e preparação dos saberes se dará de forma expressiva.

Assumindo o estágio como um instrumento que possibilita a construção de conceitos, o entendimento e a mudança da realidade, podemos encontrar elementos para a compreensão e superação das práticas educativas de cunho técnico e instrumental, tornando o estágio um momento de reflexão e pesquisa das práticas docentes e enriquecendo e dinamizando o estágio nos cursos de formação docente.

A importância da compreensão do aspecto teórico na formação torna possível ao aluno-professor conhecer e refletir sobre a importância da teoria para o seu exercício profissional e para a construção da identidade docente durante a formação inicial do professor. Por sua vez, o saber experiencial é o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e necessários à profissão docente. Esse saber constitui-se em saberes práticos que são adquiridos com as experiências

vividas na docência, os quais, não são fornecidos nas instituições formadoras, não se acham sistematizados em doutrinas ou teorias, e nem estão incluídos nos currículos dos cursos de formação docente.

Essas experiências vivenciadas por meio do estágio proporcionam a construção dos saberes para ensinar, assim como a elaboração de outras competências e habilidades pedagógicas. Os saberes da experiência, como assegura Tardif (2010, p. 54), “Não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, saberes submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Dessa forma, as experiências da formação inicial adquiridas por meio do estágio supervisionado contribuem com o processo de formação docente.

A capacidade de estabelecer e elaborar soluções para os problemas na sala de aula torna-se possível mediante o enfrentamento e convivência com a realidade escolar. Portanto, as experiências vivenciadas por meio do estágio são de grande importância para a construção da prática docente reflexiva. Tardif (2010) concebe a experiência como um fator que contribui para a reflexão da prática docente. Para o autor, as experiências produzem um conjunto de fatores que proporcionam repensar a prática pedagógica.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2010, p. 53).

Diante do exposto, precisamos tomar o estágio como um espaço de reflexão sobre a docência, pesquisando essa fase do processo de formação inicial, pois ele constitui-se em uma forma de aprendizagem, análise e compreensão da realidade da educação e proporciona uma compreensão mais realista da ação formadora.

3 A reflexão crítica na mediação da prática pedagógica no estágio supervisionado

O estágio supervisionado, por ser um espaço de múltiplas relações, proporciona um conhecimento da realidade profissional por meio de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação em sala de aula.

Nessa perspectiva, Schön (2000) define três aspectos para uma ação reflexiva: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação faz referência ao conhecimento dos saberes profissionais e escolares necessários para uma ação competente e relacionada ao habitual. A reflexão na ação é um momento em que podem ser geradas mudanças a partir da análise da situação, bem como podem ser apontadas alternativas para a solução dos problemas de aprendizagem em sala.

No processo de reflexão, o professor avalia o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, entende as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como depreende a importância da prática na vida dos alunos. Dessa forma, uma reflexão na e sobre a prática docente contribui para uma orientação do fazer pedagógico em busca do aprimoramento da ação docente.

O estágio supervisionado sugere uma relação de aproximação entre o conhecimento adquirido na universidade e o *locus* da ação docente, a sala de aula. Essa relação de proximidade procura, primeiramente, interceder entre o conhecimento teórico e a prática. Assim, o estágio torna-se um momento em que tanto os conhecimentos como as aprendizagens podem passar por um processo de construção e redirecionamento, na medida em que é um elemento de reflexão e transformação. Nele, o aluno-professor tem a oportunidade de exercitar a reflexão, ultrapassando a dicotomia entre teoria e prática.

Compreendemos, dessa forma, o processo de reflexão como um pensamento e uma ação que acontecem no interior de uma realidade em que se está inserido, formada por interesses tanto sociais como culturais, políticos e humanos. Diante dessa questão, a reflexão pressupõe relações sociais, colaborando para que o professor, ao discutir a sua prática pedagógica, não relute e fique indeciso sob a oportunidade de construir e elaborar saberes e aperfeiçoar seus conhecimentos nessa construção, de maneira que sua capacidade para realizar a ação docente torne-se efetiva.

A compreensão da prática pedagógica como fomentadora da construção do procedimento investigativo permite perceber o estágio supervisionado como um elemento indispensável para que o aluno-professor possa percorrer caminhos que lhe permitam problematizar e intervir na sua prática pedagógica, numa atividade reflexiva, consciente e crítica. Dessa forma, o estágio precisa ter como tema a indissociabilidade entre teoria/prática, buscando a integração do saber, do saber fazer e do saber ser, num processo que vise à ação criadora e crítica.

Neste sentido, a pesquisa deve constituir-se um elemento presente no estágio, de forma que os futuros professores possam achar a fundamentação teórica necessária para analisar e compreender o contexto histórico, político e social em que a prática pedagógica se realiza.

4 Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa que caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa-narrativa. A escolha por essa opção metodológica se deu devido à multiplicidade de perspectivas e à diversidade de reflexões desenvolvidas no ato de narrar. Seguindo a mesma perspectiva, Correia (2019) aponta que a pesquisa narrativa é um caminho que possibilita ampliar e aprofundar os entendimentos a respeito de processos educacionais que evidenciam a complexidade das relações humanas. Nesse sentido, os próprios sujeitos são valorizados, pois somente eles podem falar das experiências vividas.

Clandinin e Connelly (2000) apontam que, no contexto de formação docente, as narrativas abrem possibilidades para fazer emergir conhecimentos elaborados por professores em realidades educativas, que são distintas e situadas. Na mesma direção, Freitas e Fiorentini (2007) argumentam que narrar as próprias experiências em processo de formação docente vem se constituindo como um caminho para valorizar o reconhecimento de si ao mesmo tempo em que se valoriza o outro.

Entendemos, portanto, que as experiências vivenciadas pelos discentes valorizarão suas vozes, reconhecendo-os como protagonistas na elaboração de perspectivas que busquem a qualidade na educação e a construção/elaboração de saberes necessários à prática docente.

Para a realização da pesquisa, foi escolhido o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí, por entendermos que o referido curso busca, por meio de suas diretrizes, permitir ao aluno o contato com a realidade do seu campo de trabalho desde o quinto período. Além disso, esse curso propicia uma vasta formação cultural, agregando a pesquisa como princípio educativo e desenvolvendo o compromisso com a docência ao proporcionar a reflexão crítica sobre a formação de professores.

Selecionamos quatro alunos regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV, ofertada no oitavo semestre do curso. Essa disciplina tem como objetivo possibilitar aos acadêmicos vivenciar experiências de regência no ensino da Educação Física no contexto do Ensino Médio. O referido componente curricular é compreendido como campo teórico e experimental, que abre possibilidades para a elaboração de conhecimentos por parte

de acadêmicos em processo de formação docente, em realidades distintas que são diversas e situadas (Correia, 2019).

É importante ressaltar que o número reduzido de participantes se justifica pelo fato de o estudo ter sido realizado no segundo período do ano de 2021 – momento histórico em que as sociedades ainda vivenciavam o isolamento social em decorrência do aparecimento da COVID-19. Além disso, Mora (2003) e Gamboa (2015) sugerem que as pesquisas de natureza qualitativa-narrativa priorizem um número menor de participantes para que sejam realizadas análises mais profundas sobre a problemática investigada por intermédio das experiências vividas.

Esclarecemos que os quatro participantes concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação nas atividades deste estudo. A pesquisa se desenvolveu no amparo do parecer número: 4.249.502 do CEP (Comitê de ética em pesquisa) CAEE 35307520.1.0000.5214, Universidade Federal do Piauí - UFPI.

4.1 Instrumentos e procedimentos para produção e análise de dados

Por meio da pesquisa qualitativa-narrativa, temos a possibilidade de analisar a construção das aprendizagens docentes interagindo com os sujeitos da pesquisa através do memorial de formação, tendo em vista que este nos dá a chance de acessar as experiências vividas por nossos participantes.

Optamos pelo memorial como instrumento de produção dos dados, considerando que ele permite que cada um conte a sua história de vida, destacando os aspectos mais importantes e relevantes de sua formação. Dessa maneira, compreendemos que, narrando nossas experiências, produzimos no outro a compreensão do que fazemos ao atuar como professores. A composição do memorial descreveu a relação entre a teoria-prática sob o ponto de vista dos sujeitos na condição de estudantes e suas reflexões sobre a prática pedagógica nos estágios supervisionados, para que pudéssemos compreender a relação que o aluno faz da dinâmica entre teoria e prática no processo formativo na graduação e como ele analisa a trajetória da vivência da prática pedagógica na formação inicial.

As orientações para a escrita do memorial foram descritas num roteiro orientador das narrativas para facilitar a reflexão dos escritores do memorial sobre sua formação, bem como para analisar como eles caracterizam as aprendizagens construídas na formação por meio do estágio. Sendo assim, o memorial nos permitiu entender, do ponto de vista de cada aluno, o que

eles compreenderam e assimilaram no seu processo de formação e na vivência da prática nas escolas, campo de estágio, estabelecendo uma conexão entre a teoria e a prática.

Salientamos que, na escrita do memorial, “solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado” (Hermanns, 1995, p. 183 *apud* Flick, 2009, p. 45).

Os dados do memorial foram analisados através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em fazer a interpretação das mensagens contidas nas comunicações descritas no memorial, na tentativa de compreender as referidas comunicações dos participantes da pesquisa, estabelecendo conexões com os objetivos do estudo e o referencial teórico.

Neste sentido, adotamos as seguintes etapas no processo de análise: (1) pré-exploração do material tendo em vista a organização dos dados a partir da leitura flutuante, seguindo-se de novas leituras para chegarmos à segunda etapa; (2) seleção de unidades temáticas relacionadas ao objetivo do estudo e (3) construção de quatro categorias temáticas, apresentadas e discutidas a partir do referencial teórico da pesquisa.

5 Resultados e discussão

5.1 Apresentação das categorias temáticas

A partir do processo de análise foram elencadas as seguintes categorias: (1) Formação acadêmica e prática pedagógica: articulação possível; (2) Estágio supervisionado e saberes docentes construídos; (3) O tornar-se professor no estágio supervisionado: experiências marcantes e (4) Estágio supervisionado e prática pedagógica: encontros e desencontros.

5.2 Formação acadêmica e prática pedagógica: articulação possível

Nesta categoria, buscamos apresentar a articulação, a partir das falas dos interlocutores da pesquisa, entre a formação acadêmica e a prática pedagógica com base nas situações vivenciadas pelos participantes no contexto do estágio. Buscamos, ainda, compreender quais as contribuições da formação acadêmica para a prática pedagógica no estágio supervisionado que caracterizam essa relação frente às situações reais de vivência como professor na escola e na sala de aula. As leituras das narrativas nos revelaram que a relação entre a formação acadêmica

e a prática pedagógica no estágio supervisionado se evidenciam, conforme as falas dos participantes da pesquisa. Vejamos:

A formação acadêmica me subsidiou bases para atuar de maneira eficiente na prática pedagógica [...] na minha concepção se completam e nunca andam separadas, sendo impossível realizar uma boa prática sem teoria é impossível reconhecer uma teoria sem a prática para aplicá-la (Aluna A).

[...] um dos fatores que me levaram a questionar a formação docente é que são poucos os momentos dedicados à prática em sala de aula nas escolas [...] muitas vezes recorremos aos estágios extracurriculares que geralmente conseguimos ingressar no 4º período (Aluno B).

A formação inicial constitui-se um momento elementar para a construção de conhecimentos e saberes inerentes à profissão. Contudo será o vivenciar da prática docente que consolidará e promoverá a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a atuação profissional (Aluna C).

[...] não serei radical e dizer que os conhecimentos apreendidos na vida acadêmica não foram importantes, pelo contrário, foram sim, mas não o suficiente, pois os saberes experienciais foram se consolidando dia a dia (Aluno D).

Analisando as narrativas, observamos que a formação proporciona ao futuro docente uma compreensão do ser professora/o. A oferta de espaços de reflexão a respeito dos aspectos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem promove a reflexão, a construção e o encontro com as realidades escolares e educacionais, possibilitando a compreensão do tornar-se educadora/o. No tocante à relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, concluímos, a partir das vozes dos sujeitos, que essa relação é considerada como uma oportunidade de aprendizagens primordiais vinculadas à docência, como afirma a Aluna A, que concebe essa relação como um campo de aprendizagem que fornece subsídios para a atuação na prática.

De acordo com o Aluno B, há um distanciamento entre a teoria e a prática no decorrer do processo formativo, sobretudo durante a parte inicial da formação profissional. O participante enfatiza a vivência nos estágios extracurriculares como oportunidade de uma melhor compreensão entre os conhecimentos produzidos na universidade e as vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado. Apesar do questionamento desse aluno, podemos perceber que a relação entre formação profissional e prática pedagógica é considerada importante e de fato acontece, mesmo que os momentos vivências no contexto do estágio sejam insuficientes.

A Aluna C ressalta a importância dos saberes da formação na vivência da ação educativa, pois a atuação no estágio constitui-se um espaço de formação que possibilita o encontro entre teoria e prática e revela a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a construção de uma professora/o conhecedor da realidade escolar e capacitando-o para atuar de forma competente no desenvolvimento das ações docentes. O Aluno D ressalta a importância dos conhecimentos apreendidos na academia. Além desse aspecto, o estudante cita ainda que os saberes experienciais desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na realização de sua profissão (Tardif, 2010) possibilitam a consolidação da prática educativa.

As falas dos sujeitos do estudo constataram que a relação entre formação profissional e prática pedagógica é um elemento fundamental para a consolidação da futura professora/o, visto que essa relação proporciona a construção de conhecimentos e saberes para ensinar, assim como desenvolve habilidades e atitudes para a efetivação de uma prática pedagógica bem-sucedida, permitindo que o acadêmico reflita, construa e reconstrua conhecimentos necessários à atuação docente.

5.3 Estágio supervisionado e saberes docentes construídos

As vivências do estágio supervisionado são uma oportunidade para o aluno-professor produzir, mobilizar e ressignificar os saberes necessários ao ensino e à aprendizagem. No estágio supervisionado, vivemos uma infinidade de situações que nos revelam e constroem conhecimentos e saberes relativos à docência que dão ao futuro professor a oportunidade de identificar e compreender os muitos desafios da prática pedagógica. Nesta seção, apresentamos os relatos dos sujeitos da pesquisa que apontam para a identificação dos saberes docentes construídos nas vivências do estágio supervisionado. Dessa forma, apresentamos a seguir as falas dos sujeitos que identificam os conhecimentos construídos na vivência do estágio supervisionado:

A aplicação das teorias estudadas em vários momentos de atuação [...] sempre procurei aplicar o paradigma da ação-reflexão, da importância do planejamento e dessa adoção desses modelos minha prática fluiu de maneira satisfatória e prazerosa para mim e meus alunos (Aluna A).

Na minha prática procurei variar bastante as atividades, para que as aulas não se tornassem apenas expositivas, ou seja, aulas tradicionais [...] buscava promover nos alunos a criatividade [...] procurava sempre considerar as experiências que os alunos traziam de

outros contextos (família, comunidade, igreja...), pois uma das coisas que aprendemos na academia é que existem vários saberes e entre eles um que não pode ser desconsiderado na escola que é o saber da experiência de Tardif (Aluno B).

[...] o suporte teórico proporcionado pela formação inicial, contextualizam de uma forma ampla as situações vivenciadas na prática escolar, tais como: saberes específicos (técnicos e pedagógicos) da profissão, conhecimento crítico-reflexivo da realidade, importância da formação permanente (Aluna C).

A minha prática procura compreender os alunos como sujeitos reais e não abstratos [...] nesse sentido pauto minhas ações, sobretudo no respeito e compromisso, sempre planejo previamente as atividades de forma cuidadosa para melhor dinâmica do ensinar aprender (Aluno D).

Por meio de seus relatos, os sujeitos falam sobre os saberes construídos na vivência do estágio supervisionado que possibilitaram a construção de habilidades, conhecimentos e competências mobilizados no desenvolvimento da atuação docente. Nas suas falas, a Aluna A, o Aluno B e a Aluna C revelam a importância que os conhecimentos advindos da academia têm para o entendimento da prática vivenciada na escola. Desse modo, a prática pedagógica converte-se num contexto investigativo capaz de desenvolver atitudes autônomas e criativas no futuro professor.

A Aluna A e o Aluno D salientam a importância da interação professor/aluno, ressaltando a relevância da afetividade para a prática docente e destacando que essa aproximação e observação do outro contribui para a mobilização e ressignificação dos saberes acadêmicos, permitindo a adequação do planejamento à realidade da sala de aula.

O entendimento dos saberes disciplinares específicos e pedagógicos é um ponto comum nas falas da Aluna A e da Aluna C. A compreensão desses saberes torna possível que se desenvolva uma atitude crítica e autônoma diante da atividade de ensinar. Vale ressaltar ainda que a interação com os pares, o entendimento do aluno como sujeito real e o entendimento do cotidiano da sala de aula influenciam também a construção de saberes, principalmente os saberes experienciais.

A dimensão humana relatada pelo Aluno D em sua fala é um aspecto que contribui para a efetivação do processo ensino-aprendizagem que busca, por meio de diálogo e escuta, compreender o aluno como principal sujeito desse movimento.

A análise deste eixo nos faz compreender que o estágio supervisionado possibilita a inserção do aluno num contexto real que oportuniza a construção de saberes a partir da experiência, construindo e reconstruindo um repertório de estratégias e métodos que podem

aperfeiçoar a prática pedagógica e adequá-la à realidade do aluno e da escola. Concluímos ainda que a experiência do estágio considera a pluralidade dos saberes e proporciona o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, que articula de forma favorável a mobilização de saberes da formação profissional do professor.

5.4 O tornar-se professor no estágio supervisionado: experiências marcantes

O processo de ensinar e aprender compreende diversos saberes, tais como disciplinares, pedagógicos e experienciais. O conhecimento de princípios teóricos, o desenvolvimento de habilidades específicas da docência, a capacidade de questionar a si próprio e as diversas experiências são saberes que contribuem para a prática docente. O processo de constituição do ser professor passa por diversas fases, em que o sujeito constrói sua própria história e sua identidade dentro de determinada realidade, assumindo um papel profissional e social no contexto em que atua.

Sendo assim, as experiências vivenciadas no estágio supervisionado são o início da construção do tornar-se professor. Dessa forma, neste eixo buscamos analisar as experiências que demarcam o tornar-se professor no estágio supervisionado. Para tanto, apresentamos a seguir os pontos referentes a este aspecto relatados pelos sujeitos:

Os aspectos da formação acadêmica que influenciaram na minha prática pedagógica foram as discussões teóricas da sala de aula, no processo de autorreflexão da teoria a ser aplicada na prática, as práticas das professoras da academia de certa forma me influenciaram na formação do meu eu professor [...] o primeiro contato com a prática foi chocante pois na academia nos preparamos para uma realidade diversa da que encontramos no contexto real das escolas (Aluna A).

Depois que comecei a estagiar nas escolas consegui compreender melhor as leituras feitas na sala de aula na universidade. Foi bastante proveitoso porque comecei a interagir mais nas aulas de prática educativa por conta das experiências vividas nas escolas, a partir da minha prática enquanto professora [...] gostei bastante porque a escola recebeu muito bem nosso grupo, nos deram bastante apoio, às professoras da escola nos ajudaram, trocamos experiências, levamos ideias novas. Acredito que aprendemos com essas professoras e elas de alguma forma aprenderam conosco (Aluno B).

Tendo em vista que o estágio supervisionado se concretizou na modalidade da educação de Jovens (EJA) [...] foi possível fazer articulações bem amplas com esse segmento de ensino e os conhecimentos acadêmicos. Por exemplo, perceber o viés político-social que envolve a educação e reconhecer o papel docente nesse contexto; conhecer a importância das relações interpessoais; refletir diante da realidade percebendo o espaço da sala de aula como um *locus* de investigação da realidade (Aluna C).

A prática do estágio foi uma experiência marcante, visto que tive de estagiar em uma turma de EJA e durante todo o curso fomos direcionados ao público infantil (Aluno D).

As experiências do estágio supervisionado possibilitaram uma interação dos alunos com o campo em que atuaram e se caracterizaram como um momento indispensável na formação do futuro professor. O estágio coloca o aluno-professor em contato com a realidade escolar e com a sala de aula, oportunizando o compartilhamento de conhecimentos e experiências profissionais e a troca de aprendizagens para propiciar a construção de habilidade, atitudes e competências nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos desafios da prática pedagógica. Ele também viabiliza a produção do saber ensinar e a reflexão sobre a profissão docente.

Os sujeitos das narrativas revelam quais aspectos demarcam o tornar-se professor no estágio. A Aluna A e o Aluno B afirmam que a prática dos professores da universidade e da escola, bem como a socialização de conhecimentos com os professores na escola, constituem um ponto importante de aprendizagem para a construção dos saberes no estágio supervisionado, pois essa relação facilita a partilha de experiências e de conhecimentos sobre a prática docente, possibilitando, entre outras coisas, a autorreflexão, a interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem e a comunicação do que construíram para compreender a verdadeira função do professor. O Aluno B afirma ainda que o estágio proporciona uma maior compreensão das leituras feitas na academia, caracterizando-se como um espaço de articulação da teoria e da prática e promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das ações relacionadas à docência.

A Aluna A confirma que o estágio, como campo de aprendizagem e de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, proporciona a autorreflexão das teorias estudadas na academia a serem aplicadas na prática. Desse modo, o estágio se constitui como uma oportunidade que permite reconfigurar as teorias e efetivá-las na prática. Apesar dos distanciamentos entre teoria e prática, como afirma a Aluna A, esses desafios e conflitos causam no professor o desejo de procurar soluções para esses problemas.

Para a Aluna C e o Aluno D, as atividades do estágio supervisionado foram mais marcantes por terem acontecido na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Como expõe o Aluno D, essa experiência foi marcante porque ele não recebeu uma formação para essa modalidade de ensino. Desse modo, tornou-se necessário reelaborar os seus saberes a partir do confronto com a prática na sala de aula da EJA. A Aluna C chama a atenção para o

reconhecimento do papel e da atuação docente na EJA, sendo necessário refletir sobre a realidade da sala de aula e sobre as relações interpessoais nesse contexto.

Diante disso, constatamos que o estágio supervisionado é rico em possibilidades de estimular a reflexão dos professores em formação. As diversas situações vivenciadas no estágio servem de base para a constituição do ser professor e oportunizam a mobilização de saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica.

5.5 Estágio supervisionado e prática pedagógica: encontros e desencontros

Muitos são os desafios e inquietações da prática pedagógica no estágio supervisionado. O impacto inicial do aluno-professor com a realidade complexa em que irá atuar gera, em princípio, um estágio de medo, preocupações, angústia e insegurança. Esse momento inicial de choque com a realidade influencia a construção de saberes e fazeres no exercício da docência.

Existe sim um “choque de realidade” quando o estagiário interage com a sala de aula e confronta-se com os vários desafios do cotidiano escolar. Essa inserção do aluno-professor no contexto real se caracteriza, nesse primeiro momento, por medos e inquietações. Sendo assim, é importante que conheçamos os desafios vivenciados na prática pedagógica do estágio supervisionado para percebermos os encontros e desencontros desse momento importante da nossa formação como profissional da educação. Os participantes da nossa pesquisa, através de suas narrativas, acentuam quais são os desafios que caracterizamos como encontros e desencontros da prática pedagógica no estágio supervisionado. Vejamos como os nossos interlocutores se posicionam:

As dificuldades enfrentadas no campo de estágio por mim estavam ligadas ao comportamento dos alunos, o desinteresse dos mesmos pela escola como um todo, pois a academia prepara para repassar apenas os conteúdos, sem levar em consideração os sujeitos alvo deste processo (Aluna A).

[...] uma das dificuldades, e talvez a que todos os estagiários compartilham é manter o controle da sala de aula, o comportamento dos alunos (Aluno B).

Tendo em vista que o estágio supervisionado se concretizou na modalidade da educação de jovens (EJA), a maior dificuldade encontrada refere-se a ausência de disciplinas didático-metodológica para atuação com esse público (Aluna C).

[...] visto que tive que estagiar em uma turma de EJA [...] as dificuldades estão relacionadas às didáticas que devem ser usadas, como motivar esses alunos (Aluno D).

No estágio supervisionado se consolida de forma incipiente a experiência de ser professora/o e os conhecimentos e saberes para ensinar. Nas falas dos nossos interlocutores, fica comprovado que este componente curricular como território formativo é fundamental materialização dos conhecimentos oriundos da teoria e os aprendizados advindos das atividades realizadas no decorrer do estágio. Observamos um ponto em comum nas narrativas dos Alunos A e B: a questão da indisciplina dos alunos, que se constitui em um dos maiores desafios no desenvolvimento da prática pedagógica no estágio supervisionado. A Aluna A comenta também sobre o desinteresse dos alunos, que é tão perceptível que esses alunos se sentem desestimulados em relação à escola como um todo. Esses aspectos pontuados pela Aluna A e pelo Aluno B devem fazer com que a troca de experiência com os pais e com os professores da academia e da escola sejam momentos de ressignificação das aprendizagens da prática pedagógica no estágio supervisionado e orientadores de ações para superação desses desencontros postos na prática docente.

A Aluna C e o Aluno D, que realizaram seus estágios na modalidade EJA, apontam como dificuldade relativa à prática pedagógica no estágio a ausência de disciplinas relacionadas às didáticas a serem utilizadas com os alunos da EJA. Essa modalidade de ensino é bastante diferenciada em relação à realidade das salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade para a qual o aluno se preparou para atuar. As experiências vividas no estágio na EJA são válidas e muito significativas, porém não são suficientes para que o estagiário perceba as dificuldades inerentes ao exercício da atividade docente em escolas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Os relatos dos alunos em questão sinalizam a lacuna existente na formação do professor, pois o curso não oferta condição preparatória para essa modalidade de ensino.

Por meio dessa análise dos relatos dos sujeitos, concluímos que o estágio supervisionado propicia ao aluno-estagiário o enfrentamento dos problemas reais, e que essas vivências favorecem a compreensão das especificidades da profissão docente, contribuindo para a construção do saber, do saber ser e do saber ensinar, apesar dos encontros e desencontros postos no cotidiano da escola e da sala de aula.

6 Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo nos possibilitou observar, numa visão crítico-reflexiva, a ação docente e discente no processo de formação inicial do professor no âmbito da disciplina

Estágio Supervisionado IV do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí. O estudo nos permitiu analisar como o aluno de Educação Física, na vivência do estágio supervisionado, percebe a relação entre formação acadêmica e prática pedagógica, principalmente no que se refere à relação entre teoria e prática no encontro com as ações docentes na escola, configurada como campo de estágio. Além disso, exploramos, a partir das falas dos informantes da pesquisa, quais os aspectos que aproximam a formação acadêmica e a prática pedagógica no estágio supervisionado, com o intuito de identificar como ocorre o processo de tornar-se professor.

Nesse contexto, observamos que os alunos concebem a relação entre formação inicial e prática pedagógica como um elemento fundamental para a formação do professor, pois a experiência da sala de aula proporciona a construção de conhecimentos e saberes para ensinar, bem como oportuniza um melhor desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias a uma prática pedagógica bem-sucedida no estágio supervisionado e na gestão pedagógica e disciplinar da sala de aula. A formação acadêmica permite ao aluno ter uma fundamentação teórica que o oriente a refletir, construir e reconstruir conhecimentos e métodos de ensino necessários à atuação docente de forma eficaz e comprometida com a aprendizagem do aluno, para que, no exercício do magistério, ele possa cumprir com eficiência as atividades docentes.

Sobre a construção dos saberes docentes na vivência do estágio, pudemos notar a articulação teoria/prática quando a acadêmica e acadêmico conseguem relacionar a teoria às situações práticas, vivenciadas em sala de aula, elaborando e reelaborando conhecimentos diante das situações de ensino e aprendizagem no estágio. Apesar desse entendimento, alguns alunos relatam uma lacuna entre os componentes curriculares ministrados e a realidade das escolas, campo de estágio e do trabalho do profissional da educação, como, por exemplo, a superficialidade das teorias em relação à realidade vivenciada nas escolas, a diferença entre o ideal da academia e o real da prática.

Outro ponto de grande importância que pudemos constatar nesta investigação foram os aspectos que demarcam o tornar-se a professora/o no estágio supervisionado. Nesse quesito, o estudo nos revelou que os alunos consideram como importantes quatro ações constituintes do tornar-se professor, a saber: a análise e observação da prática de outros professores, a própria postura de docentes na universidade, a interação com outros professores e alunos durante o estágio e a socialização das experiências vividas na escola.

Pudemos perceber também, a partir da análise dos dados deste estudo, que o aprendizado do estágio supervisionado, bem como a prática pedagógica, possibilita ao aluno-professor a construção dos saberes necessários à atuação docente. Diante dos desafios e dificuldades vivenciados no estágio, essas situações favorecem o entendimento das particularidades da profissão e também o enfrentamento de situações reais.

A realização deste estudo possibilitou concluir que o estágio supervisionado se constituiu em uma etapa essencial na formação, não podendo ser visto apenas como um espaço para a aplicação das teorias aprendidas na universidade, pois torna-se um território de investigação da prática pedagógica, de articulação teoria/prática, um espaço de mobilização e construção dos saberes concernentes à docência.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou (org.). **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. São Paulo: Unijuí, 2014.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal do jogo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2007.

BRITO, Claudio de Alcantara. **O estágio supervisionado como campo de formação e construção do conhecimento**. Curitiba: Editora CRV, 2006.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michel. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORREIA, Mesaque Silva. **O estágio supervisionado como lugar de fala do licenciando em Educação Física: narrativas de aprendizagens**. Teresina: EDUFPI, 2019.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95771>.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Elaine Cristina Pinheiro. Educação Física no ensino remoto: contribuições e reflexões a partir do estágio supervisionado. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 249-274, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n2.2023.30>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2015.

HERMANNNS, H. Narratives interview. In: FLICK, Uwe *et al.* (ed.). *Handbuch qualitative sozialforschung*. 2. ed. Munich: Psychologie Verlags Union, 1995. p. 182-185.

LIMA, Adão Martins. **O estágio supervisionado e as possibilidades de construção dos saberes da prática**. Teresina: EDUFPI, 2004.

MORA, Ana María Sánchez. **A divulgação da ciência como literatura**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade discente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GENDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Artigo recebido em: 02-11-2023 Artigo aprovado em: 24/04/2024 Artigo publicado em: 27-04-2024