



## OS SABERES/CONHECIMENTOS MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO

### *THE UNDERSTANDING/KNOWLEDGE MOBILIZED BY TEACHERS OF CURRICULAR INTERNSHIP IN THE BACHELOR COURSES OF PHYSICAL EDUCATION OF THE STATE OF MATO GROSSO*

Francisca Franciely Veloso de Almeida

Evando Carlos Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT

#### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo identificar quais os saberes/conhecimentos mobilizados pelos professores de Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso. A pesquisa se caracteriza como descritiva com uma abordagem qualitativa. Participaram como sujeitos 24 professores que lecionam as disciplinas de Estágio Curricular em 10 cursos de licenciatura no Estado de Mato Grosso. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A partir dos dados das entrevistas identificamos que os saberes mais mobilizados pelos professores são os saberes da prática e experienciais, relacionados a docência e a escola, seguido dos saberes pedagógicos.

**Palavras-chave:** Estágio curricular. Saberes docentes. Licenciatura em Educação Física.

#### **Abstract**

The present paper has as aim to identify which are the understandings/knowledge mobilized by teachers of Curricular Internship in the Bachelor courses of Physical Education of the state of Mato Grosso and how they were constituted as teachers of these courses. The research is characterized as descriptive with a qualitative approach. Participated as subjects 24 teachers who teach the subject of Curricular Internship in 10 Bachelor course in the state of Mato Grosso. We used as instrument of data recollection the semi-structured interview. From the interview data we identify that the most mobilized knowledge by teachers are the ones from practice and experience, related to teaching and school, followed by pedagogical knowledge.

**Keywords:** Curricular Internship; Teacher's knowledge; Bachelor in Physical Education.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## Introdução

Ao considerar o Estágio Curricular de suma importância para qualquer formação inicial, incluindo os cursos de licenciatura em Educação Física, que têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica, corroboramos as ideias de Pimenta e Lima (2012), que destacam o Estágio como eixo central na formação de professores, pois é por meio dele que se conhecem aspectos imprescindíveis para a construção da identidade e dos saberes docentes, todavia, para que esse processo ocorra de forma satisfatória é preciso que haja reflexão e mobilização de todos envolvidos.

A formação docente, independente da área de conhecimento, requer dos professores formadores e dos professores em formação, a produção e o desenvolvimento de saberes que deem subsídios para o enfrentamento de situações-problemas no contexto em que atuam, oferecendo respostas às demandas que se apresentam na educação em relação aos aspectos éticos, coletivos, comportamentais, emocionais, dentre outros. Compreender quais saberes devem ser valorizados na formação do professor e como esses saberes se constituem ao longo de sua trajetória formativa e atuação docente se torna indispensável para a valorização do desenvolvimento profissional docente.

Com isso, destacamos a importância da trajetória formativa dos professores e como estes se percebem nesse processo, permitindo questionar sobre: quais saberes são mobilizados pelos professores das disciplinas de Estágio Curricular e como estes se tornaram professores das referidas disciplinas?

Nesse sentido, o objetivo do estudo é identificar quais os saberes/conhecimentos são mobilizados pelos professores de Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso.



## Sobre saberes/ conhecimentos docentes

O referencial teórico do presente texto se sustenta a partir de alguns autores, como Shulman (2005), Tardif (2012) e Gauthier e colaboradores (2006), dentre outros.

Esses estudos têm contribuído para a disseminação de um pensamento pedagógico que valoriza as experiências de ensino como fontes de aprendizagem da profissão docente. Os autores, cada um a seu modo, apresentam classificações dos conhecimentos e/ou saberes dos professores, a partir de suas origens e especificidades, expondo os valores que lhes são atribuídos pelos professores.

O pioneiro a tratar do assunto foi Shulman (1987), traçando um conjunto de conhecimentos que norteiam o ofício do professor: conhecimento da matéria a ser ensinada; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimentos dos alunos e suas características e conhecimento dos fins, propósitos e valores. Esses conhecimentos podem ser agrupados em três categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

*Conhecimento de conteúdo específico:* inclui tanto a compreensão de fatos, conceitos, procedimentos, processos, entre outros, de uma área específica como os conhecimentos referentes à construção desta. Esse conhecimento pode ser classificado em dois tipos: conhecimento substantivo e sintático. O primeiro necessita de paradigmas explicativos utilizados na área, enquanto que o segundo refere-se a padrões que uma comunidade disciplinar constituiu para orientação das pesquisas nessa área.

*Conhecimento pedagógico geral:* são conhecimentos que ultrapassam a área específica, são teorias e princípios relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, são a junção de vários conhecimentos sobre os alunos em vários aspectos, cognitivos, motores, afetivos e sociais; os contextos educacionais micro, sala

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



de aula, gestão escolar, e macro, comunidades e culturas; outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área; o currículo, entre outros.

*Conhecimento pedagógico do conteúdo*: são conhecimentos constituídos a partir do contato do professor com a ação docente, ao ensinar algo específico, e são utilizados pelo professor para possibilitar a aprendizagem de determinado conteúdo ao aluno.

O que se destaca na teoria de Shulman (1987) é a singularidade do conhecimento pedagógico do conteúdo, denominado de PCK (*Pedagogical Content Knowledge*). Essa categoria é o que difere o conhecimento de um especialista de uma determinada área e o conhecimento de um professor. Por sua vez, esse conhecimento se dá a partir da intersecção entre os conhecimentos da matéria, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do contexto, sendo parte central do conhecimento docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Esse conhecimento define o que um professor precisa saber para sê-lo, ou ainda, o que um professor de matemática, português, história, educação física, entre outras especialidades, deve saber de forma a iniciar a profissão com um repertório mínimo, que permita a construção de novos conhecimentos a partir dele.

Por sua vez, Tardif (2012) busca compreender a natureza, o papel e como esses saberes são adquiridos pelos professores durante os processos formativos. Para isso, propõe um modelo de análise numa perspectiva social, pois esses saberes docentes são materializados socialmente “através de uma formação, de programas, de práticas coletivas de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*” (TARDIF, 2012, p. 16, grifos do autor).

O autor denomina de saberes sociais “o conjunto de saberes de que dispõe a sociedade”, e de saberes da educação “o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinado a instruir os membros da sociedade” (TARDIF, 2012, p. 31).

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Em relação aos saberes docentes, Tardif (2012, p. 36) define-os como sendo “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, os saberes docentes são constituídos a partir das relações desses saberes que devem ser mobilizados de forma integrada.

Para o autor, os saberes profissionais são apresentados aos professores durante a sua formação pelas instituições formadoras, oriundos das ciências humanas e da ciência da educação, o professor e o ensino são objetos desses saberes. Os saberes pedagógicos fazem parte dos saberes profissionais e são mobilizados pela prática docente, provenientes das reflexões racionais e normativas que orientam a atividade educativa.

Os saberes disciplinares são os que se relacionam aos diversos campos de conhecimento da sociedade e que são integrados nas instituições sob forma de disciplinas, transmitidos independentemente das instituições e dos cursos de formação dos professores.

Os saberes curriculares são mobilizados pelos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p. 38).

Os saberes experienciais ou práticos não são oriundos das instituições de formação, nem dos currículos, e sim um conjunto de saberes mobilizados pelos professores no exercício de suas funções; surgem a partir da experiência e são validados por ela. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 39, grifos do autor).

Por sua vez, Gauthier e colaboradores (2006) afirmam que os saberes docentes são adquiridos para o trabalho ou no trabalho, bem como são mobilizados a partir de uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de atuação profissional, o que requer da

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



atividade docente uma reflexão do que faz.

Para a compreensão desses saberes, os autores realizaram um levantamento das pesquisas norte-americanas conhecidas como *knowledge base* (base de conhecimento) e identificaram a existência de três categorias relacionadas às profissões: *os ofícios sem saberes* – que abrange uma falta de sistematização de um saber próprio do professor, que envolve bom senso, experiência, intuição; *os saberes sem ofício* – caracterizado pela formalização do ensino, reduzindo a complexidade e a reflexão presente na prática, saberes estes não condizentes com a realidade e, por fim, *os ofícios feitos de saberes* – os saberes que são mobilizados pelo professores e sua prática.

Na última categoria encontrada – *os ofícios feitos de saberes* –, os saberes mobilizados pelos professores foram classificados em: *saber disciplinar*, relativo ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *saber curricular*, referente à transformação da disciplina em programa de ensino; *saber das Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está relacionado diretamente com a ação pedagógica; *saber da tradição pedagógica*, relacionado ao ensino, adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber pedagógico; *saber da experiência*, relativo aos julgamentos individuais e decisões diferenciadas de cada professor; e, por último, *saber da ação pedagógica*, que refere-se ao saber experiencial que é testado e tornado público.

O ponto em comum entre os estudos de Shulman (1987), Tardif (2012), Gauthier e colaboradores (2006) é a consideração dos saberes/conhecimentos que são mobilizados pelos professores, considerando-os sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores de saberes do exercício de sua prática docente. Consideramos que esses estudos são de suma importância para compreender a formação de professores e a busca da construção de conhecimentos, especificamente, os que se referem ao Estágio Curricular, pois este é uma ponte entre a formação acadêmica e a formação

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



profissional, espaço de construção de saberes mobilizados por futuros professores.

Em qualquer área de formação é importante considerar e valorizar todos esses saberes, embora sejam plurais e sociais, pois são compartilhados por grupos, sua adequação, mobilização, produção e utilização ocorrem de forma individual. Professores que tenham a mesma formação e, provavelmente, o mesmo acesso aos saberes advindos do campo acadêmico, mobilizam-nos de forma diferente em sua atuação profissional, de acordo com suas experiências pessoais. Se cada professor tem um jeito único de conduzir a aula, de ensinar, devemos considerar essas particularidades e evidenciar esses processos durante a formação, não apenas no momento do Estágio, mas na totalidade do curso de formação de professores. Contudo, destacamos que o Estágio é um momento propício para a mobilização desses saberes, pois essa construção se dá a partir da observação, discussão e reflexão sobre o que se tem construído nesse campo.

## **Metodologia**

A investigação desenvolvida foi de natureza qualitativa ou naturalística, que segundo Bogdan e Biklen (1994) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação ou fenômeno estudado, onde o processo é mais enfatizado do que o produto, ocupando-se em retratar as perspectivas dos participantes.

O universo de pesquisa definido para este estudo foram os cursos de Licenciatura em Educação Física de Mato Grosso, públicos e privados e, para a realização da pesquisa, solicitamos aos coordenadores dos respectivos cursos uma carta de aceite. Esta foi apresentada por dez (10) instituições, do total de treze (13) que haviam à época, ou seja, apenas três (3) instituições não concederam a autorização. Sendo assim, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa do

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Hospital Universitário Júlio Müller da Universidade Federal de Mato Grosso, no primeiro semestre de 2013, e foi aprovado em 29 de maio de 2013, sob o número CAAE 16623413.1.0000.5541, parecer de nº 288.285. Dessa forma, no segundo semestre de 2013, a pesquisa de campo teve início.

Os participantes da pesquisa foram vinte e quatro (24) professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Curricular nos dez (10) cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso que se dispuseram participar da pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa são licenciados em Educação Física, sendo que quatro (4) professores, além da formação em Educação Física, possuem formação em outras áreas, a saber: Administração, Educação Artística, Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Sociologia, sendo que dois (2) deles possuem mais de um curso, além da Educação Física.

Em relação aos estudos desenvolvidos após a graduação, apenas dois professores não possuem especialização, sendo que um deles está no início da carreira como professor no ensino superior, tendo finalizado sua graduação em 2010, e o outro professor não tem especialização, porém possui mestrado e doutorado.

Sobre a formação em nível de especialização, identificamos que onze (11) professores a fizeram em Educação Física Escolar; seis (6) professores em Educação Infantil, sendo que dois (2) deles na área de “crescimento e desenvolvimento da criança”, e “psicomotricidade em pedagogia do movimento”; e dois (2) professores têm especialização voltada para área da saúde, “Avaliação morfofuncional e reabilitação cardíaca” e “Educação Física e qualidade de vida”. Além desses cursos de especialização, identificamos professores que realizaram cursos em Educação, Cultura e Cidadania, Supervisão e Orientação Educacional, Esporte Escolar, Gestão Escolar, Docência no Ensino Superior e Fundamentos Socioculturais da Educação Física.

Em suma, menos de 50% dos professores cursaram uma especialização que

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



abordasse conhecimentos específicos da Educação Física para a atuação no âmbito escolar, conhecimentos estes que precisam ser mobilizados no Estágio Curricular num curso de licenciatura.

Quanto ao mestrado, nove (9) professores possuem esse título em Educação, quatro (4) professores em Educação Física, três (3) professores estão com mestrado em andamento e oito (8) professores não possuem mestrado, sendo que um (1) professor não finalizou o mestrado e outro foi elevado para o doutorado.

Sobre a formação em nível de doutorado: quatro (4) professores possuem doutorado em Educação; dois (2) professores possuem doutorado em Educação Física; dois (2) professores estão em processo de doutoramento; apenas um (1) professor possui doutorado incompleto e quinze (15) professores não possuem doutorado.

Constamos um investimento significativo por parte dos professores em sua formação continuada, pois a maioria dos professores possuem especialização e mestrado, incluindo os que estão com mestrado em andamento. No entanto, deve-se pensar se essa formação continuada está atrelada aos conhecimentos exigidos no Estágio Curricular.

Quanto ao tempo de atuação, a maioria dos professores está entre um e cinco anos, atuando nas disciplinas de Estágio, apenas quatro professores atuam há mais de dez (10) anos com essa disciplina. Esses dados se apresentam significativos, pois se referem à trajetória formativa dos professores participantes da pesquisa que atuam com Estágio, importância retratada em alguns estudos, como os de Huberman (2000), Nóvoa (2004), dentre outros, mais especificamente na Educação Física, Betti e Mizukami (1997), Folle e colaboradores (2009) e Farias e colaboradores (2011; 2012).

Esse processo de socialização e incorporação das atividades profissionais apresenta-se de forma variada em relação ao tempo e a função desempenhada, portanto, são elementos a serem considerados em busca da compreensão da construção dos

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



conhecimentos referente à profissão docente. É na trajetória de vida, na carreira docente que se adquirem experiências para desenvolver a prática pedagógica (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, gravada de forma individual, em áudio, a partir de um roteiro que contemplou assuntos referentes à formação e atuação nas disciplinas de Estágio Curricular. A utilização do roteiro permitiu que o entrevistador interagisse com o entrevistado, reformulando questões se necessário, bem como abandonando questões, caso estas tivessem sido respondidas anteriormente. Após a gravação, todas as entrevistas foram transcritas para posterior utilização.

Após uma leitura minuciosa, buscamos estabelecer categorias de codificação, que se constituem em classificar os dados descritivos. Para Bogdan e Biklen (1994), esse sistema de codificação envolve uma leitura minuciosa em busca de regularidade, padrões e tópicos nos dados coletados, representados por palavras ou frases.

## **Apresentação, análise e discussão dos dados**

Para esta etapa do texto, destacamos que os professores serão apresentados pela letra “P” (professor) seguida de um número, variando a apresentação dos mesmos de P1 a P24.

Nesse momento, apresentamos quatro (4) categorias relacionadas ao saberes/conhecimentos dos professores do estágio a partir de suas manifestações nas entrevistas; constituição da docência no Estágio; satisfação na atuação docente; aprendizado da docência no Estágio; características necessárias à docência no Estágio.

Os estabelecimentos dessas categorias se justificam por considerarmos importante a constituição da docência e as motivações dos professores na construção dos saberes/conhecimentos relacionados a atuação no Estágio Curricular.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Sobre a constituição da docência no Estágio, identificamos alguns agrupamentos que serão explicitados a seguir:

- Pela sua aproximação com a escola e com a docência (P1, P2, P3, P6, P8, P11, P13, P14, P15, P17, P19, P21, P23):

*[...] sendo professor de escola no ensino básico, e havia uma necessidade do professor de estágio também atuar na escola (P11).*

*Por eu ter a experiência com a Educação Física Escolar há 20 anos na Educação Básica (P19).*

- Via processo seletivo e concurso (P5, P9, P22):

*Eu me tornei professora via concurso, via de acesso e era para as disciplinas de estágio supervisionado e as práticas de ensino (P5).*

*Eu me tornei porque o concurso que eu fiz foi para dança, ginástica e estágio supervisionado (P9).*

- Por convite da instituição (P10, P12, P20):

*Eu me tornei professora por convite da instituição (P10).*

*Da primeira vez a convite para ministrar e estruturar essa disciplina numa outra faculdade e quando eu vim para essa instituição também estruturamos toda parte do estágio e também ministrei disciplina de estágio (P12).*

- Por necessidade e deficiência do curso (P4, P7):

*Você se torna professor na instituição, muitas vezes pela deficiência de quadro que a instituição tem (P4).*

*[...] a gente se torna pela necessidade [...] necessidade do curso, como eu sou formada em pedagogia, que é mais próxima da educação, acabei assumindo essa responsabilidade (P7).*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



- Por ter experiências anteriores com o Estágio (P10, P18):

*Eu me tornei professora por convite da instituição, mas durante a minha especialização trabalhei como monitora na central de estágio, isso me possibilitou o contato com o estágio antes de atuar como professora do ensino superior (P10).*

*Quando eu comecei a trabalhar na instituição, eu solicitei ao coordenador do curso para me direcionar na disciplina de estágio por já ter lecionado a disciplina antes, mas em outro espaço, na academia, achei interessante o trabalho que fiz com os estagiários e pedi para trabalhar (P18).*

O agrupamento mais amplo está relacionado a aproximação dos professores com a escola e com a docência. Percebemos ainda, que nem todos os professores consideram-se com perfil para atuar na escola, mesmo atuando num curso de licenciatura. Dessa forma, aqueles que se identificam mais com a escola são direcionados para atuarem nessas disciplinas. Causa estranheza, num curso de licenciatura, professores sem vinculação com a escola e com a educação de modo geral, considerando que a escola é o campo de atuação dos futuros formandos e a educação, objeto de estudo formativo do curso.

Retomamos aqui os conceitos de Lima (2012), para quem tornar-se professor não ocorre da noite para o dia. Tal condição decorre das experiências vividas, nos exemplos positivos e negativos, num percurso permanente de reflexão do que somos e do que vivemos.

Sobre a importância desse espaço para a formação, Candau (1987, p. 57) alerta que:

*Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. [...] Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



mecânica não favorece esse processo. Para que ela se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nos agrupamentos de professores que se tornaram professores por via concurso ou seleção, por convite da instituição e por necessidade ou deficiência do curso, tal condição pode indicar que estes professores se tornaram professores orientadores de Estágio por casualidade. Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Winch e Terrazzan (2011, p. 55) sobre o Estágio nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, dos vinte e seis professores que participaram da pesquisa, nove professores se tornaram professores de Estágio por casualidade e estes não relataram experiências prévias que consideravam preparatórias para desenvolver essa atividade.

Em relação à satisfação na atuação docente no Estágio, foram identificados os seguintes agrupamentos:

- Os professores afirmaram que permaneciam na disciplina e atuavam por identificação com a mesma (P1, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P21):

*Com certeza. Eu acho que eu sou muito feliz por estar na Universidade e ser professora de estágio, se me pedisse para deixar uma disciplina com certeza não seria Estágio Supervisionado (P5).*

*Identifico sim, comecei com uma disciplina, no ano seguinte assumi duas e posteriormente me tornei a coordenadora de estágio da instituição e nos últimos três anos eu sou a única professora responsável por todos os estágios no curso de licenciatura. Então foi por identificação mesmo (P10).*

Os relatos apresentados pelos professores de Estágio apontam a satisfação na atuação com a referida disciplina. Os professores P12 e P13 afirmam atuar ainda na

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



escola de Educação Básica por considerar que isso facilita o desenvolvimento na disciplina de Estágio Curricular, pois utilizam suas aulas como forma de Estágio para os acadêmicos, com isso eles são professores orientadores do Estágio na instituição de Ensino Superior e ao mesmo tempo professor regente da escola campo de Estágio.

- Os professores que mencionaram que a disciplina de Estágio tem algumas características e algumas problemáticas, no entanto, permanecem à frente da disciplina, como podemos verificar nas falas a seguir (P2, P3, P7, P20):

*Apesar desses problemas que me deixam agoniada, eu gosto muito do estágio. Me identifico, não é por falta de opção e permaneceria com a disciplina sim, porque a minha ligação é com a escola, eu sempre fui professora de escola, e o que uma das coisas que mais tenho saudade no Ensino Superior é ter perdido a minha escola (P3).*

*É uma disciplina um pouco cansativa, porque não é só as aulas aqui na faculdade, então a carga horária é sobrecarregada, porque não só ir lá e observar o aluno, tem todo um planejamento antes, pelo menos aqui é assim, temos horários específicos com os alunos, com o grupo, para discutir sobre as intervenções, corrigir os planos de aula e estou sempre à frente do grupo porque qualquer problema que acontecer no estágio eu sou a responsável. Mesmo com todos esses argumentos, eu permaneceria sim (P7).*

*Eu gosto de trabalhar mesmo sendo uma disciplina que exige bastante. É muito envolvimento ser professor de estágio, tanto durante o processo como depois a questão de avaliação, envolve correções de relatórios, durante toda orientação e no final esse fechamento de relatório. [...]. Permaneceria sim, ainda que por um tempo mesmo (P20).*

- O professor que afirma gostar de atuar na disciplina, porém se considera mais preparado em outro nível de ensino (P4):

*Sim, mas teria mais facilidade com o ensino médio por conta das leituras que venho fazendo, mas como os outros professores que estavam há mais tempo na faculdade escolheram o ensino médio (P4).*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



- O professor que tem dúvida quanto à sua satisfação acerca de sua atuação na disciplina de Estágio e este é o mesmo que optou pela disciplina, por ter uma experiência anterior com Estágio em academia, espaço muito distinto da escola (P18):

*[...] eu pedi para trabalhar com o estágio por ter trabalhado antes com estágio em academia, com certeza o estágio em escola, que é o foco da instituição é bem diferente do estágio em academia, dá muito mais trabalho, depende de um tempo muito maior do que somente ministrar aula, eu gosto, mas é uma coisa que fica no meio termo, não tenho uma resposta para te falar se sim ou se não (P18).*

- O professor que afirma **não ser sua primeira opção, mas identifica-se com a disciplina** (P23):

*Diante dos leques de possibilidades que a gente tem aqui teria outras possibilidades que eu escolheria. Essa não seria a minha primeira opção, mas eu me identifico sim (P23).*

Diante das manifestações dos professores podemos perceber uma satisfação em relação ao trabalho realizado com a disciplina de Estágio Curricular, pois apenas um professor tem dúvida em relação a isso; apesar de formado há muito anos, ele atua com essa disciplina há pouco tempo, portanto, pressupomos que o mesmo esteja em fase de reconhecimento do campo de atuação. Quanto ao professor que considera que a disciplina de Estágio não seria a sua primeira opção, este também tem atuação no Ensino Superior apenas há um ano, tendo concluído sua graduação recentemente, em 2010.

Observamos, mesmo com a satisfação de vários professores, que as disciplinas de Estágio Curricular exigem mais que as outras, com isso, estes ficam sobrecarregados, pois todos, além do Estágio, atuam em outras disciplinas no mesmo curso.

Em estudo anterior, Almeida e Moreira (2012) sugerem a elaboração de um projeto de Estágio Curricular que valorize a participação de todos os professores do

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



curso de formação, corroborando as ideias de Barreiro e Gebran (2006), da necessidade de um trabalho interativo entre as áreas de conhecimento do curso e o envolvimento de diferentes disciplinas, de forma cooperativa, dialógica, com vistas ao planejamento e a organização das ações coletivas e integradoras no Estágio, assegurando a adoção de propostas avaliativas permanentes com intuito de analisar e redimensionar às ações do projeto de Estágio. Entendemos que tal condição permita que se distribua melhor os encargos didáticos, bem como esclareça possíveis dúvidas entre aqueles que não apresentam maiores relações com a mesma.

Na categoria aprendizagem da docência no Estágio, identificamos os saberes/conhecimentos que são mobilizados pelos professores. Estabelecemos assim, os seguintes agrupamentos:

- Aprendizagem com a prática (P1, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16):

*Aprendi com a minha própria prática docente, o estágio me fez repensar a minha prática docente, e a busca de compreender a interlocução entre a universidade e escola. Saber trabalhar com tempos diferentes, com a questão burocrática, com pessoas diferentes, saber ouvir, saber esperar (P1).*

*É no dia a dia que a gente aprende a lidar com o estágio, a lidar com o aluno, as relações entre o estagiário e o professor da escola, entre o estagiário, o professor da escola e o orientador. [...]. É na prática docente que ocorre essa organização do estágio (P8).*

- Aprendizagem através de cursos, estudos, pesquisas e leituras (P2, P6, P9, P18, P22, P24):

*Não me lembro de curso que tenha me preparado para atuar, busquei leituras sobre o tema, participei de eventos, mas não fiz nenhum trabalho relacionado ao estágio, tipo dissertação de mestrado, acho que pessoas que trabalham com esse tema possa vim a ter mais condições de atuar na disciplina (P2).*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



- Aprendizagem com o auxílio de outro professor (P17, P18, P22, P24):

*Eu fui aprendendo com a supervisão do outro professor de estágio que leciona a disciplina há mais tempo que eu, o coordenador do curso que também está há mais tempo e na prática mesmo (P18).*

*Como o estágio aqui é ministrado por dois professores, a professora que dividiria a disciplina comigo tinha mais experiência e me ajudou muito me auxiliando e direcionando na disciplina. [...] tenho uma confiança muito grande nela, tudo que aprendi em metodologia e até na prática mesmo, como conduzir uma aula, eu aprendi com ela que já tinha mais experiência (P22).*

- Aprendizagem da docência como um aspecto contínuo (P3, P4, P5):

*Então fiz estudos, na produção de outros professores, Selma Garrido Pimenta, busquei compreender o estágio no campo da educação, fui me aproximando da legislação, conhecendo os estágios de outras instituições, para verificar como era feito, não sei se aprendi a ser professora de estágio, na realidade eu acho que nunca aprende, porque todo semestre é um desafio, porque é uma nova escola, você vai renovar com a escola, mas é outra turma de alunos, troca professor, muda os horários, a configuração da aula, os próprios alunos da escola, então é sempre um refazer, nesse sentido, cada turma de estágio que a gente pega faz uma coisa que não fez na outra turma (P3).*

*Aprender a ser professor de estágio é um processo contínuo, eu não aprendi, eu estou aprendendo todos os dias a como ser professora, você está no contexto de onde as práticas pedagógicas acontecem, é um grupo de alunos que estão pensando, esses professores estão no processo de formação que precisa ter (P5).*

- Aprendizagem relacionando com outras disciplinas (P7):

*O estágio é uma disciplina que você tem que está o tempo todo relacionado com outras disciplinas, essa relação que você faz com outras disciplinas que vai facilitar o seu trabalho enquanto mediador desse processo (P7).*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Sobre a aprendizagem da docência, poucos professores reconhecem que esta se constrói continuamente. Há grupos que valorizam a vivência e o contato direto com o fazer (prática), outros com os conhecimentos advindos de cursos, leituras e livros (teórico) e os que reconhecem que a relação com os pares é uma forma também de aprendizado do trabalho docente. Esse posicionamento dos professores perante a construção do conhecimento e a aprendizagem docente nos permite inferir sobre a existência de uma visão dicotômica entre teoria e prática por parte dos alguns, mesmo que estes não apresentem essa característica no planejamento das disciplinas.

Esse tipo de aprendizado da docência e a troca de experiências entre os professores, como a partilha desses saberes, é reconhecida por Nóvoa (1992, p. 26), visto que “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional”. O autor se refere aos momentos de discussão coletiva sobre a formação, diferente do manifestado pelos professores, que associam o aprendizado ao auxílio de algum professor que já leciona a disciplina há mais tempo e socializa com eles esses aprendizados e, mesmo de forma limitada, o que não deixa de ser uma possibilidade de aprendizado que deveria ser mais valorizado pelos cursos em momentos coletivos de discussões sobre a docência.

Os elementos destacados pelos professores, também, são valorizados por Nóvoa (2004, p.16), quando este aponta que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Há pouca expressividade por parte dos professores em relação à importância de todos esses elementos na construção do conhecimento necessário à docência, o que Shulman (1986) denomina de conhecimento de base do professor, que envolve conhecimentos de natureza distintas e indispensáveis à atuação como professor, considerando um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais para que o professor possa ensinar e aprender.

Os professores que destacam os conhecimentos relacionados aos cursos, estudos, pesquisas e leituras são poucos, considerando que mais de 50% deles passaram por momentos formativos de especialização e mestrado, e 30% dos professores já fizeram doutorado ou estão fazendo. Esse reconhecimento deveria ser mais significativo, todavia, apenas um professor se remete à importância do mestrado e doutorado como elemento facilitador do aprendizado, o que podemos observar na manifestação que segue:

*Esse aprendizado está relacionado com as outras áreas que eu já atuei. O meu doutorado por ser na “Educação” e minha linha ser “Saberes e práticas educativas”, que discutia muitas questões sobre práticas docentes, foi nesse caminho que comecei a pensar no estágio teoricamente (P9).*

O estudo de Winch (2009) sobre a formação da identidade profissional de orientadores de Estágio Curricular também evidencia a pouca referência dos professores e orientadores de estágios, participantes da pesquisa, aos cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado) como elementos de aprendizado da atuação como professor e orientador do Estágio.

Nesse sentido, ponderamos que isso possa ocorrer pela valorização da pesquisa em detrimento aos elementos inerentes ao ensino por parte de alguns programas de Pós-Graduação e a necessidade da valorização do Estágio Docência nesse momento

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



formativo, pois este só é obrigatório aos bolsistas, sendo facultativo aos outros mestrandos e doutorandos, como é o caso de muitos Programas de Pós-Graduação, ou seja, privilegia-se a formação do pesquisador e desconsidera-se a formação do professor, como fora indicado por Moreira e Tojal (2009; 2013).

Buscamos identificar ainda, as características necessárias aos professores para atuação no Estágio. Foram identificados quatro agrupamentos:

- Experiência e contato com a escola (P2, P3, P7, P9, P10, P11, P14, P17, P18, P19, P20):

*Para mim é fundamental que ele tenha experiência com a escola. Se ele está trabalhando com licenciatura e formação de professores e aqui é curso de licenciatura, para mim é inadmissível que esse professor que está no Ensino Superior não tenha uma relação próxima com a escola [...] (P3).*

*Acho que um ponto chave é a vivência que eu tenho na escola, de certa forma nessa disciplina saímos do campo da academia e vamos para escola e lá é uma realidade totalmente diferente do que ele vê na faculdade e surgem alguns confrontos que precisam ser discutidos [...] (P17).*

- Conhecimentos/saberes sobre a legislação (P1, P2, P7, P24):

*[...] ter uma leitura da parte legislativa educacional e conhecer a intermediação de como se dá formalmente o estágio (P1).*

*[...] ele tem que conhecer tudo sobre políticas públicas (P7).*

- Conhecimentos/saberes sobre didática e metodologia do ensino (P7, P20, P21, P22):

*[...] ter domínio da disciplina de didática, porque o professor não vai só supervisionar, ele vai orientar, ele vai preparar esse aluno, ele estará presente no estágio, desde o planejamento de ensino didático, mostrando a importância do projeto político pedagógico (P7).*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



*O professor que trabalha com estágio tem que ter bem presente discussões a questão da didática, a questão interação professor/aluno, questão dos planejamentos, a importância de conhecer os diferentes tipos de planejamentos (P20).*

- Abertura para mudanças (P4, P5, P21):

*É muito comum a gente receber os alunos e os alunos terem uma opinião formada sobre o professor de Educação Física, sobre o que deve ser ensinado na escola, então eu penso que deve ser uma característica fundamental é se despir dessas certezas, e se aproximar da escola com um desejo de fato enxergar o que é a escola e aprender com a escola aquilo que precisa ser construído para aulas de Educação Física (P5).*

*[...] é normal o surgimento de dificuldades, então trabalhar com questões de perseverança, persistência, recomeço, mudança de metodologia sempre que necessário, ter essa capacidade, esse senso de perceber a necessidade de fazer uma intervenção pedagógica diferente e nem por isso desistir, desanimar, isso é fundamental para e trabalhar com o estágio (P21).*

Dentre as características mais citadas pelos professores estão as que se associam ao contato e experiência com a escola e com a educação, coincidindo com as respostas referentes aos aprendizados relacionados à atuação do professor de Estágio, o que implica no reconhecimento dos professores da importância dos saberes experienciais ou práticos, que para Tardif (2012) são saberes ligados às funções dos professores, que dependem da adequação aos problemas e situações peculiares do trabalho, caracterizando como: complexo, sincrético, plural, heterogêneo, existencial. “Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc” (TARDIF, 2012, p. 111).

Winch e Terrazam (2011) descrevem alguns elementos considerados pelos

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



professores como conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade de orientação de Estágio, sendo que os conhecimentos da realidade escolar e os saberes sobre a organização e funcionamento das escolas são os mais elencados como características importantes que devem ser consideradas nessa atuação.

O segundo e o terceiro agrupamento de professores apontam como características essenciais para a orientação de Estágio os *conhecimentos relacionados à legislação* e as *disciplinas de didática e metodologia de ensino*, respectivamente, valorizando assim, os saberes disciplinares e curriculares.

Tardif (2012) define como saberes disciplinares aqueles que são oriundos dos diversos campos do conhecimento, e que se encontram na universidade em forma de disciplinas, enquanto que os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos, apresentados como forma de programas escolares que são aprendidos pelos professores e aplicados em sua prática.

O último agrupamento de professores reconhece a complexidade da aprendizagem docente e considera que esse processo é contínuo e não se finda, devendo o professor manter-se em constante transformação e aprendizado, pois afirmam como característica importante a ser considerada na docência a *abertura para mudanças*.

Nesse sentido, podemos destacar nas manifestações dos professores uma valorização do que Shulman (1986) define como conhecimento de base do professor que envolve uma diversidade de conhecimentos necessários e essenciais à docência, sendo em menor escala nos cursos de formação inicial e se tornam mais aprofundados, diversificados na experiência profissional, contínua, cotidiana, requerendo sempre a identificação de novas possibilidades de criação e invenção.

## Conclusões

Identificamos uma valorização da formação continuada através da participação

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



dos professores em cursos de especialização, mestrado e doutorado, no entanto, não há expressividade significativa por parte dos mesmos na referência desses cursos como aprendizado da docência, em especial da docência nas disciplinas de Estágio, o que consideramos necessário para atuação nessa área.

Como destacado anteriormente, isso pode ocorrer pela falta de valorização dos saberes/conhecimentos docentes nos programas de Pós-Graduação, que raramente oferecem disciplinas pedagógicas ou de Metodologia do Ensino Superior, sendo o Estágio de Docência obrigatório apenas para bolsistas. Podemos destacar, através da categoria *constituição da docência no Estágio*, que a maioria dos professores assumiu a disciplina de Estágio Curricular por terem uma aproximação com a escola e com docência antes de atuarem como professores no ensino superior. Numa dimensão menor, alguns professores passaram a lecionar essas disciplinas por terem sido selecionados ou por convite da instituição, como também pelas necessidades e deficiências de alguns cursos.

Essa aproximação favorece o aprendizado da docência, pois os saberes/conhecimentos envolvidos no cotidiano escolar podem ser mobilizados por esses professores. Esses dados reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas nos cursos de formação continuada, como especialização, mestrado e doutorado, além de que os estudos e pesquisas originados desses cursos tratem mais especificamente de questões referente à escola, à docência e à formação desses professores.

*A satisfação na atuação docente*, segunda categoria apresentada, evidencia uma motivação por parte dos professores das disciplinas de Estágio. Mesmo entendendo que essas disciplinas exigem mais dos professores do que as outras disciplinas do curso, sentem-se satisfeitos com a sua condução. Pressupomos que essa motivação profissional esteja relacionada à afinidade que o professor tem com a disciplina de Estágio, que por vez, se encontra atrelada à escola, agrupamento destacado na categoria anterior.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



As manifestações dos professores sobre o aprendizado desse tipo de trabalho sinalizam para uma valorização dos saberes da prática ou experienciais em relação aos demais. Alguns professores consideram que o aprendizado se deu de forma teórica e apenas dois professores reconhecem o aprendizado de forma complexa e contínua, reconhecendo todos esses elementos importantes na aprendizagem da docência.

Na categoria relacionada ao *aprendizado da docência no estágio*, destacamos a importância de considerar a docência como um aprendizado contínuo, bem como a abertura para mudanças, pois na atual conjuntura, o professor deve buscar elementos significativos em sua prática educativa, refletindo sobre a sua prática e a realidade encontrada no ambiente escolar.

Na categorização *características necessárias à docência no Estágio*, evidenciamos que os saberes/conhecimentos mais mobilizados pelos professores de Estágio Curricular são os saberes experienciais ou práticas – que emergem do cotidiano e das relações –, os saberes sobre a organização e funcionamento das escolas – os que envolvem a legislação que rege e regulamenta a educação – e os saberes disciplinares e curriculares – que se sustentam a partir da didática e da metodologia.

Por fim, alertamos que é preciso um reconhecimento por parte da maioria dos professores na valorização de todos os saberes/conhecimentos mobilizados na prática docente, como também considerar o aprendizado da docência como algo complexo, contínuo e permanente, portanto, sempre em renovação e transformação.

## Referências

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso; MOREIRA, Evando Carlos. Contribuições do estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação física: a percepção discente. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 77-102, 2012.

BARREIRO, Iraíde Marques Freitas de; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino**

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BETTI, Irene Conceição Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p.108-115, dez. 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CANDAU, Vera Maria F. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

FARIAS, Gelcemar Oliveira e colaboradores. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em educação física. **Revista da educação física**, v. 22, n. 4, 4 trim. 2011, p. 405-509.

\_\_\_\_\_. Competências profissionais em educação física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, v. 18, n. 4, 2012, p. 656- 666.

FOLLE, Alessandra e colaboradores. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-49, jan./mar. 2009.

GAUTHIER, Clermont e colaboradores. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Líder Livro, 2012.

MOREIRA, Evando Carlos; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. A formação em programas de pós-graduação stricto sensu em educação física: preparação docente versus preparação para pesquisa. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 127-145, 2009.

\_\_\_\_\_. Prioridades dos programas de pós-graduação stricto sensu em educação

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



física: a visão dos egressos. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, n. 1, p. 161-178, 2013.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Instituto de Inovação Educacional. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard educational review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

\_\_\_\_\_. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

SHIGUNOV, Victor; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O percurso profissional dos professores de educação física nas escolas. In: SHIGUNOV, Victor; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.). **Educação física: conhecimento teórico X prática pedagógica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo**. 2009. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

WINCH, Paula Gaida; TERRAZZAN Eduardo A. Professores orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, jan./ abr. 2011, 51- 60.

---

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



---

## Sobre os Autores

### **Francisca Franciely Veloso de Almeida**

Mestre em Educação – UFMT. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. *E-mail:* fran\_aveloso@hotmail.com

### **Evando Carlos Moreira**

Doutor em Educação Física – UNICAMP. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. *E-mail:* [ecmmoreira@uol.com.br](mailto:ecmmoreira@uol.com.br)

Recebido em: 03/05/2018

Aceito para publicação em: 02/06/2018