

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Escola de Educação Física e Esporte

**ANÁLISE DO PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A  
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

**ANALYSIS OF THE ROLE OF SUPERVISED INTERNSHIP FOR  
THE IDENTITY FORMATION OF THE SCHOOL PHYSICAL  
EDUCATION TEACHER**

LUCAS SERTORIO CARRASCOZA

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Escola de Educação Física e Esporte

**ANÁLISE DO PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A  
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

LUCAS SERTORIO CARRASCOZA

Monografia, apresentada ao Curso de Educação  
Física e Esporte da Universidade de São Paulo  
como requisito para obtenção do título de  
licenciatura em Educação Física

Área de concentração: Formação de professores  
de Educação Física escolar

Orientador: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira

São Paulo  
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desse trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Carrascoza, Lucas Sertorio.

Análise do papel do estágio supervisionado para a formação da identidade docente do Professor de Educação Física Escolar / Lucas Sertorio Carrascoza – São Paulo [s.n.], 2020.  
i.v. 47 p.

Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira.

1. Formação Inicial 2. Estágio Supervisionado 3. Identidade docente. I. Título

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de dedicar esse espaço para aqueles que estimo, para aqueles que tornaram esse trabalho possível, de qualquer forma que fosse e de sua própria maneira.

Agradeço aqui a meu professor-orientador Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira, pela jornada de parceria embebida de uma troca de conhecimento e de muita cooperação, pois sem sua ajuda meus pensamentos jamais chegariam no papel. A meus professores da Licenciatura em Educação Física e Esporte na USP, o Prof. Dr. Walter Correia, o Prof. Dr. Luís Dantas, o Prof. Dr. Osvaldo Ferraz e a Profa. Dra. Anna Zimmerman os quais foram de ajuda excepcional e única no desenvolvimento desse trabalho, desde sua gênese.

A minha família Rose, João, Leninha, Miriam, André, Maria Helena e Carlos pelo suporte e afeto durante todo esse processo. A minha namorada, Mariane, que foi junto comigo durante esse trajeto de alegrias. A meus amigos Mário, Leonardo, Vinícius García, Satoru e Vinícius Amâncio, pela força e por acreditarem em mim.

A todos aqueles que participaram do questionário, os quais, foram de suma importância para que o trabalho tomasse forma.

Minha gratidão eterna!

## RESUMO

CARRASCOZA, L.S. **Análise do papel do estágio supervisionado para a formação da identidade docente do Professor de Educação Física Escolar.** 2020. 47p. Trabalho de Conclusão de Curso – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O estágio supervisionado, ao longo do processo de formação inicial é fundamental no sentido de aproximar teoria e prática, enquanto um *locus* de reflexão e aquisição de conhecimentos referentes à prática docente. Conforme o futuro professor adentra o espaço orbital do estágio supervisionado, ele toma contato com atitudes, ações e com saberes próprios da docência, em um processo de formação da própria identidade como professor. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é investigar o papel do estágio supervisionado para a construção da identidade do professor de Educação Física Escolar (EFE). Para isso, foram utilizados como instrumentos de pesquisa e coleta de dados: a) fontes que tratem sobre Formação Inicial, Estágio supervisionado e identidade Docente; b) aplicação de um questionário online com questões abertas e fechadas, submetidas a análise descritiva e análise de conteúdo. Participaram dessa pesquisa, futuros professores de EFE e professores já formados de EFE. Após a análise dos resultados obtidos, percebeu-se que o estágio supervisionado possui uma íntima relação com a formação da identidade docente de professores de EFE, contribuindo para a aquisição de saberes sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Estágio supervisionado, Identidade Docente, Professor de Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

CARRASCOZA, L.S. **Analysis of the role of supervised internship for the identity formation of the School Physical Education Teacher.** 2020, 47p. School of Physical Education and Sports, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

The supervised internship, throughout the initial training process, is fundamental in order to bring theory and practice closer together, as a locus of reflection and acquisition of knowledge regarding teaching practice. As the future teacher enters the orbital space of the supervised internship, he encounters distinct attitudes, actions and knowledges which are specific to teaching, in a process of developing his own identity as a teacher. In this sense, the objective of this study is to investigate the role of the supervised internship for the construction of the identity of the School Physical Education teacher (EFE). For this, the following instruments were used for research and data collection purposes: a) sources in the actual literature which deal with Initial Formation, Supervised Internship and Teacher Identity; b) application of an online questionnaire with open and closed questions, submitted to descriptive analysis and content analysis. Participated in this research, future teachers of EFE (interns) as well as Physical Education Teachers. After analyzing the results obtained, it was noticed that the supervised internship has an intimate relationship with the formation of the teaching identity of EFE teachers, contributing to the acquisition of knowledge about teaching practice.

**Key words:** Initial formation; Supervised Internship; Teaching Identity, Physical Education Teacher.

## LISTA DE TABELAS

### **Eixo 1: Formação Profissional**

Tabela 1: Distribuição da amostra relativa as questões fechadas

Tabela 2: Caracterize como foi a educação Física na sua escola.

Tabela 3: Qual foi o motivo que te levou a prestar o vestibular para o curso de Educação Física?

Tabela 4: Por que você escolheu o curso de licenciatura em Educação Física?

### **Eixo 2: Importância do Estágio Supervisionado**

Tabela 5: Dados qualitativos relativos as questões fechadas do eixo 2.

Tabela 6: Como era a relação entre você e seu professor(a) orientador(a)?

Tabela 7: Como era a relação entre você e o professor(a) da escola em que o estágio foi realizado?

### **Eixo 3: Aspectos da identidade docente.**

Tabela 8: Dados quantitativos relativos ao eixo 3.

Tabela 9: Quanto do que você viveu na sua infância e adolescência é ou será relevante para sua prática docente?

Tabela 10: Em sua visão, o que é Educação Física Escolar (EFE)?

Tabela 11: O que a EFE deve ensinar?

Tabela 12: Quais disciplinas (que você cursa/cursou na faculdade) são mais relevantes para sua prática docente?

Tabela 13: Quais conhecimentos você julga serem mais importantes para sua prática docente?

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	9
2. REVISÃO DE LITERATURA .....	10
2.1 Preparação profissional em Educação Física .....	10
2.2 Identidade Docente .....	15
2.3 Estágio supervisionado na formação inicial .....	19
3. OBJETIVOS.....	22
4. METODOLOGIA .....	22
4.1 Amostra.....	22
4.2 Procedimentos.....	23
4.3 Instrumentos.....	23
4.4 Análise de dados .....	23
5. RESULTADOS.....	24
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	29
6.1 Descrição da amostra .....	29
6.2 O que caracteriza o estágio supervisionado? .....	30
6.3 Qual a importância do estágio na formação inicial em EFE?.....	31
6.4 Quais os fatores constituintes da identidade desse futuro professor?.....	32
6.5 Em que medida o estágio supervisionado permite ao estagiário compreender como e porquê os professores “agem como agem”? .....	34
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	40
9. APÊNDICE .....	43
9.1 Questionário Aplicado aos participantes .....	43

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio, ao longo do processo de formação inicial é considerado imprescindível para a formação de futuros professores, ao aproximar teoria e prática enquanto *práxis*, configurando-se como *lócus* de reflexão da prática docente (KONDER 1992, FRANCO 2002). Nesse sentido, o estudante-professor adquire conhecimentos profissionais, em forma de experiências pessoais. Enquanto enfrenta situações da intervenção profissional, o estudante-professor reflete sobre seu próprio ato de ensinar, ao mesmo tempo em que discute essas experiências com o professor orientador, em relação aos saberes necessários para a docência em diferentes contextos e situações-problema.

Conforme o estudante- professor, o professor orientador e o professor formador (atores sociais) interagem e criam laços afetivos, é desenhado um aglomerado de representações no imaginário do estudante professor relacionadas a imagens de como ele se vê num futuro como professor, que experiências pessoais ele já carrega que são relevantes para a docência e como elas podem auxiliá-lo e quais saberes são relevantes para a prática (PIMENTA, 2005).

Nesse sentido, o estágio supervisionado em Educação Física escolar pode ser observado como o *lócus* no qual a identidade desse profissional é gerada e construída, tomando como base as reflexões, críticas e discussões necessárias para sua futura atuação como professor (PIMENTA 2012). Tal identidade se constrói a partir do equilíbrio único entre suas características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo de sua história de vida.

A identidade profissional é uma construção histórico-social marcada por múltiplos fatores, como o ambiente externo da política, o contexto profissional e as experiências pessoais; que interagem resultando em representações que os docentes fazem sobre si mesmos e sobre suas funções. Tais representações balizam ações, condutas e maneiras de agir do professor (MOCKER 2011).

Em face disso, tem-se a hipótese de que a aproximação do futuro professor com o campo escolar em situação de estágio supervisionado favorece a construção de sua identidade docente, na relação entre os modos de ser e os modos de atuar na regência das aulas.

Diante de tudo isso, esse projeto busca responder a seguinte questão central: Qual é o papel do estágio supervisionado na construção da identidade do professor de Educação Física Escolar-EFE? Destaca-se que subjacente a questão central, algumas indagações se desdobram ao tema da pesquisa, tais como: O que caracteriza o estágio supervisionado? Qual a importância do estágio na formação inicial em EFE? Quais os fatores constituintes da identidade desse futuro professor? Em que medida o estágio supervisionado permite ao estagiário compreender como e o porquê os professores “agem como agem”? Portanto, o objetivo desse trabalho é analisar o papel do estágio supervisionado para a construção da identidade do professor de Educação Física Escolar.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### ***2.1 Preparação profissional em Educação Física***

A preparação profissional em Educação Física (EF) parte do pressuposto que ela não se restringe à implementação de uma determinada grade curricular. Ela implica uma reflexão sobre quais conteúdos serão ensinados e como eles podem agregar para a formação do discente, mas é crucial que defina o perfil profissional da pessoa que se quer formar. Tal perfil, se tratando de Educação Física Escolar, está relacionado com a ação docente (ou seja, as atitudes do futuro docente em relação a profissão) e com as necessidades sociais (TANI, 1999)

Mais do que isso, a preparação profissional de um curso inserido em uma Universidade demanda uma série de ações vinculadas ao tripé pesquisa, ensino e extensão, a fim de oferecer ao graduando um corpo de conhecimentos que o possibilitem a atuar de modo eficaz e competente juntos às demandas do mercado de trabalho (SILVEIRA, 2019)

Dessa forma, a preparação profissional depende do nível de maturidade acadêmica da área, isso significa saber quais os conhecimentos disponíveis para serem transmitidos a futuros professores (TANI 1999). Porém, a área de Educação Física ainda não apresenta uma identidade acadêmica bem definida, ou seja, um corpo de conhecimentos robusto, o que gera uma série de dificuldades no que se refere a organização de um curso de preparação profissional com um corpo de conhecimentos cientificamente produzidos (SILVEIRA, 2019).

O debate sobre a EF como área de conhecimento, durante as décadas de 80 e 90, nos leva a alguns pontos de reflexão. A área de educação física passou por um processo histórico de construção de corpo de conhecimentos da área, ou seja, um conjunto de conteúdos específicos a Educação Física, os quais, a configuraríamos como um curso academicamente orientado (TANI, 1999). Todavia, mesmo com esforços de autores ainda há uma ausência em se saber quais os conhecimentos próprios da educação física, o que acaba por formar profissionais distantes daqueles que se esperava formar (SILVEIRA, 2019).

Nesse sentido, a EFE escolar está relacionada com a formação de professores, já que o curso de licenciatura vai além de sua finalidade óbvia de habilitar, legalmente, o profissional para o exercício da profissão. No curso de formação se espera que forme um professor, assim como, colabore para sua atividade docente. Isso parte do pressuposto que ser professor não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (TANI, 1999). Na visão de Pimenta (1996, p.75):

*“espera-se que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir de necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.”*

Esses saberes-fazer constituem-se em um saber da profissão (profissional) que consiste, como apresenta Zabala (1997) na inter-relação entre conceitos, princípios teóricos, procedimentos e valores que definem três dimensões do conhecimento: procedimental, conceitual e atitudinal. Assim, espera-se que a formação inicial em EF habilite o profissional a desempenhar seu papel, através do auxílio de técnicas, procedimentos e habilidades que formam um saber fazer do professor.

Adotando uma perspectiva histórica, os cursos de formação inicial em educação física e esporte sempre possuíram um caráter relacional com a prática, porém seus significados foram diferentes ao longo dos anos (SILVEIRA, 2019).

Originalmente, a formação inicial era pautada em um modelo que tinha por essência que o futuro profissional de educação física deveria ser um exímio demonstrador de movimentos (SILVEIRA, 2019). Durante a década de 60-70, era de extrema importância que o aluno aprendesse a fazer (executar) as habilidades requeridas, em diversas modalidades (TANI 1999 e SILVEIRA 2019). De acordo com

Betti (1996) havia a predominância de currículo tradicional-esportivo, ou seja, pautado nas práticas, baseado na de execução e demonstração dos movimentos. A partir da década de 80 houve uma preocupação na absorção dos formandos pelo mercado de trabalho, assim a preparação profissional em educação física se ateve em destinar um momento com diversas disciplinas para que o aluno treinasse mais as habilidades para que pudesse executá-las com precisão e decorar um conjunto de sequências didáticas para prepara-los para o mercado de trabalho (TANI, 1999). Em decorrência disso, o processo de acesso no vestibular era acompanhado por um exame médico, seguido de prova de aptidão física com foco em rendimento (SILVEIRA, 2019).

A estrutura curricular era formada de a) disciplinas academicamente orientadas, que ofereciam os conhecimentos teóricos provenientes das chamadas ciências-mãe; b) disciplinas orientadas às atividades, que eram centradas em jogo, esporte, dança, ginástica e recreação e c) disciplinas de orientação pedagógica, que abordavam aspectos relacionados com o ensino no sentido amplo (TANI, 1996).

Como afirma TANI (1999), havia uma ausência de um conjunto de conhecimentos devidamente estruturados, o que tinha como consequência a ênfase nas disciplinas práticas. Nessa ótica, o que se esperava do aluno era que ele “aprendesse a executar para poder ensinar”, por meio da experimentação de diversas práticas, normalmente relacionadas com modalidades esportivas, cujo principal intuito era aumentar o repertório motor dos alunos, possibilitando um aumento das habilidades físicas e o cultivo de um corpo saudável o qual o professor era o único modelo.

O grupo de disciplinas academicamente orientadas trabalhava com conhecimentos básicos de ciências-mãe, com foco na área biológica, como a Anatomia, a Fisiologia e a Cinesiologia em detrimento de áreas comportamentais, como a psicologia, a Sociologia e a Antropologia. Isso levava ao empobrecimento dessas questões, contribuindo com uma formação, essencialmente biológica do ser humano e da atividade motora. Já o grupo de disciplinas de orientação pedagógica centrava-se na discussão de aspectos metodológicos de ensino com base em teorias genéricas da Pedagogia, pois conhecimentos sobre a metodologia de ensino da EF eram praticamente inexistentes (TANI, 1999).

Algumas implicações dessa estrutura eram: o caráter genérico das disciplinas de orientação pedagógica, a falta de integração destas com as disciplinas orientadas às atividades, a simples reprodução de técnicas de movimento nas disciplinas orientadas às atividades e a superficialidade dos conhecimentos teóricos desenvolvidos (TANI, 1996).

A partir dessas limitações, um movimento foi iniciado na década de 80-90, com objetivo de expandir a fundamentação teórica, trazendo à tona, além de questões biológicas, outros elementos de natureza psicológica e social. Assim, foram incluídas disciplinas com maior arcabouço teórico e de orientação pedagógica, as quais estabeleciam maior relação entre a faixa etária específica e a atividade física mais adequada para aquele grupo (Educação Física na Adolescência, a Educação Física na Idade Adulta e a Educação Física Adaptada). Com essas alterações, o curso passou, de três anos, para quatro anos. Tais reflexões contribuíram para expandir a visão sobre as possíveis atuações profissionais que o futuro formando poderia ter, contribuindo para uma transição para uma fase de diferenciação de áreas (TANI 1999).

Assim, em 1989 foi criada uma proposta de formação inicial para o curso de EF na EEFEUSP, na qual trazia três cursos distintos de formação: Bacharelado em Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. Tani (1999, p.16) explica algumas diferenças em relação a antes:

*“...além das disciplinas básicas oriundas das ciências-mãe, foram introduzidas disciplinas originadas numa perspectiva transdisciplinar com conhecimentos sobre a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Sócio-culturais do Movimento Humano...”*

O cenário no final dos anos 80 e início dos anos 90 promoveu uma mudança de currículo de preparação de professores em educação física, passando para uma abordagem mais técnico-científica, valorizando as disciplinas teóricas e o “ensinar a ensinar”. Nesse momento há uma valorização da pesquisa básica, pois ela é a base para a construção da prática (BETTI, 1996). Como o próprio autor nos apresenta:

*“Recebeu muito influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica etc.”*

No caminhar desse século, modificações podem ser observadas no que se refere a preparação profissional em educação física promovidas pelos cursos de graduação. A perspectiva passou de um *aprender a fazer* para um *aprender a aprender*, superando a premissa de que quanto mais ele praticasse determinada prática, melhor seria para ele

futuramente ensiná-la (SILVEIRA, 2019). Para isso, como afirma Silveira (2019, p.146):

*“Para tanto, novas solicitações se fazem presentes com relação a preparação profissional de maneira a promover uma formação que favoreça o aluno a questionar e questionar-se constantemente a respeito dos próprios conhecimentos socializados no ensino superior (de onde vieram, como foram produzidos, qual a aplicabilidade em situação de intervenção).”*

A aquisição da competência *aprender a aprender* pelo aluno de graduação, o levaria a atender com qualidade e eficiência todos os possíveis campos de atuação profissional (TANI, 2007 e 2013).

Todavia, a educação física é uma área de conhecimento com uma identidade acadêmica não claramente definida; fato este gerador de dificuldades que se configuram na natureza das pesquisas a serem produzidas, gerando problemas para a organização de um curso de preparação profissional e, conseqüentemente, no oferecimento de serviço de qualidade na sociedade (SILVEIRA 2019 e TANI 2011).

Nesse percurso de preparação profissional, se investe na pessoa do futuro docente e na organização de experiências de aprendizagem, implicando no entendimento que o professor é uma pessoa e, uma parte significativa dessa pessoa é ser professor (NÓVOA 1991; 2011). Por isso, o curso de preparação profissional deve favorecer o encontro de espaços de relação e interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ressignificando os ao longo de sua trajetória de vida “num movimento constante de reflexão crítica sobre as práticas (saber da experiência) e a (re)construção da identidade pessoal” (SILVEIRA 2019, NÓVOA 1991).

Portanto, a prática é um fator importante na preparação profissional, influenciando em todos os momentos na futura atuação profissional (SILVEIRA, 2019). O futuro docente se caracteriza como um indivíduo que escolheu a escola como palco de sua prática, ou seja, de atuação profissional, e assim, está de posse de um corpo de conhecimentos sobre atividade motora, sobre ações pedagógicas e direcionamentos didáticos específicos para promover o processo de aprendizagem (TANI 1999).

Diante desse cenário, Silveira (2019, p.148), o papel da prática na preparação profissional:

*“Aponta para uma atividade de unidade teoria-prática, exercida enquanto laboratório didático, que pode ser encontrada junto as atividades de ensino, durante os estágios supervisionados e as disciplinas com percentual de prática como componente curricular junto ao futuro campo de intervenção profissional, bem como nas atividades integradas de extensão e da pesquisa.”*

A realização dessas práticas visa o desenvolvimento de competências pedagógicas e fundamentalmente oferecer ao estudante-professor o contato com a realidade de sua profissão. Com base nisso, o estudante-professor poderá direcionar sua formação no sentido de atender às principais dificuldades, sejam elas teóricas ou práticas (MARCON, 2007).

Porém, algumas discussões emergem no que se refere a prática e a teoria do futuro professor, como: Quais conhecimentos apreendidos na preparação profissional que contribuem para sua prática? Como esses conhecimentos se entrelaçam moldando a identidade docente? Será que é possível diminuir o espaço entre a teoria (aprendida na sala de aula) e a prática na escola?

## ***2.2 Identidade Docente***

A identidade de um professor é construída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, ou seja, de sua própria história e da relação entre os agentes e experiências vividas por esse indivíduo. Entende-se que a identidade docente é uma construção social de um sujeito historicamente localizado. Dessa forma, a identidade do profissional se baseia na significação social de sua profissão, no fluxo histórico de suas contradições e em suas tradições (PIMENTA, 1996).

Especificamente sobre a identidade docente, García, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), compreendem como:

*“(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...)”.*

A identidade docente vai sendo construída com as experiências e a história pessoal de cada profissional, que por sua vez, está contido em uma sociedade que possui sua própria lógica interna. Para Ciampa (1998, p. 127), a identidade profissional se mescla com a seu papel docente na medida em que:

*“(...) cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas por ela.”*

Assim, levando em consideração a sociedade em que determinado indivíduo se encontra, emerge uma responsabilidade do professor para sua função social, promovendo-lhe comprometimento com aquilo que faz. O professor adquire essas competências por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros (IZA, 2014).

Parte das tarefas de “ser-professor” requer a compreensão de que a construção de quem se é ocorre num processo longo, pois é preciso tempo para se reconhecer como professor, encarnar seus valores e assimilar o conhecimento que lhe cabe. Mas, principalmente porque leva tempo até se reconhecer como um formador de gerações futuras. Mocker (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal (Figura 1). Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando num entendimento melhor acerca de sua compreensão de si próprio.



**Figura 1:** Formação e mediação da identidade docente (Adaptado de Mocker, 2011).

Assim sendo, os saberes que levavam professores a tomar determinada posição ou visão são sujeitos à influência do tempo e das experiências, assim como o professor está sob constante transformação no que tange crenças, habilidades, aptidões relacionadas à própria profissão. Pode-se dizer que a identidade docente se constrói com base em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida (IZA, 2014).

Ser-professor é um processo que perpassa diversas questões que vão desde sua socialização nos primeiros anos, enquanto aluno, seguindo por sua formação inicial, nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente (PIMENTA, 2006).

Nessa lógica, leva-se em conta que a construção da identidade profissional é parte importante do processo de formação docente, já que ela se constitui desde os anos iniciais, se dando de forma mais intensa durante a formação inicial e nos momentos de aprendizado no interior da profissão. Day (2003 p.4) afirma que o desenvolvimento profissional é um processo:

*“mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes da mudança, como os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional...”*

Como afirma Nóvoa (1992), sobre a relação entre formação inicial e formação da identidade docente: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” A formação profissional se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Dominicé (1990, p.149-150) complementa esse pensamento,

*“Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.”*

É importante reconhecer que as características do desenvolvimento pessoal e profissional, ressaltam o sentido de uma epistemologia da prática, isso se opõe a tendências que reduzem a profissão docente a um conjunto de técnicas, e que contribuíam para a crise de identidade dos professores (NÓVOA, 1991). Como argumenta Tardiff (1991, p.218), os saberes são provenientes de quatro fontes:

- *Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com essa atividade, transmitidos pelas instituições formadoras).*
- *Saberes de disciplinas (que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária).*
- *Saberes curriculares (saberes sociais que a escola/sociedade selecionou para serem transmitidos às futuras gerações).*
- *Saberes da experiência (desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão).*

Assim, há uma inversão de princípios quando passa a se reconhecer primordial o saber da prática e o saber da experiência, como meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são suas crenças, o que influencia no seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados a docência (SARMENTO 1994).

Altet (2001, p.31), ao refletir sobre a importância da dimensão prática na carreira do professor, explica que:

*“(...) o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas.”*

Dessa forma, os saberes da experiência constituem o elemento fundamental na formação inicial do professor e não podem ser ignorados na definição dos currículos. Isso porque, o saber da experiência é o saber próprio do professor, constituinte de sua própria identidade (THERRIEN 1993). É o saber que se desenvolve em sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente. É o saber construído em interação

com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes disponíveis. Assim é fundamental mais estudos sobre os saberes de experiência, pois Therrien (1993, p.10):

*“Considerando o processo de formação de professores como elo inseparável da prática docente, numa perspectiva dinâmica de formação permanente, torna-se crucial identificar, descrever e analisar os elementos desse saber inter-relacionados com os saberes pedagógicos e disciplinares oriundos de instituições de formação dos profissionais de ensino, bem como os saberes curriculares definidos pela instituição escolar onde devem ser transmitidos.”*

Por meio desse complexo processo, o professor vai construindo os saberes docentes necessários para sua *práxis*, à prática docente. O *locus* principal no qual teoria e prática se fundem é o ambiente de trabalho para os profissionais já formados, e no que tange a formação inicial, o estágio supervisionado é essencial pois possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis a construção da identidade docente, dos saberes e das posturas específicas do profissional docente.

### ***2.3 Estágio supervisionado na formação inicial***

Buscando realizar uma digressão histórico-bibliográfica da formação de professores no Brasil, lembra-se que a formação de docentes para o ensino das chamadas “primeiras letras” com cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Tais escolas continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até a postulação da Lei n.9.349 de 1996 que exigia a formação de professores em nível superior, com um prazo de dez anos para que esse ajuste fosse concretizado (GATTI, 2010).

O aparecimento da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (corresponde aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) aparece de forma mais aparente apenas no início do século XX, através de cursos regulares e específicos. No final dos anos 1930, um movimento de preocupação com a formação consciente e democrática dos docentes emerge, exemplificado pelo acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da

licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (popularmente denominada 3+1) (GATTI, 2010).

As reformas educacionais a partir do final da década de 80 apresentavam um objetivo político bem definido relacionado à globalização do ensino, que envolvia a estrutura político-administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos e os aportes teóricos a serem ensinados (MAUÉS 2003). Entretanto, a organização dos currículos de formação de professores ocorria de maneira difusa, não deixando claro o perfil do profissional que se queria formar. Dessa forma, a formação de professores ficava deficitária, sendo necessário buscar alternativas que formassem professores compatíveis com o cenário escolar atual e as tendências das relações sociais e de trabalho (CUNHA, 2009).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares de cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI, 2010). Em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução que define as novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica, documento que traz um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciatura nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas. A nova resolução substitui a anterior (Resolução nº 02/2015), atualizando e revisando as diretrizes de formação de professores ante a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC 2019).

De acordo com a Lei de diretrizes Nacionais da Educação Básica (LDB) de 1996, a organização e estruturação do estágio no ensino superior fica a critério da instituição de ensino (Art. 82). Em 2008, a Lei 11788 dispõe sobre o estágio, contribuindo com sua regulamentação nos cursos de licenciatura para os estudantes (BRASIL, 2008). Porém, estes se mostram, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Além disso, não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para o acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão (GATTI 2014).

Todavia, as autoras Pimenta e Lima (2005) argumentam que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para se trazer o professor-supervisor e seus saberes ao centro da formação, considerando esse espaço como importante na formação inicial do professor. Além disso, o estágio supervisionado é uma iniciação à docência de

estagiários, os quais buscam conhecer o espaço de trabalho, o dia-a-dia do profissional e os saberes necessários para a prática (PIMENTA e LIMA, 2005).

Mais do que isso, para Burriolla (1999, p.10),

*“o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente com essa finalidade”.*

Assim sendo, o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não estão formados aprender com aqueles que já possuem experiência na área, porém a discussão dessas experiências adquiridas, de suas possibilidades, e do fato de elas darem certo ou não, configura um passo adiante a simples experiência. Assim, é necessário um professor supervisor, atrelado a faculdade/universidade como mediador dessas discussões (PIMENTA 1999). Por isso a importância do constante contato entre o docente da Universidade (orientador), o docente formador (supervisor) e o estudante-professor.

A supervisão das atividades que acontecem no estágio requer aproximação, partilha de informações, saberes, capacidades, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução de problemas enfrentados pelos estagiários. Assim sendo, o contato aluno-professor e professor formador deve ser constante e o diálogo permanente (NÓVOA, 1992).

Isso poderia transformar o estágio em uma interação entre a universidade e a escola abrindo possibilidades de uma ação conjunta, na qual poderia haver benefícios para os dois lados, para o estudante, o qual adquire mais conhecimentos acerca da prática docente quanto para o professor-orientador. Além da valorização do professor supervisor no processo de formação da identidade docente do estudante-professor.

Para os estagiários, descobre-se que ensinar não é fácil, pois significa levar a criança, jovem, adolescente ou adulto a conhecer novos mundos. Cyrino (2012) aponta que o estágio é uma possibilidade de os estudantes vivenciarem uma parte do que é ser professor, aprendendo o cotidiano escolar e os aspectos da docência. Por sua vez, os professores formadores descobrem uma tarefa para além do ensinar alunos, tornando-se parte integrante do processo de formação de novos professores (BENITES 2012).

Assim, o estágio é um local fecundo dentro dos cursos de formação inicial, podendo de fato contribuir com a formação da identidade dos futuros profissionais, quando atrelado a uma proposta bem elaborada de formação. Quando a parceria escola-universidade de fato ocorre, essa capacidade pode ser potencializada.

Pimenta (1999) acenava para esse potencial do estágio como *lócus* teórico-prático o qual alunos que realizavam estágio supervisionado chegavam a conclusões relevantes a respeito da prática, da escola e da educação, tais como percepção da relação entre teoria estudada, práticas escolares e ações profissionais; conhecimento acerca de seus professores formados e o papel da docência em suas vidas; a clareza de que o estágio vai dar suporte a prática docente, principalmente para quem nunca esteve em sala de aula; convívio e interação em sala de aula; perceber que é possível colocar em prática muitos dos conhecimentos acumulados; vivenciar a partilha de trabalhos, o espírito de equipe entre os colegas nas atividades de estágio; compreensão dos elementos que interferem decisivamente na condução da sala de aula.

### **3. OBJETIVOS**

#### **Primário**

- Investigar o papel do estágio supervisionado para a construção da identidade do professor de Educação Física Escolar (EFE).

#### **Secundários**

- Discutir a relevância do estágio supervisionado para o processo de formação do professor no curso de licenciatura em EFE.
- Identificar os processos constituintes da identidade do futuro professor de EFE.

### **4. METODOLOGIA**

#### **4.1 Amostra**

Participaram dessa pesquisa de campo 18 indivíduos, entre alunos da graduação de cursos de licenciatura em Educação Física e professores formados os quais participaram de disciplinas que exigissem estágio supervisionado, conforme aprovação do Comitê de Ética da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (CAAE: 32814620.1.0000.5391).

## **4.2 Procedimentos**

Os participantes foram contatados via e-mail, mídias sociais e foram convidados a preencher o questionário aplicado através do *Google Forms*. A análise quantitativa-qualitativa dos dados daqueles que decidiram responder o questionário foi realizada e as descobertas foram comparadas com a literatura pré-existente.

## **4.3 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a condução da pesquisa foram: a elaboração de um questionário semiestruturado, modelo *Google Forms*, com perguntas fechadas e abertas com as seguintes temáticas: estágio supervisionado, construção da identidade docente, preparação profissional e formação de professores na área. A partir dos dados obtidos realizaremos uma análise quantitativa-qualitativa desses resultados com objetivo de discutir e esclarecer os questionamentos iniciais, os quais fazem parte de hipótese.

## **4.4 Análise de dados**

Foi encaminhado aos participantes um questionário contendo questões fechadas e abertas. Para as questões fechadas, os dados coletados foram tratados utilizando-se estatística descritiva (SILVESTRE, 2007). Para as questões abertas, apoiou-se em Bardin (1977), considerando frases ou palavras-chave para a criação de índices dos termos que apareceram com maior frequência para análise de conteúdo. A metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) consistem em:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)*

## 5. RESULTADOS

Como forma de organização dos resultados, optou-se por apresentar os dados em forma de tabela, numa sequência de 3 eixos, os quais correspondem as seções do questionário. Eles são: 1) Formação Profissional; 2) Importância do Estágio Supervisionado e 3) Aspectos da identidade docente. Abaixo encontram-se os resultados em relação ao primeiro eixo de análise, identificado como *Formação Profissional* (tabelas 1 a 4). Observando a tabela 1, pode-se observar a distribuição da amostra relativa as respostas para as questões fechadas. Vale ressaltar que algumas questões envolvem um grau que varia de 0 (nenhuma importância) até 5 (muito importante).

**Tabela 1:** Distribuição da amostra relativa às questões fechadas

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sexo biológico	♂	9	50
	♀	9	50
Onde cursou o ensino fundamental	Rede Pública Municipal	1	5,5
	Rede Pública Estadual	7	38,9
	Rede Particular	10	55,6
Onde cursou o ensino Médio	Rede Pública Municipal	0	0
	Rede Pública Estadual	7	38,9
	Rede Particular	11	61,1
Importância das aulas de EFE na educação básica	0-1	0	0
	2-3	3	16,7
	4-5	15	83,1
Onde cursa ensino Superior	Universidade Pública	5	27,8
	Universidade Particular	13	72,2
Ano de formação	1980-1990	4	22,4
	1991-2001	2	11,2
	2002 em diante	12	66,4
Importância da EF na vida profissional (0-5)	2-3	3	16,7
	4-5	15	83,3
Importância do curso de Licenciatura na atuação profissional (0-5)	2-3	2	11,2
	4-5	16	88,8

As respostas das questões abertas estão organizadas em categorias para a análise de conteúdo. Na tabela 2 estão apresentadas as categorias definidas a partir das respostas a questão I – “Caracterize como foi sua Educação Física na escola”. Enquanto a resposta para as questão II – “Qual foi o motivo que te levou a prestar o vestibular para o curso de Educação Física?” está presente na tabela 3, enquanto seu desdobramento, a pergunta III – “Por que você escolheu o curso de licenciatura em Educação Física?” na tabela 4.

**Tabela 2:** Caracterize como foi sua Educação Física na escola

<b>Categorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
a) Fund. I com jogos e Médio com esportes coletivos.	2	11,1
b) Fund. I era bom, depois irrelevante.	2	11,1
c) Memorável	6	33,3
d) Não marcante	8	44,5

**Tabela 3:** Qual foi o motivo que te levou a prestar o vestibular para o curso de Educação Física?

<b>Categorias</b>	<b>Nº (18)</b>	<b>%</b>
a) Ex-atleta/praticante	5	27,7
b) Vontade de ser professor	12	66,7
c) Ter saúde	1	5,6

**Tabela 4:** Por que você escolheu o curso de licenciatura em Educação Física?

<b>Categorias</b>	<b>Nº (21)</b>	<b>%</b>
a) Completar área de atuação profissional	3	14,4
b) Vocação	5	23,8
c) Transformar a sociedade	4	19
d) Adquirir experiências	5	23,8
e) Obrigação	4	19

Partindo para o segundo eixo de análise, denominado *Importância do estágio supervisionado* (Tabelas 5 a 7). Observando a tabela 5, que contém dados quantitativos sobre a importância do estágio supervisionado durante a formação inicial, vale

mencionar que existe um grau de importância que varia de 0 (nenhuma influência) até 10 (influência crucial).

**Tabela 5:** Dados qualitativos das questões fechadas relativas ao eixo: *Importância do estágio supervisionado.*

Questões	Resposta	Nº	%
Importância dos estágios supervisionados no período de formação inicial	2-3	2	11,1
	4-5	16	88,9
Houve ou há apoio e troca de conhecimentos por parte do professor(a) responsável na Universidade?	Sim	13	72,2
	Não	5	27,8
Houve ou há apoio e troca de conhecimentos por parte do professor(a) responsável na Escola em que o estágio foi realizado?	Sim	15	83,3
	Não	3	16,7
Você diria que age de forma similar, em sua prática docente, ao professor orientador da Universidade que acompanha(ou)?	Sim	5	27,8
	Não	13	72,2
Você acredita que os estágios que faz/fez auxiliam/auxiliaram em sua prática como docente	Sim	17	94,4
	Não	1	5,6
Aponte a influência que o estágio tem/teve em sua prática docente ou futura prática docente. (0-10)	1-5	0	0
	6-9	6	33,4
	9 ou 10	12	66,6

Novamente, as respostas das questões abertas estão organizadas em categorias para a análise de conteúdo. Nesse bloco temos duas questões: IV - “Como era a relação entre você e seu professor(a) orientador(a)?” (Tabela 6) e questão V – “Como era a relação entre você e o professor(a)-da escola em que o estágio foi realizado?” (Tabela 7).

**Tabela 6:** Como era a relação entre você e seu professor(a) orientador(a)

Categorias	Nº (18)	%
a) Sem significado (burocrática)	4	22,2
b) Forte proximidade	12	66,7
c) Não havia nenhum contato	2	11,1

**Tabela 7:** Como era a relação entre você e o professor(a) da escola em que o estágio foi realizado?

<b>Categorias</b>	<b>N° (18)</b>	<b>%</b>
a) Relação positiva	17	94,4
b) Relação negativa	1	5,6

Por fim, o último eixo de análise denominado *Aspectos da identidade docente*. A seguir são apresentados dados quantitativos relacionados a formação da identidade docente (Tabela 8). Vale mencionar que a mesma graduação mencionada em outros eixos será utilizada aqui (0 para nenhuma utilidade e 5 para muita utilidade).

**Tabela 8:** Dados quantitativos relacionados ao eixo *Aspectos da identidade docente*.

<b>Questão</b>	<b>Resposta</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Qual a utilidade da EFE na Escola?	0-2	0	0
	3-4	3	16,7
	5	15	83,3
Qual a Utilidade da EFE para o aluno?	0-2	0	0
	3-4	2	11,2
	5	16	88,8
Você aprendeu algo relevante para sua prática docente fora da Universidade, em estágios?	Sim	18	100
	Não	0	0
Comparando seu comportamento como pessoa em sociedade fora da escola com a sua atuação profissional na escola, será que você carrega "professor de EFE" para os outros aspectos e ações da vida não escolar? Explique sua resposta.	Sim	17	94,4
	Não	1	5,6

As respostas das questões abertas relativas a esse bloco estão organizadas em categorias para a análise de conteúdo. Nessa direção, temos cinco questões relacionadas com a formação da identidade docente, saberes docentes e prática docente. A primeira questão possui relação com as experiências vividas antes do período de estágio, na

infância e adolescência: questão VI – “Quanto do que você viveu na sua infância e na sua adolescência é ou será relevante para sua prática docente?” (Tabela 9)

**Tabela 9:** Quanto do que você viveu na sua infância e adolescência é ou será relevante para sua prática docente?

<b>Categorias</b>	<b>N° (18)</b>	<b>%</b>
a) Contato com esporte foi importante	12	66,7
b) Criou valores (ex: respeito, amizade, trabalho em grupo)	6	33,3

As questões seguintes têm direta relação com o currículo de educação Física e saberes docentes essenciais para a prática. A questão VII – “Em sua visão, o que é Educação Física Escolar (EFE)?” e a questão VIII – “O que a EF deve ensinar?” estão presentes nas tabelas 10 e 11.

**Tabela 10:** Em sua visão, o que é Educação Física Escolar (EFE)?

<b>Categorias</b>	<b>N° (33)</b>	<b>%</b>
a) Disciplina que ensina valores humanos	11	33,3
b) É uma educação motora	9	27,3
c) Deve promover a saúde	4	12,1
d) É uma prática corporal	9	27,3

**Tabela 11:** O que a EFE deve ensinar?

<b>Categorias</b>	<b>N° (30)</b>	<b>%</b>
a) Motricidade	12	40
b) Valores humanos	11	36,7
c) Como ser saudável	4	13,3
d) Cultura corporal de movimento	3	10

As duas questões seguintes referem-se ao corpo de conhecimentos específico da EFE assim como o conjunto de saberes docentes para a prática profissional. A questão IX – “Quais disciplinas (que você cursa/cursou na faculdade) são mais relevantes para

sua prática docente?” (Tabela 12) e a questão X – “Quais conhecimentos você julga serem mais importantes para sua prática docente?” (Tabela 13).

**Tabela 12:** Quais disciplinas (que você cursa/cursou na faculdade) são mais relevantes para sua prática docente?

<b>Categorias</b>	<b>N° (44)</b>	<b>%</b>
a) Disciplinas Pedagógicas	17	38,6
b) Disciplinas Filosóficas-sociais	7	15,9
c) Disciplinas Biológicas	12	27,3
d) Disciplinas de modalidades esportivas	8	18,2

**Tabela 13:** Quais conhecimentos você julga serem mais importantes para sua prática docente?

<b>Categorias</b>	<b>N° (39)</b>	<b>%</b>
a) Conhecer os alunos	9	23,1
b) Estratégias de ensino	12	30,7
c) Resolução de conflitos	8	20,5
d) Saberes sobre a prática	10	25,7

## **6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **6.1 Descrição da amostra**

Os resultados apresentados na Tabela 1 nos dão um panorama da amostra. Percebe-se que ele é composto por metade dos indivíduos do gênero masculino e metade do gênero feminino, o que contribui para uma visão global sobre o papel do estágio supervisionado na formação da identidade docente durante a formação inicial. Além disso, em se tratando da formação escolar (fundamental e médio) percebe-se que há um domínio em uma formação escolar privada (56,6% do ensino Fundamental e 61,1% no ensino Médio). Em se tratando da formação superior 72,2% dos participantes cursam (ou cursaram) uma instituição de ensino privada, ante 27,8% nas instituições públicas. Isso pode levar a diferentes concepções sobre o conceito de estágio supervisionado, já que as instituições públicas e privadas podem distinguir-se em seu currículo de formação profissional. Por fim, percebe-se que há uma distinção entre os

anos de formação dos participantes, variando de desde a dec. de 80 (11,2%), dec. 90 (22,4%) e no período entre 2000-2020 (66,4%).

Um aspecto interessante e que chama atenção é que 83,1% atribuem notas com alto grau de importância (4-5) para as aulas de EFE na educação básica. Isso também ocorre quando perguntados sobre a importância da EF na vida profissional e do curso de Licenciatura para a atuação profissional, na qual a ampla maioria (83,3% e 88,8% respectivamente) atribuem notas de alto grau de importância, evidenciando que os praticantes se preocupam com o papel da EFE na sociedade, assim como, demonstra o papel que a formação inicial desempenha na vida profissional futura e sua correlação com o futuro profissional que será formado pela instituição de ensino superior (TANI, 1999).

## **6.2 O que caracteriza o estágio supervisionado?**

A partir da análise de conteúdo das questões presentes no questionário pode-se perceber que a caracterização do estágio supervisionado perpassa diversas questões como a relação entre o professor-orientador e o futuro professor, assim como a relação entre o professor da escola, palco do estágio. A Tabela 5 exemplifica que para 72,2% dos participantes houve troca de conhecimentos com o professor orientador, culminando em uma prática reflexiva sobre o *saber fazer* e o *saber sobre o saber fazer*. Um dos participantes mencionou que: “*Eu trazia as experiências e ele corrigia a ação. Em algumas oportunidades o professor orientador pode avaliar e dar feedback durante a execução do estágio.*” Correlacionado com esse fato, 83,3% dos participantes atestam que há troca de conhecimentos com o professor da escola onde o estágio é realizado, o que pode ser visto como uma partilha de informações e de saberes que culminam na formação da identidade docente, como exemplificado pelo trecho de uma resposta de um participante: “*Sempre trazia coisas novas e havia trocas de conhecimentos teórico e prático*”. Ademais, isso contribui para que o estágio supervisionado adquira um status de uma iniciação à docência de estagiários, os quais buscam conhecer o espaço de trabalho, o dia a dia do profissional e os saberes necessários para a prática (PIMENTA e LIMA, 2005).

Além disso, analisando a tabela 6, a qual apresenta os dados da relação entre o futuro professor e o professor-orientador da instituição de ensino superior, a qual é na maioria das vezes (66,7%), de forte significação e intimidade, contribuindo para a

construção de um ambiente propício para que os conhecimentos sobre a prática floresçam, quando alimentados de sentido e significado, conforme um participante aponta: *“Uma relação de respeito, com possibilidade de diálogo sobre o que acontecia no estágio e uma boa troca de experiência, de como lidar com as situações que apareciam”*. NÓVOA (1992) ainda extrapola:

*“A supervisão das atividades que acontecem no estágio requer aproximação, partilha de informações, saberes, capacidades, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução de problemas enfrentados pelos estagiários. Assim sendo, o contato aluno-professor e professor formador deve ser constante e o diálogo permanente.”*

Quando se observa a Tabela 7, a qual traz a tona a relação entre o futuro professor e o professor da escola em que o estágio foi aplicado, isso se faz mais evidente, com 94,4% dos participantes atestando que a relação era positiva, no sentido de criar laços e estabelecendo o estágio como um espaço de reflexão da práxis dentro da prática, possibilitando aos alunos que ainda não estão formados aprender com aqueles que já possuem experiência na área (PIMENTA, 1999).

Apresenta-se também a íntima relação entre o estágio supervisionado e a aquisição de conhecimentos relacionados com a prática escolar, no sentido de propiciar um ambiente de laboratório, no qual os futuros professores não precisam ter medo de se errar e nem de cometer um equívoco pedagógico, como é evidenciado na questão *“Você aprendeu algo relevante para sua prática docente fora da Universidade, em estágios?”* (Tabela 8), sobre a qual 100% dos participantes afirmam que aprenderam conhecimentos úteis à formação profissional em estágios supervisionados em diferentes locais, como escolas e academias.

### ***6.3 Qual a importância do estágio na formação inicial em EFE?***

O estágio supervisionado adquire diversas funções dentro do ambiente de formação de um futuro professor, como exemplifica Pimenta (1999) na medida em que o estágio é um lócus de prática no qual os estudantes chegavam a conclusões relevantes a respeito da prática, da escola e da educação, tais como percepção da relação entre teoria estudada, práticas escolares e ações profissionais; conhecimento acerca de seus

professores formados e o papel da docência em suas vidas. Nesse sentido, observamos que para 88,9% dos participantes o estágio adquire um grau elevado de importância, evidenciando seu caráter crucial na formação de futuros docentes. Quando questionados sobre o motivo, alguns elementos apareceram, tais como: aprendizagem na prática com o professor-supervisor, aquisição de conhecimentos sobre a prática docente e a didática, enfrentamento de situações-problema e conflitos na escola. Isso pode ser exemplificado com respostas como: *“Acredito que o estágio (quando aproveitado da forma esperada) é o início da formação enquanto professor, período importante para que o futuro docente construa e reconheça sua personalidade profissional.”*; outro escreve *“A gente acaba conhecendo diversas formas de fazer a regência. Com isso, vamos lapidando a nossa forma de dar aula e de compreender as questões escolares”*. Aliado a esse dado, 66,7% dos participantes atribuíram um grau elevado de influência do estágio em sua prática docente, enquanto o resto atribuiu uma importância moderada em sua prática no dia-a-dia (Tabela 5).

Interessante, mas não surpreendente que 94,4% dos participantes responderam positivamente quando questionados sobre se os estágios supervisionados auxiliaram em sua prática docente (Tabela 5), evidenciando o aspecto de que o saber da prática (TARDIFF, 1991) é constituído na ação e transformado em um saber adaptado à situação, quando submetido a experiência vivida (ALTET, 2001). Como afirmam os próprios participantes quando ressaltam os benefícios do estágio supervisionado na aquisição de saberes da prática: *“(O estágio supervisionado é importante) pois tive recursos para lidar com as situações que apareciam em minha prática docente”*, além de reafirmarem que o estágio é um espaço de experimentação e pesquisa sobre essa prática, na medida em que é *“Um local para se colocar em prática seus conhecimentos teóricos e práticos”*.

#### **6.4 Quais os fatores constituintes da identidade desse futuro professor?**

A análise dessa questão perpassa primeiramente sobre as origens da identidade pessoal, e como ela se aglutina com a identidade docente. A identidade de um professor é construída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, ou seja, de sua própria história e da relação entre os agentes e experiências vividas por esse indivíduo. Nesse sentido, é necessária uma investigação vasta, a qual inclui experiências vividas desde o nascimento. Ser-professor é um processo que perpassa diversas questões que vão desde

sua socialização nos primeiros anos, enquanto aluno, seguindo por sua formação inicial, nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente (PIMENTA, 2006).

Nessa lógica, uma análise atenta da Tabela 9 nos oferece a percepção de que as experiências vividas durante a infância e adolescência se mostram relevantes para a futura prática docente. Quando indagados sobre essa relação, 66,7% dos participantes disseram que o contato com o esporte nesse período foi importante para que eles pudessem vivenciar neles mesmo a prática esportiva, um exemplo é a afirmação desse participante: *“As práticas da infância principalmente no clube impulsionaram meu desejo de realizar atividades físicas.”* Além disso, 33,3% disseram que nesse período o movimento humano desenvolveu valores como respeito, amizade e trabalho em equipe, os quais são relevantes para a disciplina curricular de EFE, como exemplificado na frase de um dos participantes *“o esporte me ensinou a trabalhar em grupos, respeitar professores e regras, saber esperar a vez.”*

Fazendo uma trajetória histórica individual, as Tabelas 2, 3 e 4 oferecem um rico panorama das escolhas e experiências dos participantes. A Tabela 2 oferece uma visão macro sobre como cada participante enxerga a sua EFE. Para quase a metade deles (44,5%), a EFE não foi relevante, ou seja, não despertava interesse ou até era apenas uma aula em que o professor *“rolava a bola”* sem se preocupar com o tema da aula gerando um distanciamento entre os *saberes da formação inicial* e os *saberes da experiência* (TARDIFF, 1991), uma frase merece destaque: *“Nenhum professor passava conteúdo, simplesmente jogavam a bola de futebol para os meninos e as meninas ficavam em um canto com a bola de vôlei.”* Poucos (33,3%) foram os indivíduos que afirmaram que sua experiência foi memorável, em outras palavras, que criou uma imagem positiva em sua memória, o que abre lacunas quanto aos motivos do empobrecimento da disciplina de Educação Física na escola.

Em contrapartida, a Tabela 3 passa a sensação de que apesar das aulas não serem tão relevantes, isso não impediu que seguissem a carreira e entrassem para o curso de EFE, porém por motivos diversos. Para a maioria (66,7%) o ingresso no curso de EF se deu principalmente pela vontade de ser professor, ou seja, de promover o conhecimento e transmitir valores, mas para outros a experiência anterior com o esporte foi tão forte que decidiram seguir essa formação. *“Como o esporte me propiciou vários valores na vida, quis trabalhar com isso e passar para outras pessoas.”* afirma um participante da pesquisa.

Entretanto, quando perguntados dos motivos para escolher a Licenciatura em EF, apenas 23,8% respondeu que foi por vocação, enquanto uma mesma porcentagem decidiu porque queria adquirir experiência. O professor adquire competências por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas (IZA, 2014). Assim sendo, tudo o que vivenciou faz parte de sua identidade docente e, assim, contribui com suas decisões como a escolha do curso de Licenciatura. Parte significativa (14,4%) decidiu que sua necessitava de um nicho de atuação alternativo e decidiu pela Licenciatura, como afirma um participante: *“Após fazer bacharelado e atuar com curso extracurricular na escola, percebi que minha formação estava defasada e senti a vontade (e a necessidade) de me aprimorar.”* Interessante mencionar que quatro participantes (19%) mencionaram que foram obrigados a realizar a Licenciatura, isso provavelmente advém do fato de que prestaram uma universidade pública que está aberta a alterações de currículo e transformações em sua grade curricular.

Avançando em nossa análise podemos perceber que as ideias e noções sobre a democratização da escola, o papel social que ela empenha (SACRISTÁN, 1998), assim como qual a importância da Educação Física como componente curricular no ensino regular desempenham forte influência no desenvolvimento da identidade docente. Diante da pergunta: *“Qual a utilidade da EFE na escola?”* (Tabela 8) 83,3% atribuíram uma forte utilidade, destacando elementos como promover a prática esportiva e aumentar o repertório motor. Isso se relaciona com a pergunta seguinte *“Qual a utilidade da EFE para o aluno?”*, na qual 88,8% responderam que há um alto grau de utilidade para o aluno. Percebemos que os participantes concordam que a EF deve ser ensinada na escola, e que os conteúdos e metodologias estão presentes em documentos oficiais do governo como a Base Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2018). Além disso, evidencia que as experiências com o esporte e com os valores adquiridos pelo movimento humano contribuem para a formação da identidade do professor de EFE.

### ***6.5 Em que medida o estágio supervisionado permite ao estagiário compreender como e o porquê os professores “agem como agem”?***

Para podermos discutir a última questão é necessário pensar que um professor *“age como age”* porque seu conhecimento deriva de algum lugar, ou seja, teve sua gênese em um contexto distinto e pessoal. Isso quer dizer que ele apenas operacionaliza aquilo em que acredita, sua moral e seus ideais (PIMENTA, 2019). Isso deriva de ideias

que possui a respeito de currículo escolar e como ele influencia a sociedade (SACRISTÁN, 1998). Assim sendo, quando perguntados sobre “O que é Educação Física Escolar?” (Tabela 10), diferentes respostas foram recebidas: 33,3% dos participantes responderam que a EFE é uma disciplina que deve ensinar os valores humanos; 27,3% argumentou que ela é uma educação pelo movimento, 12,1% disse que ela deve promover a saúde, e 27,3% que ela é uma prática corporal manifestada na escola. Nesse sentido, as opiniões dos participantes foram bem distintas, um deles afirma, numa perspectiva mais psicomotora, que: *“(A EFE é) uma educação do corpo inteiro, trabalhando com o corpo de forma motora e trazendo valores que somente a prática esportiva pode propiciar.”*. Já outro aponta que *“É a oportunidade de apresentar um mundo de caminhos, através de esportes, de atividades que estimulam comunicação, bem estar e respeito ao próximo sempre!”*. Um terceiro afirma, numa visão de cultura corporal de movimento, o que dá voz e sentido ao que o aluno que percebe: *“Educação Física Escolar vai muito além da prática corporal. Envolve, muitas vezes, questões pessoais dos alunos que podemos não enxergar, como sentir muita exposição do corpo, vergonha, a questão de conhecer seu corpo e seus sentimentos e o relacionamento com os outros alunos, visto que a maior parte das brigas é em relação ao que o outro faz ou fala. Ajudá-los a entender essas relações e como lidar com conflitos considero essencial..”*. Outros apontam a sua relação com o Ensino Básico público, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): *“Disciplina integrada a grade curricular que permite desenvolver junto ao aluno habilidades e capacidades físicas, sociais e emocionais.”* Fazendo uma análise mais esmiuçada podemos relacionar as categorias com diferentes currículos comuns a Educação Física Escolar: categoria (a) se aproxima de um currículo da Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989), (b) relacionada com a abordagem Desenvolvimentista (TANI; Manoel, 1988), (c) com a Educação Física para a Saúde (GUEDES, 1999); e (d) com o currículo Crítico (SOARES, 1992). Isso evidencia que os professores possuem um conjunto de conhecimentos que pode se enquadrar em algum desses currículos, e que a noção dessas ideias também faz parte da construção da identidade docente, na medida em que o futuro professor toma contato com elas e observa e busca compreender como elas se dão na prática docente.

Essa lógica também é evidenciada na tabela 11 – “O que a EF deve ensinar?”, na qual os participantes são convidados a responder sobre qual o objeto de estudo da EFE. BRACHT (1996) aponta que o objeto de estudo, o que caracteriza sua

especificidade, se refere ao “saber” específico de que trata esta disciplina curricular. Nessa direção, os professores assumiram uma posição, mesmo que inconsciente, sobre qual a especificidade da EFE. Nesse sentido, 40% dos participantes afirmaram que a EF deve ensinar a motricidade humana, como evidenciado pela frase “*Ensinar o aluno a explorar e conhecer suas habilidades motoras*”; 36,7% que optaram pela transmissão de valores humanos, 13,3% disseram que ela deve ensinar a como ser saudável e por fim, 10% indagaram que e a EF deve ensinar a cultura corporal de movimento, como “*Questões relacionadas ao corpo, ao âmbito social e emoções.*” Novamente é possível relacionar que o objeto de estudo é determinante para a prática docente, no sentido de que age como um guia para elaboração de atividades pedagógicas e de avaliação, as quais são observadas pelo futuro professor durante o estágio supervisionado, contribuindo com a tomada de decisão e reflexões sobre a prática docente. (BETTI, 1996).

Além disso, o apontamento de disciplinas mais relevantes (conhecimento da formação inicial) para a prática docente diz muito sobre a identidade de um professor e auxilia a compreender como ela pensa, e por consequência, como ele age. A Tabela 12 (Quais disciplinas (que você cursa/cursou na faculdade) são mais relevantes para sua prática docente?) nos oferece algumas reflexões. É importante ressaltar que os participantes puderam falar livremente sobre suas opiniões e que algumas se enquadram em duas ou mais categorias. Observa-se que 38,6% revelam que as disciplinas pedagógicas (Didática, Práticas Pedagógicas) são as mais relevantes, 15,9% afirmam que as disciplinas filosóficas-sociais (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia), já para 27,3% as disciplinas Biológicas (Fisiologia, Aprendizagem Motora, Biomecânica, Biologia Molecular) são relevantes, enquanto que para 18,2% as disciplinas que envolvem modalidades esportivas (Handebol, Futebol, Lutas).

Buscando uma análise mais aprofundada podemos relacionar o conhecimento prático com os conhecimentos da formação profissional (TARDIF, 1991), entende-se que para trabalhar em um ambiente formado essencialmente por crianças e adolescentes deve-se ter um conhecimento sobre disciplinas pedagógicas, como Didática, Metodologia de Ensino e Avaliação em Educação Física objetivando uma melhor performance profissional. Todavia, ainda é forte a relação da Educação Física com conhecimentos biológicos, isso parte do pressuposto que a EF trabalha com o corpo, e por isso deve-se entender como ele funciona, como ele aprende (TANI, 1988). Além disso ainda há um forte componente de um *aprender fazer*, evidenciado pelo número

significativo de indivíduos que apontaram modalidades esportivas como mais relevantes (SILVEIRA, 2019).

Disso decorre a análise da Tabela 13, a qual corrobora com algumas reflexões acima citadas, como a importância de conhecimentos advindos de disciplinas pedagógicas, como conhecer os alunos (23,1%), elaborar estratégias de ensino (30,7%) e de resolução de conflitos (20,5%). Um elemento a mais é o aparecimento da categoria “saberes sobre a prática” (25,7%), o qual constitui-se de um conjunto de conhecimentos adquiridos, principalmente de experiências em estágios supervisionados (PIMENTA, 2019).

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo visava atender a questão central da pesquisa, ou seja, investigar o papel do estágio supervisionado para a construção da identidade do professor de Educação Física Escolar (EFE). Tomando como ponto de partida as importantes considerações a respeito da formação inicial, respaldada numa perspectiva histórica que elucida o papel de prática como locus de atuação do docente, bem como, lugar de partilha de experiências entre diferentes atores (SILVEIRA, 2019). Atravessamos o território da formação da identidade docente, como um processo histórico-social, no qual diversas faces influenciam-se (MOCKLER, 2011) culminando em uma rede de elementos que se enlaçam, criando imagens e significados particulares a cada, os quais constituem a identidade docente. Por fim, especificamos que o processo de formação da identidade docente se dá a partir do estágio supervisionado, parte da formação inicial.

Sem perder nosso objetivo de vista, pode-se identificar três funções cruciais do estágio supervisionado em relação a construção da identidade do professor de EFE: 1) Estágio supervisionado como lugar de partilha de conhecimentos, numa relação de tripé (futuro professor, professor-orientador e professor da escola); 2) Ambiente de constante aquisição de conhecimentos sobre a prática docente; 3) Palco onde se dá o processo de reflexão do o que é o “eu professor”, ou seja, sua identidade docente.

A primeira função crucial, deriva da ideia de que os participantes indicaram que durante o estágio supervisionado foram-se criando relações entre três elementos. O futuro professor (estagiário) o qual adentrava o campo prático profissional, dominado

por professores já formados, e aprendia com eles dentro de uma relação de mutualismo entre ele e o professor da escola, na qual eles trocavam conhecimentos sobre métodos, temas, sensações e significados relacionados com a EFE. Percebemos pela análise de resultados a forte interação harmônica e frutífera entre esses elementos (Tabela 5). Isso contribui para a formação de um profissional reflexivo, atento às próprias ações e sempre autocrítico ante sua prática (BETTI, 1996).

O segundo elemento funcional é um desdobramento do primeiro, no sentido de que, com uma relação positiva entre esses elementos, é normal que haja a aquisição de conhecimentos específicos para a prática docente, como o *saber sobre o saber fazer* (SILVEIRA, 2019) e os conhecimentos da prática (TARDIF, 1991). Nesse sentido, o futuro professor toma contato com diferentes conhecimentos, de forma (in)voluntária com objetivo de acrescer seu acervo de saberes sobre sua área de atuação, dando-lhe confiança para afirmar com 94,4% de certeza que os estágios que faz/fez auxiliam/auxiliaram em sua prática como docente, e em sua constante construção como docente.

O terceiro elemento assim, é apenas uma conclusão dos elementos anteriores, pois o futuro professor a partir de uma partilha de conhecimentos benéfica e agregadora de conhecimentos teórico-práticos, assume para si o lugar de construção de sua própria identidade. Essa construção inicia-se na infância e adolescência (Tabela 9) e adentra ao mundo adulto, ou mais especificamente, no momento em que participa dos estágios supervisionados na instituição de ensino superior, pois nesse palco ele se descobre, a partir de suas experiências prévias, de seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida (PIMENTA, 2019), ele pode decidir, mesmo que de forma transitória, sua própria visão sobre a EFE. Em outras palavras, ele constrói os conhecimentos que leva sobre sua área de atuação e sobre seu objeto de estudo a partir do que viveu no estágio supervisionado, ou seja, ele constrói sua identidade docente a partir do estágio supervisionado.

Apesar da importante discussão acerca do estágio supervisionado e de sua relação com a formação docente, alguns pontos ainda permanecem como possíveis futuros objetos de pesquisa: Qual a relação entre o estágio supervisionado e o professor-orientador, ou seja, aqueles que se encontra no ambiente de ensino superior? Como será a relação entre eles? Há atritos entre o tripé, professor-supervisionar, futuro professor e professor-orientador?

Além disso, podemos perceber que, apesar dos dados obtidos no questionário *Google Forms* serem de grande valia e ricos em opiniões acerca da importância que o estágio supervisionado tem na formação inicial, ainda há carência de um maior aprofundamento sobre as diferentes formas que esse processo se dá e como ele é visto na ótica do futuro professor, e sobre a influência que as experiências passadas possam ter na construção dessa identidade. Nesse sentido, uma expansão da metodologia empregada seria adequada, como a construção de uma memória dos participantes através de entrevistas, para que pudéssemos avançar nesse sentido.

Em conclusão, durante toda a vida de um indivíduo é tecido um conjunto de decisões e experiências que serão determinantes para a construção de uma identidade pessoal, uma identidade profissional e uma identidade docente, todavia algumas experiências, como o estágio supervisionado, contribuem de forma determinante para sua concretização.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELL, S.K.** (1995). *Somebody to count on: Mentor/inter relationships in a beginning teacher internship program*. *Teaching and Teacher Education*, 11,173-188.
- ALARÇÃO, I.** *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALARCÃO, I.** (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000, p.87-96.
- ALBUQUERQUE, A.** *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e sua influência na formação inicial de Educação Física*. Tese de doutorado, universidade do Porto, 2003.
- ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.;** (2002a). *Percepção pessoal das experiências formativas dos orientadores de estágio e as suas concepções sobre a organização do estágio em Educação Física*. In Livro de resumos do 9o Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa - Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora? (pp. 11) S. Luís/Maranhão – Brasil
- ALTET, M.** *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 23-35.
- BENITES, L. C.** *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades*. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BARDIN, L.** *Análise de conteúdo*. Edições70. 1977
- BURIOLLA, M. A.** *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1999.
- CIAMPA, A. C.** *A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B..** *Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes*. *Educação & Linguagem*, 2009, 10.15: 227-249.
- CYRINO, M.** *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 233 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, campus Rio Claro..., 2012.
- DAY, C.** *O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades*. *Revista de Estudos Curriculares*, v.1, p.151-188, 2003.
- DEMO, P.** *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DOMINICÉ, P.** *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990
- DOS SANTOS, E. F.** *Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional*. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – 2002, 1(1):39-46.
- DOWLING, S.** (1993). *Effects of supervisory training and a practicum: A case study*. *The Supervisors' Forum*, 1, 9-12.
- FRANCO, G. A.** *O estágio supervisionado para profissionais do magistério e suas influências na prática docente*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do vale do Acaraú, Ceará; Universidade Internacional de Lisboa; 2002.
- GARCIA, M. A.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J.** *As identidades docentes como fabricação da docência*. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.31, n.1, pp. 45-56, jan./mar. 2005.

- GATTI, B. A.** *Formação de professores no Brasil: Características e Problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010
- GATTI, B. A.** *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- IZA, D.F.V, BENITES, L. C, SANCHES N. L, CURINO, M.** *Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor*. Revista eletrônica de Educação.
- KAY, R.** (1990). *A definition for developing self-reliance*. In T.L. Bey & C.T. Holmes (Eds.), *Mentoring: Developing successful new teachers* (pp; 25-37). Reston, V.A.: Association of Teacher Educators.
- KONDER, L.** *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LAWSON, H.A.** *Invitation to physical education*. Champaign, Human Kinetics, 1984.
- LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S.G.** *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n.68, p. 239-270, dez. 1999.
- MAUÉS, O. C.** *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- MOCKLER, N.** *Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.
- NÓVOA, A.** *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. Rev Inov. 1991;4(1):63-76.
- NÓVOA, A.** *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA; 2012
- NÓVOA, A.** *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.
- PIMENTA, S. G.** *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. Edição 2019.
- RIBEIRO, D.** *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. In:.
- SARMENTO, M. J.** *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- SCHON, D.** *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVEIRA, S.** *Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática*. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2019 Jan-Mar;33(1):145-55
- SILVESTRE, A .L.** *Análise de dados e estatística descritiva*. Escolar Editora. 2007.
- STENHOUSE, L.** *La investigación del currículo y el arte del profesor: investigación em la escuela*. Madrid; Morata, 1991.
- TANI G.** *Professional preparation in physical education: changing labor market and competence*. Motriz. 2013;19(3):552-7.
- TANI, G.** *A atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*. Revista Paulista de Educação Física, v. 13, p.20-35, 1999. Número especial.
- TANI, G.** *Avaliação das condições do ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade*. Rev Mackenzie Educ Fís Esporte. 2007;6(2):55-70.
- TANI, G. MANOEL, E. J.** *Preparação Profissional em Educação Física e Esporte: passado, presente e desafios para o futuro*. Rev. Paul. Educ. Fis., São Paulo, v.3, p.13-19, dez. 1999. N.esp.
- TANI, G.** *Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo?* Caderno Documentos, n.2, p. 1-22, 1996b.

**TARDIF, M.** *Os professores face ao saber*. Teoria e Educação, n°4. Porto Alegre: Panmônica, 1991, pp. 215-233.

**TARDIF, M.** *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

**TERRIEN, J.** *O saber social da prática docente*. Fortaleza: Faculdade de educação/Universidade federal do Ceará, 1993.

**WILLIAMS, A.** (1993). *Teacher perceptions of their needs as mentor in the context of developing school-based initial teacher education*. British Educational Research Journal, 19(4), 407-420.

**ZABALA, A.** *Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alumnos*. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997, São Paulo. Anais. São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares. P. 1-39.

## 9. APÊNDICE

### 9.1 *Questionário Aplicado aos participantes*

#### **ANÁLISE DO PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

##### DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Prezado(a) professor(a) ou futuro professor(a) de Educação Física Escolar - EFE,

Essa pesquisa tem como objetivo primário investigar o papel do estágio supervisionado para a construção de sua identidade docente de Educação Física Escolar (EFE).

Como Objetivos secundários destacam-se:

- 1) Discutir a relevância do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura em Educação Física.
- 2) Identificar os processos constituintes da identidade do futuro professor de EFE.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você responderá um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, que serão utilizadas para coleta de dados. A sua identificação será mantida em sigilo e o questionário poderá ser preenchido em qualquer horário que encaixe com a sua disponibilidade, de maneira a não atrapalhar suas atividades didáticas-pedagógicas;

Os resultados desta pesquisa poderão ser aproveitados para fomentar futuros processos de formação continuada em seu ambiente de trabalho e/ou na universidade, em conformidade com os interesses locais.

É importante ressaltar que você tem assegurados os seguintes direitos:

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;
2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

Informações para esclarecimentos da pesquisa:

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Sergio Roberto Silveira.

Pesquisador gerente: Lucas Sertório Carrascoza      Contato: lucas.carrascoza@usp.br

Escola de Educação Física e Esporte – USP. Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária.  
CEP: 05508-030 - São Paulo – SP. TELEFONE: 30912304. E-mail: ssilveira@usp.br

Informações complementares:

Comitê de Ética da EEFÉ-USP. Escola de Educação Física e Esporte – USP. Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária. CEP: 05508-030 - São Paulo – SP. Telefone (011) 3091-3097. E-mail: [cep39@usp.br](mailto:cep39@usp.br)

#### CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Li e concordo

Li e não concordo

#### SEÇÃO 1: DADOS PESSOAIS

- Nome Completo

- Sexo biológico

- Data de nascimento

- E-mail

#### SEÇÃO 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

I). Onde cursou o Ensino Fundamental?

Rede Pública Municipal

Rede Pública Estadual

Rede Particular

II). Onde cursou o Ensino Médio?

Rede Pública Municipal

Rede Pública Estadual

Rede Particular

III) Importância das aulas de Educação Física Escolar que você teve ao longo da educação básica (sendo 1 nenhuma importância e 5 muita importância)

1    2    3    4    5

IV) Caracterize como foi sua Educação Física na escola.

V) Qual foi o motivo que te levou a prestar o vestibular para o curso de Educação Física?

VI) Por que você escolheu o curso de licenciatura em Educação Física?

VII) Onde cursa (ou) o Ensino Superior?

Universidade Pública

Universidade Particular

VII) Onde cursa (ou) o Ensino Superior?

IX) Ano de formação em licenciatura em Educação Física (previsto ou concluído)

X) Importância do curso de licenciatura em EF para sua vida pessoal (sendo 1 nenhuma importância e 5 muito importante)

1  2  3  4  5

XI) Importância do curso de licenciatura em EF para sua atuação profissional (1 nenhuma importância e 5 muito importante)

1  2  3  4  5

### SEÇÃO 3: IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

1). Importância dos estágios supervisionados no período de formação inicial (sendo 1 nenhuma importância e 5 muito importante)

1  2  3  4  5

2) Houve ou há apoio e troca de conhecimentos por parte do professor(a) responsável na Universidade?

Sim

Não

3) Houve ou há apoio e troca de conhecimentos por parte do professor(a) responsável na Escola em que o estágio foi realizado?

Sim

Não

4) Como era a relação entre você e seu professor(a)-orientador(a)?

5) Você diria que age de forma similar, em sua prática docente, ao professor orientador da Universidade que acompanha(ou)? (Se sim, cite as coincidências).

Sim

Não

5.1) Justifique.

6) Como era a relação entre você e o professor(a)-da escola em que o estágio foi realizado?

7) Você acredita que os estágios que faz/fez auxiliam/auxiliaram em sua prática como docente?

Sim

Não

7.1) Justifique.

8) Aponte a influência que o estágio tem/teve em sua prática docente ou futura prática docente.

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

#### SEÇÃO 4: ASPECTOS DA IDENTIDADE DOCENTE

1) Quanto do que você viveu na sua infância é ou será relevante para sua prática docente?

2) Quanto do que você viveu na adolescência é ou será relevante para sua prática docente?

3) Em sua visão, o que é Educação Física Escolar (EFE)?

4) Utilidade da EFE na Escola (sendo 1 nenhuma utilidade e 5 muita utilidade)

1  2  3  4  5

5) Utilidade da EFE para o aluno (sendo 1 nenhuma utilidade e muita utilidade)

1  2  3  4  5

5.1) Justifique sua resposta

6) O que a EF deve ensinar?

7) Quais disciplinas (que você cursa/cursou na faculdade) são mais relevantes para sua prática docente?

8) Quais conhecimentos você julga serem mais importantes para sua prática docente?

9) Você aprendeu algo relevante para sua prática docente fora da Universidade (Faculdade)?

9.1) Em caso de resposta afirmativa, onde?

10) Comparando seu comportamento como pessoa em sociedade fora da escola com a sua atuação profissional na escola, será que você carrega "professor de EFE" para os outros aspectos e ações da vida não escolar? Explique sua resposta.