

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTE

### SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION: THE MOBILIZATION OF TEACHER KNOWLEDGES

Taynara Franco de Carvalho<sup>1</sup> e Samuel de Souza Neto<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro–SP, Brasil.

#### RESUMO

Este trabalho focaliza a formação de professores de Educação Física no Estágio Supervisionado. Ele tem como objetivo central compreender os saberes que são mobilizados no Estágio Supervisionado. Opta-se pela pesquisa qualitativa, estudo descritivo, utilizando como técnicas: entrevista com 10 estagiários e sete professores e análise de conteúdo. Os participantes apontaram que a construção dos saberes e o resgate das experiências são contínuas, tendo como influências a escolarização, a prática docente e a realização de cursos. A mobilização dos saberes (disciplinar, curricular, tradição pedagógica, ação pedagógica) pelos estudantes no estágio ocorreu de acordo com as necessidades e desafios desse processo, formando uma espécie de reservatório. Desse reservatório de saberes, os professores mobilizam o saber experiencial (uma amálgama de saberes) na supervisão e orientação do estágio. Nessa base de conhecimento, o professor se abastece, enquanto o estudante se orienta na prática de ensino.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Saberes docente. Formação inicial.

#### ABSTRACT

This work focuses on the training of physical education teachers in the Supervised Teaching Practice. It aims to understand the knowledges that are mobilized in the Supervised Teaching Practice. The qualitative research, descriptive study, using as techniques: interview with 10 trainees and seven teachers and content analysis. The participants pointed out that the construction of the knowledges and the rescue of the experiences are continuous, having as influences the schooling, the teaching practice and the training courses. The mobilization of the disciplinary, curriculum, pedagogical tradition and pedagogical action knowledges by students in the internship occurred according to the needs and challenges of this process, forming a kind of reservoir. From this reservoir of knowledges, teachers mobilize the experiential knowledge (an amalgam of knowledges) in the supervision and guidance of the internship. In this knowledge base, the teacher is supplied, while the student is guided in the practice of teaching.

**Keywords:** Supervised teaching . Knowledge teachers. Initial teacher education.

#### Introdução

A formação de professores abarca três etapas diferentes: a formação escolar, a formação inicial e a formação continuada. Dessas três etapas, esse trabalho tem como foco a formação inicial, compreendendo-a como um momento especial, ainda que alguns não reconheçam o seu significado<sup>1</sup>. Tal fato, deve-se, principalmente, a dois fatores: primeiro, a uma visão linear de transferência de tudo que aprenderam em seus cursos para a prática profissional, por parte dos egressos e, segundo, “[...] as mazelas dos currículos da formação inicial, que ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento e experiência”<sup>1</sup>.

Devido a esses fatores, entre outros, a escola não tem sido reconhecida de forma efetiva como um lugar de formação e de produção de saberes, mas de escolarização. Entretanto, Tardif<sup>2</sup> assinala que não deveria ser dessa maneira, pois a prática, enquanto prática intencional, traz necessariamente a reflexão teórica, sendo portadora de uma “*epistemologia da prática profissional*” - “[...] um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas”<sup>2</sup>. Assim, o estágio como uma oportunidade de aproximação do futuro profissional com o seu campo de atuação, pode ser

considerado como um momento de produção/mobilização de saberes. Nesse processo, algumas questões emergem: Quais são os saberes mobilizados na prática de ensino? Qual é a origem desses saberes? Como esses saberes são organizados e utilizados?

Nos últimos anos diversos pesquisadores e estudiosos têm investigado a formação de professores, principalmente, na questão dos saberes docente, tentando compreender quais saberes estariam presentes na prática pedagógica<sup>2-5</sup>. Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, fazendo uma leitura dos títulos e resumos, encontramos 1594 teses e dissertações, no período de 2002-2017, que tratavam sobre a temática dos saberes docente. Dentre elas, apenas 58 trabalhos estavam vinculadas ao campo da Educação Física, o que corresponde à aproximadamente 3,64% desse total. Porém, desse percentual apenas quatro (4) estudos<sup>6-9</sup> abordaram a temática dos saberes docente, tendo como local de investigação o Estágio Supervisionado (6,90% – 58).

Na leitura integral desses quatro trabalhos houve algumas descobertas, levando a questionamentos: a dualidade teoria e prática; a valorização dos saberes experienciais e a pluralidade de saberes. Averiguamos que em três dos quatro estudos, o estágio foi apontado pelos professores formadores e estagiários como um momento especial de aquisição de saberes. Sousa<sup>6</sup> aponta que o estágio foi identificado pelos estagiários como uma ocasião ímpar na aquisição de conhecimentos. Ele possibilita a vivência e a análise de situações reais de ensino, sendo um espaço significativo de experiência prática durante a formação inicial. Zancan<sup>7</sup> considerou o estágio como um pilar para a construção docente, concluindo que é por meio das vivências e experiências com os saberes docente e intervenções dos professores formadores que os estagiários passam pelo processo de amadurecimento<sup>8</sup>.

A ideia de professor formador, formado para receber o estagiário, é algo novo em nossa literatura, não aparecendo oficialmente nas diretrizes oficiais pós LDBEN 9394/96. Essa concepção vem atrelada ao movimento pela profissionalização do ensino ao se reconhecer o estágio como um espaço de mobilização/aquisição de saberes, ocupado por diferentes agentes (professor de universidade, professor de escola, etc). Ela busca deixar de lado a perspectiva de estágio normativo (burocrático), assumindo a proposta de estágio profissional. Portanto defende-se a ideia de uma articulação entre teoria e prática, visando dar um lugar para os saberes que são produzidos/veiculados pelos professores e estagiários (na elaboração e implantação do projeto de estágio e plano de aula) – condição essa para a profissionalização do ensino -, pois a docência, enquanto profissão, prescinde de uma base de conhecimentos<sup>3</sup>. Nesse trabalho, nós estamos tratando conhecimento e saber de forma ampla e equivalente<sup>2</sup>.

Entre os saberes veiculados, nos estudos selecionados, o estágio passa a ser visto como um importante meio de aproximação e conhecimento da realidade escolar, mas não de substituição do trabalho profissional. Isse<sup>9</sup> afirma que o estágio permite experiências em escolas reais, com alunos reais. Mas os estagiários só aprenderão a trabalhar, trabalhando, condição essa que só ocorrerá quando estiverem inseridos na vida profissional. Com relação aos saberes, os dados dos estudos mencionados apontam para uma maior valorização dos saberes experienciais, mas também mencionam os saberes da ação pedagógica e os saberes disciplinares - considerados os mais significativos para fundamentar o exercício da docência<sup>9</sup>. Em relação aos saberes experienciais, práticos ou tácitos, fica o desafio de identificá-los. Por fim, quando nós nos referimos aos saberes envolvidos no trabalho docente, nós entramos em um campo que exige conhecimentos, habilidades, disposições e competências específicas para o exercício de uma atividade profissional: a docência, havendo necessidade também de articulá-los em seu conjunto.

Sobre os saberes docente, Gauthier et al.<sup>4</sup>, ao realizarem uma releitura do trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye<sup>10</sup>, os reorganizaram em disciplinar, curricular, ciências da educação, tradição pedagógica, experiencial e ação pedagógica. Neste processo, nós fizemos um nova

leitura desses trabalhos, considerando-os na forma de uma amálgama de saberes docente que envolvem uma dupla face: de um lado, há os conhecimentos universitários [saber disciplinar (conteúdo a ser ensinado); saber curricular (transformação da disciplina em programa de ensino) e; saberes das ciências da educação (adquirido durante a formação, sendo um saber específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica) ]<sup>11</sup> e, de outro lado, há os saberes profissionais [(temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; relacionais)<sup>11</sup>, podendo ser encontrados nos saberes da tradição pedagógica (na tradição histórica de quando o professor começou a dar aula a um coletivo e não mais a um aluno individualmente, deixando os escolares impregnados desse processo em suas experiências); no saber experiencial (julgamentos privados e de uma jurisprudência particular do exercício profissional, sendo diferente das experiências vividas na escolarização) e nos saberes da ação pedagógica (rotinas e esquemas de aula que passam a ser fundamentadas e tornadas públicas)].

Vale destacar que esse mapeamento é original, não tendo sido utilizado, ainda, essa articulação, pois, normalmente, utilizamos os saberes de um currículo técnico-científico, lógica disciplinar, deixando de lado os saberes profissionais cuja lógica está centrada no estudo da tarefa e cotidiano do trabalho do professor<sup>11</sup>. Para Tardif<sup>11</sup>, a lógica disciplinar volta-se para as questões do conhecimento, pois aprender é conhecer não levando em conta as crenças e as representações sobre o ensino; enquanto que na lógica profissional aprender é fazer e continuar fazendo. O professor precisa mobilizar um conjunto de saberes e habilidades porque a sua ação é orientada por objetivos emocionais (motivação dos alunos), sociais (disciplina e gestão da classe), cognitivos (aprendizagem da matéria), coletivos (projeto educacional da escola).

Tardif<sup>11</sup> nos aponta que uma possível solução para romper com essa lógica disciplinar seria a constituição de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores em situação de trabalho, como: a gestão da sala de aula; os professores da escola serem considerados co-pesquisadores dos trabalhos vinculados às práticas pedagógicas; rever a formação universitária, considerando a universidade e a escola como lugares de formação e o estágio como um ponto chave na formação do professor. O estágio é:

um contexto que eles [estagiários] confrontam os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática. Além disso, é neste ambiente que eles acabam por identificar, mobilizar e/ou adquirir um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se tornam necessários à sua prática educativa<sup>12</sup>.

No âmbito dessa compreensão, o Estágio Supervisionado, na formação inicial, emerge como uma ocasião extremamente significativa para a mobilização e constituição de saberes. Sendo assim, o objetivo central foi compreender os saberes que são mobilizados no Estágio Supervisionado. Especificamente se busca analisar e identificar os saberes que são mobilizados na prática de ensino pelos estagiários; bem como analisar os saberes que são mobilizados pelo professor na supervisão do estágio na escola.

## Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, estudo descritivo, tendo como participantes, 10 estagiários (E1 a E10) de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física; e sete professores de Educação Física (P1 a P7) que recebem os estagiários na escola.

O curso de Educação Física escolhido possuía uma carga horária de 4160 horas, tendo o Estágio Supervisionado do 5º ao 8º semestre, perfazendo quatro semestres com total de 420

horas. Ressaltamos que, nos dois primeiros anos o curso segue uma base comum e não há diferenciação entre Licenciatura e Bacharelado. Posteriormente, na passagem do 4º semestre para o 5º semestre, os estudantes optam pelo curso de Licenciatura ou Bacharelado. Particularmente, sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física, de acordo com seu Projeto Pedagógico, ele está voltado para a formação de professores para a educação básica, enfatizando o conhecimento da motricidade humana aplicado ao fenômeno educativo. Com relação aos professores da escola, no quadro 1 é possível visualizar as redes de ensino com as quais estão vinculadas, sendo elas municipal ou estadual.

Professor Categorias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Rede de Ensino	Estadual e Municipal	Estadual	Estadual	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual
Tempo de Serviço	27 anos	28 anos	28 anos	23 anos	5 anos	23 anos	5 anos
Tempo de Supervisão	13 anos	12 anos	12 anos	10 anos	3 anos	13 anos	3 anos
Ciclo de Vida Profissional	Diversificação Afirmção	Diversificação Afirmção	Diversificação Afirmção	Diversificação Afirmção	Entrada	Diversificação Afirmção	Entrada

**Quadro 1.** Professores da Escola

Fonte: Os autores

Os professores participantes se encontram no ciclo de vida profissional da carreira, considerando apenas o tempo de supervisão no estágio, de: entrada (um a três anos); estabilização (quatro a seis anos); diversificação (sete a 25 anos)<sup>13</sup>. Porém, se considerarmos essa classificação na Educação Física, Farias et al.<sup>14</sup> colocam: entrada (um a quatro anos); afirmação e diversificação (cinco a nove anos); consolidação (10 a 19 anos). Embora haja as duas classificações, a de Huberman é mais original por ter trabalhado apenas com professores de escola, enquanto que a de Farias et al mescla professores e acadêmicos.

Para a coleta de dados, o instrumento escolhido foi a entrevista semiestruturada realizada com os estagiários e com os professores da escola. O primeiro passo foi o contato com os estagiários durante as aulas de estágio na universidade. Destacamos que os 10 estagiários foram escolhidos aleatoriamente e convidados para participar da pesquisa; enquanto que os professores foram aqueles que recebem esses estagiários na escola. Todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo comitê de ética (Protocolo nº 0337). As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante, de acordo com a sua disponibilidade nas escolas e na universidade, utilizando para esse fim um gravador para registrar e, posteriormente, realizamos a transcrição.

No tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo proposta por Lüdke e André<sup>15</sup> na forma de unidades temáticas. Dessa análise emergiram dois eixos temáticos: “*Os saberes e a sua constituição na formação, na socialização e na identidade docente*” que compreende a origem/local de aquisição desses saberes e “*Os saberes mobilizados pelos estudantes no Estágio Supervisionado*”, considerando as descrições apresentadas sobre o processo de estágio.

## Resultados

### *Os saberes e a sua constituição na formação, na socialização e na identidade docente*

Os estagiários (Es) e os professores (Ps) relataram que não possuem todos os saberes, assinalando que eles estão sempre em construção. Este aspecto fica bem claro no relato do E3:

“Não todos, eu acho que vou conseguir ir construindo, eu acho que está em processo, porque às vezes quando eu olho penso que algumas coisas são mais fortes do que outras, ou talvez esses conhecimentos nem existam ainda, mas eu acho que é coisa de tempo, de formação de identidade de professor”.

P1, por sua vez, assinala: “Olha, eu acho que esses saberes estão sempre em construção de acordo com o que acontece”. Na mesma direção P3 afirma que “[...] tem saberes que eu ainda tenho que aprender”. Considerando essa construção contínua de saberes, construção que ocorre ao longo do tempo, pois os saberes são temporais, verificamos também que esses saberes vão sendo adquiridos em diferentes contextos. Entre os estagiários, E1 descreve: “Eu não sei se eu tenho, mas eu acho que fui adquirindo um pouquinho ao longo da minha prática com os estágios”. E5 compartilha a mesma ideia, relatando que a constituição dos saberes acontece “com a prática e dedicação à escola”. No caso dos estudantes há uma oscilação entre o que ele vê na universidade e o que ele faz na prática de ensino em termos de correspondência, pois leva um tempo essa mediação por se tratar de reconstruir a teoria a partir da prática. Como a lógica da aprendizagem da docência tem sido disciplinar leva um período fazer essa passagem<sup>11</sup>. No caso dos professores, os cursos e as leituras são citados como importantes para a constituição dos saberes, podendo serem tratados como saber curricular<sup>11</sup>. De um lado, P3 aponta que:

“[...] a gente não pode ficar parado, estou fazendo curso. Eu fiz o curso de vôlei, inclusão, atletismo, rúgbi. Estou fazendo todos eles, porque esses saberes eu já nem lembro mais e alguns eu nunca tive. Então eu tenho que refazer e saber como passar agora, porque a forma que eu aprendi é diferente de hoje, a dinâmica também já mudou muita coisa”.

Isso também foi identificado nas falas do P2:

“[...] em termo de formação eu não paro de estudar [...] em questão de conhecimento é o que eu falei, a gente procura aprender com o Estado, os cursos que são oferecidos, ou a gente procura por conta, as vezes tirar dinheiro do bolso pra se formar em coisa diferente”.

Por outro lado, também não se ignora o processo de socialização<sup>16</sup> na escola como uma grande influência para a prática pedagógica. E4 coloca que:

“Com certeza, porque a gente lembra muito de ‘ah como foi na minha época, como eu me sentia sendo aluna’; e a gente consegue prever mais ou menos como que os alunos estão se sentindo, ou como a gente deveria trabalhar, acho que isso influencia bastante”.

Sobre essa vivência na Educação Básica, por parte dos Es, podemos verificar duas perspectivas dominantes. Primeiro, a contribuição do processo de socialização primária, estando associado ao papel dos seus professores de Educação Física, pois alguns apontaram que se basearam na prática de seus antigos professores (saberes da tradição pedagógica), pois a aprendizagem da docência também envolve um processo identitário (biográfico e relacional). E10 assinala que o período que passou pelos bancos escolares contribuiu para sua atuação, pois teve “uma Educação Física bem dada, o professor era bom, então eu acho que algumas coisas que eu tive..., não que eu reproduzi igualmente, mas eu usava da ideia ou como passar, o jeito de se portar com os alunos”. Assim, E10 não deixa de mencionar o processo relacional<sup>16</sup>.

Na segunda perspectiva, emergem sentimentos e experiências mobilizadas, enquanto alunos na escola. Assim, E3 relatou que as experiências desse processo:

“Foram importantes, porque, por exemplo, às vezes eu lembro quando eu era aluna e pensava: ‘nossa que chato isso, vou ter que fazer isso de novo’, então às vezes eu entendo que estar lá na posição de aluno é chato. Então quando eu vejo um aluno com dificuldade, desmotivado, eu tento lembrar assim, ‘nossa quando eu era aluna eu também passei por isso’, o que dá pra fazer diferente? O que eu posso fazer para motivar esse aluno? Qual outro caminho que dá para percorrer?”.

Para o E7, o período escolar foi extremamente importante porque “[...] a experiência prévia..., é a que a gente tem como aluno, então você vai tentando ressignificar a sua experiência com o que você viu”, reconhecendo a escola como fonte de um saber plural e heterogêneo<sup>11</sup>. Da mesma forma que para E4, as experiências práticas que teve nas aulas foram importantes:

“No meu caso contribuiu porque na minha escola, nas aulas de Educação Física, eu tinha bastante coisa, tirando o colegial que foi mais esportivista. Eu tinha atletismo, futsal, handebol, basquete, vôlei, natação, tinha caminhada, tinha ginástica e no final de cada ano tinha uma olimpíada entre todo o fundamental do 5º ao 9º ano, diversas práticas, cabo de guerra, diversas provas de atletismo a gente fazia, mesmo por vivência eu tive isso, então contribuiu bastante”.

Dentre os professores, apenas um citou que o período de escolarização não teve contribuição para a sua prática. Quanto aos que identificaram como um momento importante na formação, podemos dividi-los em duas perspectivas: a primeira, relacionada à postura do professor e a outra as experiências enquanto alunos. Na perspectiva dos professores, P5 referenda o saber relacional ao colocar que o seu espelho foi uma professora:

“[...] que não tratava o aluno como todos. O aluno para ela era único e até hoje depois de uns vinte anos que não a via eu a encontrei no ginásio de esporte e ela me chamou pelo nome, faz a diferença”.

P7 evidencia que os professores da formação escolar tiveram influência na sua prática:

“O que eu tiro das aulas de Educação Física é que eu tive boas aulas e aulas não tão boas. Tinham aqueles professores que se empenhavam mais em dar uma aula e outros nem tanto e também com relação às outras disciplinas. Hoje eu utilizo aqueles professores com os quais eu tive afinidade para conseguir desenvolver as minhas aulas, eu vejo o que eu gostava que o professor fazia e tento aplicar também porque eu sei que os alunos podem gostar disso”.

A respeito das experiências, enquanto aluno, P2 assinala que a vontade de dar aula veio do período em que passou pela escola, confirmando a força do processo de socialização:

“[...] inclusive a minha vontade de ser professor foi justamente isso. Eu gostei de ser aluno, eu gostava da escola, então parece que é uma forma de continuar aquele contato que eu gostava, tive boas experiências na escola, tive experiência ruim também, mas eu acho que as boas foram melhores”.

P6, por sua vez, assinala a força que o conjunto de saberes adquiridos, universitário e escolar, teve na sua formação e prática, auxiliando-o a não cometer erros, pois

“[...] os conhecimentos que tive, mesmo como aluno, foram fundamentais pra que eu formasse a minha prática, não cometesse os erros que eu julgo que foram cometidos comigo, enquanto aluno e tentasse melhorar alguma coisa, assim como os bons exemplos contribuem até agora”.

Com os apontamentos feitos neste tópico compreendemos que os saberes docente estão sempre em construção e que o processo de escolarização - socialização, a prática pedagógica, a participação em cursos são momentos significativos para aquisição de saberes e identidade docente.

### *Os saberes mobilizados pelos estudantes no Estágio Supervisionado*

Nesse processo de aprendizagem da docência no estágio, os estudantes entram em contato com as escolas para realizarem observações, elaborarem os projetos de estágio e iniciarem a docência propriamente dita em sala de aula, alternando-se papéis pré-estabelecidos (observador, co-participante e regente) no que diz respeito ao ensino. Esse trabalho pode ser desenvolvido individualmente ou em grupos de até três estagiários para cada sala de aula. Assim, os Es foram inqueridos sobre as fontes utilizadas para a elaboração do projeto de estágio e plano de ensino para escola. Com a identificação das fontes utilizadas pelos Es, compreendemos que durante o estágio ocorre a mobilização de saberes nas experiências vividas (saberes das ciências da educação, saber disciplinar, saber curricular, saber da tradição pedagógica) e não do saber experiencial (proposto a partir do exercício profissional). E1 e E2 apresentam às experiências vivenciadas e às realidades observadas.

“Pra construir o Projeto a gente se baseou nos textos que foram dados na disciplina de Estágio Supervisionado. Baseamos tanto no estágio de observação como propriamente o de regência. Baseamos também na grade curricular do Estado, nos livrinhos - caderno do Estado, nas leis e nos estágios de desenvolvimento de cada faixa etária” (E1).

“[...] primeiro nas experiências que tivemos dentro das aulas da Universidade que a gente faz nessas práticas de disciplina, um pouco do que eu me recordava das minhas aulas mesmo na escola, enquanto aluna e um pouco de experiência de outras aulas, observação” (E2).

Além dos saberes da tradição pedagógica, podemos identificar outros saberes (ciências da educação, curricular, disciplinar) mobilizados durante a preparação para a prática de ensino. Ao analisar os relatos dos Es encontramos a utilização de diferentes recursos para o desenvolvimento do estágio. Esses recursos articulados permitem a constituição e identificação de saberes. Por exemplo: E3 utilizou documentos e livros para aquisição de um saber, o disciplinar, que se configura como um saber mais teórico.

Neste caso, compreendemos que os recursos utilizados durante o estágio incluem consulta aos fundamentos da Educação Física e a proposta de Educação Física do Estado de São Paulo, influenciando na escolha dos objetivos, metodologias e conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Nesta elaboração do projeto de ensino identificamos a mobilização de um saber curricular, pois o estagiário baseia-se na proposta curricular para estabelecer as estratégias e organizar o conteúdo que vai trabalhar com os alunos. Da mesma forma que se pode identificar um saber disciplinar na proposta do projeto de estágio, quando se apresenta a concepção de Educação Física. Assim sendo, apesar de alguns estagiários citarem fontes de conhecimentos diferentes, as referências ao uso de conteúdos provenientes das disciplinas cursadas na graduação foi algo comum. E2 aponta que na elaboração do projeto usou referências ligadas a faixa etária: “psicologia, eu lembro que a gente usou bastante”, “da história da Educação Física” e das disciplinas “de estágio, das aulas teóricas”; enquanto que E4 assinalou que o:

“conhecimento veio mais das disciplinas voltadas da licenciatura mesmo. Eu lembro bem do nosso primeiro projeto de Educação Física no infantil, a disciplina de Educação Física Escolar I foi muito importante. Teve alguns autores na prática de ensino que também foram muito importantes. Eu acho que essas disciplinas mais voltadas para a licenciatura que foram mais importantes para escrever o projeto [de estágio]” (grifo nosso).

Em meio aos discursos apresentados, identificamos que o Estágio Supervisionado é um período significativo para mobilização de saberes das ciências da educação, saber curricular, saber disciplinar e, principalmente, saber da tradição pedagógica. Desse modo, durante o estágio os Es tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola e as particularidades do ambiente, possibilitando a aquisição, o desenvolvimento e a compreensão desses saberes.

## Discussão

### *A prática como locus de formação e produção de saberes*

Na análise dos dados foi preciso considerar-se que os Es e os Ps encontram-se em momentos distintos na carreira. Assim, o lugar de onde cada um fala é diferente. Embora haja essa distinção, nós verificamos que em ambos os casos (Es e Ps) foi evidenciado a ideia de construção dos saberes ao longo do tempo<sup>11</sup>, o que leva ao entendimento de que os saberes não são adquiridos somente durante a formação acadêmica ou simplesmente durante a prática.

O fato desse saber estar sempre em construção indica também que a “formação docente é, pois, contínua, o que quer dizer que, enquanto o professor estiver em atividade, novos saberes vão se constituindo. Assim, ele se renova e se (trans)forma todo momento, mediante o seu convívio social”<sup>17</sup>. De forma que na aquisição dos saberes docente, um saber social, mas também plural e heterogêneo, situado e personalizado, de seres humanos para seres humanos<sup>11</sup>, portanto relacional, se torna fundamental a prática para a sua constituição. Fato esse que foi apontado pelos participantes da pesquisa, pois a prática (a experiência), enquanto prática intencional é portadora de saberes, pois leva, necessariamente, a uma reflexão e aquisição de saberes na ação. Essa ideia corrobora com Martiny e Silva<sup>12</sup>, quando assinalam que “a vivência na escola no seu dia a dia, sua rotina, suas usualidades e costumes, ou seja, a cultura escolar faz com que o professor adquira experiências (positivas ou não) e as incorpore à sua ação docente”.

Pensar na prática como um momento significativo para a constituição de saberes significa considerar que a formação não ocorre só de “fora para dentro”, mas também de “dentro para fora”<sup>18</sup>. Há uma cultura docente sendo lapidada. Significa trazer a formação docente para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, na qual os professores mais experientes tem um papel central na formação dos mais jovens<sup>18</sup>. Essa formação passa a considerar aquilo que o professor é e faz, partindo dos aspectos que regem a profissão. Nesse sentido, se aponta que a participação dos professores experientes é essencial, pois eles atuam como professores formadores, mobilizando, a partir de um reservatório de saberes, o saber experiencial<sup>4</sup>, formado pela amálgama desses diferentes saberes<sup>11</sup>.

Entretanto, Gauthier et al<sup>4</sup> assinalam que, embora o saber experiencial seja importante, o docente não pode adquirir todo o conhecimento por ele, necessitando de um corpus de conhecimento que o ajude a ler a realidade e enfrentá-la. De forma que a fixação só no saber da experiência prejudica a “emergência do reconhecimento profissional dos professores”<sup>4</sup>, sendo oportuno conhecer esse corpus de saberes.

### *O reservatório de saberes: base para a constituição de um corpo de conhecimentos*

Para além da importância da prática, os estagiários e professores, relataram que muito do que foi vivenciado e observado por eles durante o período escolar, nas vivências de uma tradição pedagógica, os influenciaram em sua atuação docente, refletindo nos seus saberes. Eles consideram que por meio da reflexão, eles ressignificam essas experiências, ou seja, entenderam que não repetiram apenas aquilo que vivenciaram ou observaram. Ao contrário, começaram a pensar em diferentes alternativas e estratégias na direção de um saber da ação pedagógica, de um saber que passa a ser fundamentado.

Nesse contexto, podemos inferir que o processo de escolarização se apresenta como um rico momento de socialização para a formação do professor, podendo auxiliá-lo na sua prática pedagógica. Segundo Tardif<sup>2</sup>

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (p. 67).

Desse modo, quando os alunos ingressam no curso acadêmico de formação de professores, eles vêm para a universidade com certa compreensão do que é ser professor<sup>12</sup>, trazendo subjacentes a eles algumas práticas, decorrentes dos saberes de uma tradição pedagógica<sup>4</sup>. Portanto, podemos ponderar que os saberes, as concepções são, principalmente, adquiridas no período escolar, devendo ser ressignificados na formação. Diante do exposto, pondera-se que cabe aos cursos de formação inicial auxiliar os futuros professores na ressignificação dos seus saberes para que possam reconstruí-los individualmente e coletivamente, pois se o professor em formação não confrontar seus saberes, ele corre o risco de apenas reproduzir o que vivenciou.

Assim sendo, no exercício da prática de ensino, os estagiários apontaram para o uso de diferentes saberes, como das ciências da educação, disciplinar, curriculares, tradição pedagógica<sup>4</sup>, tendo como origem, principalmente, o período de escolarização e formação acadêmica. Com relação a formação acadêmica, Marcelo Garcia<sup>19</sup> indica que “o período acadêmico corresponde ao início da formação sistematizada. Nessa fase, o futuro professor adquire grande parte dos conhecimentos específicos [...]”<sup>10</sup>. Considerando assim, a formação como um elemento de base na constituição de uma base de conhecimento<sup>3</sup>.

Nesta direção, a partir dos dados da entrevista com os estagiários, nós compreendemos que não há apenas um único saber que é utilizado como fonte no exercício na prática de ensino. O que pode ser justificado pelo fato de que os professores, na prática pedagógica, “[...] procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão”<sup>11</sup>. De modo que os saberes dos professores não apresentam uma unidade teórica, mas uma coerência pragmática na qual mobiliza um reservatório de saberes de acordo com as necessidades da ação docente.

### **Conclusões**

Neste trabalho tivemos como foco os saberes mobilizados por estudantes e professores em situação de prática de ensino e supervisão de estágio. Na perspectiva dos participantes do estudo, a construção dos saberes docente é contínua, destacando-se o processo de escolarização, a prática docente e a realização de cursos.

O trabalho também nos permitiu ousar ao trazer para o debate acadêmico uma nova configuração dos saberes docente, visando compreender como esses saberes são mobilizados. Nesse processo foram introduzidos dois novos elementos, os saberes da tradição pedagógica e

os saberes da ação docente. Com relação aos saberes da tradição pedagógica, verifica-se que todo aluno que chega na universidade tem uma ideia do que envolve um plano de aula, assim como de alguns indicativos do agir docente e de sua identidade como professor mediados por um processo de socialização primária (família e escola) e socialização secundária (universidade).

Com relação aos professores das escolas que participaram, o saber experiencial ocupou um lugar mais delimitado, considerando que eles ao assumirem a condição de profissional da educação em efetivo exercício passaram a ocupar uma posição de profissional no exercício de uma prática docente na escola. O professor de escola, ao mobilizar o saber experiencial na orientação do estagiário, mistura aspectos do saber curricular, saber disciplinar, saberes da tradição pedagógica e saberes das ciências da educação<sup>4</sup>, enfim, de uma base de conhecimentos, mas sem se referir a ela.

Cinco dos sete Ps estão na fase da diversificação da carreira docente no ciclo de vida profissional. Nessa fase, os professores tendem a apresentar “domínio do conhecimento sobre as rotinas básicas inerentes à profissão (como? quando? o quê?), bem como do conhecimento sobre o domínio de aspectos relacionados à profissão” (p. 446)<sup>14</sup>, o que é muito significativo. Porém, Gauthier et al<sup>4</sup> nos lembram também que o saber experiencial leva o professor a viver diferentes experiências das quais ele pode tirar grande proveito. Mas se essas experiências ficam confinadas no professor, gerando julgamentos privados que levam a uma jurisprudência privada, elas levam esse mesmo professor a ficar confinado em seus erros e crenças, pois não fundamenta aquilo que faz e nem o torna público, constituindo um desafio ir além do saber da experiencial.

No caso dos 10 Es observou-se que eles ainda apresentam uma relação com o saber disciplinar, saber curricular, saberes das ciências da educação e, maior, com os saberes da tradição pedagógica. Os saberes da tradição pedagógica não deixam de apresentar uma relação com o saber experiencial no sentido das vivências. Porém, eles são distintos<sup>4</sup>, ao apresentarem pré-requisitos diferentes. Nesse estudo, com base nos autores utilizados, o saber experiencial corresponde ao momento em que a pessoa assume oficialmente uma vida profissional. Dessa forma, o saber da ação pedagógica que corresponderia a fundamentação dos macetes, rotinas e jurisprudência privada dos esquemas que o professor desenvolve no saber experiencial não foi observado nesse estudo de forma objetiva.

Finalizando, há avanços na mobilização dos saberes na medida em que observamos vestígios dos conhecimentos universitários e dos saberes profissionais<sup>11</sup> nas descrições dos estagiários, assim como se pode estabelecer uma mediação entre esses dois blocos de saberes, considerando que o conhecer e o fazer não estão em oposição. O maior desafio está em superar a visão disciplinar que tem engendrado os cursos de formação de professores como um todo.

## Referências

1. Cunha MI. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: Dalben AILF, Pereira JED, Leal LFV, Santos LLCP, organizadores. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica; 2010, p. 129-149.
2. Tardif M. *Saberes Docente e Formação Profissional*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2010.
3. Shulman L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harv Educ Rev* 1987;1(57):4-14.
4. Gauthier C, Martineau S, Desbiens JF, Malo A, Simard D. *Por uma teoria da pedagogia - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí; 1998.
5. Pimenta SG. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez; 2000.
6. Sousa MP. *Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. São Paulo: Universidade Nove de Julho; 2012.

7. Zancan S. Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2012.
8. Carvalho Filho JJ. A formação docente na amazônia ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia; 2015.
9. Isse SF. O Estágio Supervisionado na formação e professores de Educação Física: Saberes e práticas dos estudantes-estagiários. [Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2016.
10. Tardif M, Lessard C, Lahaye L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* 1991;1(4):31-55.
11. Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev Brasileira de Educação* 2000;(13):5-24.
12. Martiny LE, Silva PNG. "O que eu transformaria? muita coisa!": Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. *Rev Educ Fís UEM* 2011;22(4):569-581. DOI: 10.4025/reveducfis.v22i4.11277
13. Huberman M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A, organizador. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora; 1992, p. 31-61.
14. Farias GO, Batista PMF, Graça A, Nascimento JV. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento* 2018;24 (2):441-454. DOI: 10.22456/1982-8918.75045
15. Lüdke M, André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU; 1986.
16. Dubar, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
17. Amorim Filho ML, Ramos GNS. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. *Rev Bras de Educ Fís e Esp* 2010;24( 2):223-238. DOI: 10.1590/S1807-55092010000200006
18. Nóvoa A. *O regresso dos professores*. 2. ed. Lisboa: Educa; 2007.
19. Marcelo-Garcia C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa A, organizador. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1995, p. 51-76.

**Agradecimentos:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). A sua origem como projeto FAPESP/IC – 2013/01248-6 e continuidade vinculada ao projeto CNPq/Universal-432829/2016-4, referendado no projeto CNPq/Universal-439325/2018-8 – “Por uma Pedagogia do Estágio Supervisionado: da proposta de formação de professores de educação física ao acolhimento e acompanhamento da prática de ensino na escola”.

**ORCID** dos autores:

Taynara Franco de Carvalho: 0000-0002-9594-3073

Samuel de Souza Neto: 0000-0002-8991-7039

Recebido em 07/05/18.

Revisado em 31/07/18.

Aceito em 17/09/18.

---

**Endereço para correspondência:** Taynara Franco de Carvalho. UNESP – Rio Claro. Avenida 24A, 1515, bairro Bela Vista, Rio Claro- SP. CEP: 13506-900. Departamento de Educação, Instituto de Biociências. E-mail: taynara\_carvalho07@yahoo.com.br