

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO EAD

SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION: TEACHER TRAINING IN A EAD COURSE

Mariana Pozzatti 1
Silvana Ventorim 2
Kezia Rodrigues Nunes 3

Resumo: Discute as maneiras de fazer o Estágio Supervisionado (ESUP) de Educação Física em Educação a Distância (EaD), fundamentando-se em elementos estruturantes da formação de professores, tendo como foco o consumo produtivo dos praticantes (CERTEAU, 2009). Argumenta pela necessidade de a formação ser constituída por dentro da profissão, inspirada no encontro entre a iniciação à docência e o próprio trabalho docente. Realiza pesquisa qualitativa, do tipo documental, utilizando como fontes o Projeto Pedagógico de Curso e o material didático das disciplinas de ESUP. Na produção dos dados, faz uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), com base em elementos estruturais do ESUP quando foram privilegiadas ações que dão prioridade à coletividade, à partilha, à investigação, à autoria docente. As maneiras de fazer o ESUP de Educação Física EaD no curso investigado demonstraram um processo de formação na dimensão do saber, do “saber fazer” e do “saber ser” com a construção de experiências, no consumo da realidade educacional e da própria formação, em operações realizadas pelos seus praticantes. Conclui que o projeto de formação assumido contribuiu para a formação dentro da profissão, fortalecendo a articulação entre formação inicial e continuada e, ainda, produzindo uma apropriação singular da ação pedagógica no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores de Educação Física. Estágio Supervisionado. Educação a Distância.

Abstract: Abstract: Discusses the ways of doing the Supervised Internship (ESUP) of Physical Education in Distance Education (DE), based on structuring elements of teacher formation, focusing on the productive consumption of practitioners (CERTEAU, 2009). It argues for the need for formation to be constituted inside the profession, inspired by the encounter between initiation into teaching and the teaching work itself. It carries out qualitative research, of the documentary type, using the Pedagogical Course Project and the didactic material of the ESUP disciplines as sources. In the production of data, it makes use of content analysis (BARDIN, 2006), based on structural elements of the ESUP when actions that give priority to collectivity, sharing, research, and teaching authorship were privileged. The ways of doing the ESUP of Physical Education Distance Education in the investigated course demonstrated a process of formation in the dimension of knowledge, of “knowing how to do” and “knowing how to be” with the construction of experiences, in the consumption of educational reality and of the formation itself, in operations carried out by its practitioners. It concludes that the formation project assumed has contributed to formation inside the profession, strengthening the articulation between initial and continuing formation and, also, producing a unique appropriation of pedagogical action in the school routine.

Keywords: Physical Education Teacher Training. Supervised Internship. Distance Education.

Doutora em Educação pela UFES. Professora da Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3569455295558153>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1716-3378>.
E-mail: marianapozzatti@gmail.com | 1

Doutora em Educação pela UFMG. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1442579234138944>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4960-2163>.
E-mail: silventorim@hotmail.com | 2

Doutora em Educação pela UFES. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0171463367458285>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6197-1546>.
E-mail: keziarnunes@gmail.com | 3

Introdução

O atual debate sobre formação de professores no Brasil tece críticas à racionalidade técnica-instrumental que se pauta em programas, em projetos e em cursos de formação de professores aligeirados e descontínuos, com centralidade na perspectiva da competência na docência, no controle e na responsabilização dos docentes pelos problemas escolares – o que implica uma proposta de formação que descontextualiza a própria constituição da docência como prática histórico-social e, portanto, desconsidera a conjuntura profissional do professor e o contexto de trabalho na escola.

Em um movimento contrário, a nova epistemologia da prática contextualiza as identidades e os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação como dimensões estruturantes do fazer docente na educação básica e, portanto, relacionada à defesa de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, visa, de forma articulada e prioritária, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, salários e carreira¹.

Nessa direção, argumentamos com Nóvoa (2009) pela necessidade de a formação ser constituída por dentro da profissão, inspirada no encontro entre a iniciação à docência e o próprio trabalho docente, tal qual ocorre com os Estágios Supervisionados (ESUP), em que o processo formativo dar-se-á nas questões da experiência profissional coletiva da docência compartilhada, na relação com o cotidiano docente na concretude de processos de formação/intervenção/investigação e no desenvolvimento da profissionalidade que associa formação inicial e continuada. Assim, a prática não é concebida como transmissão de um determinado saber, mas, como sendo “[...] investidas, do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33).

A relação com a teoria se faz pela “[...] procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor” (NÓVOA, 2009, p. 35). A prática evocada aqui é, então, a realização da inseparabilidade do saber e do fazer, como se o primeiro se articulasse objetivamente e o segundo se constituísse no saber subjetivo.

Na concretude do ESUP, são privilegiadas ações que dão prioridade à coletividade, à partilha, à investigação, à autoria docente. Estamos diante de um elemento da formação que reverbera na relação com a sociedade/escola/profissão/pessoa, na defesa do protagonismo do licenciando iniciante na docência e do professor na escola, um lugar concreto de formação, que permite, ainda, a mobilização de elementos da profissão referentes à profissionalidade docente.

Assim surgem os lugares praticados da formação. Esse conceito é fundamentado em Certeau (2009), que compreende que a configuração instantânea das posições das coisas, que têm uma ordem responsável por estabelecer as relações de coexistência entre elementos que possuem maneiras próprias de ser e de estar no mundo, quando recebe a dinâmica dos usos dos indivíduos, transforma o lugar em espaço e, numa constante ativação e transformação de um coletivo, (re)significa e atualiza algo fisicamente imóvel.

Na interface com o ensino, a pesquisa, a escola, a comunidade, o cotidiano e seus desafios, a relação com o outro (pares e estudantes) e com a apropriação e uso de repertórios de saberes há o reconhecimento da integração do ESUP das licenciaturas com a formação e a docência compartilhada (CASOTTE, 2016). Há, pela encenação diária daqueles que desenvolvem a prática docente e materializam o componente curricular, a transformação do lugar em espaço escolar e, com isso, a produção de tantas práticas, afinal, o que é a escola, senão um conjunto de movimentos que ali se desdobram?

Diversos estudos indicam a potencialidade do ESUP como um dos principais momentos de iniciação ao exercício da docência na formação inicial e, também, como importante elemento no cenário da produção de conhecimentos sobre a educação (NÓVOA, 1992, 2000, 2002 e 2009; PIMENTA, LIMA 2004 e 2012; LIMA, 2012). Reiteramos, assim, a capacidade das experiências de prática docente para a construção da profissionalidade do professor – o que

¹ Estes são princípios historicamente defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Para saber mais, acesse: <https://www.anfope.org.br/historico/>.

faz com que o ESUP seja central nos currículos dos cursos de formação de professores e propício também para a apropriação e a produção de saberes e experiências sobre, na e com a realidade escolar.

A compreensão da legislação mostra que esse momento formador ganha força no exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, sendo uma atividade específica que fornece elementos para o desenvolvimento de saberes e de experiências ao professor, articulando o currículo com tempos e espaços de iniciação à docência. As Resoluções CNE/CP nº. 1, 2/2002 (BRASIL 2002A, 2002B) e, mais recentemente, a nº 2/2015 corroboram essas premissas (BRASIL, 2015). Em um sentido oposto às perspectivas dessas normativas, identificamos a Resolução nº 2/2019² que argumenta pela padronização curricular centrada na pedagogia das competências e do saber instrumental, interferindo na autonomia didática das instituições e no trabalho dos professores formadores.

Na área da Educação Física, cujo objeto de ensino assume uma especificidade teórico-prática singular,³ estudos como o de Souza Neto, Sarti e Benites (2016) consideram a complexidade do ESUP como processo formativo, tanto para os fins de estreitamento da relação de instituição de ensino superior (IES) e educação básica, quanto para a própria valorização do trabalho docente como exercício estruturador da formação. Na análise dos supracitados autores, a implementação das diretrizes de formação de professores requer enfrentamentos diversos que se esbarram na dimensão organizacional e envolvem “[...] o reconhecimento e a valorização da cultura do magistério como fonte de conteúdo para a formação; a composição de equipes pluricategoriais de formadores e um acompanhamento formativo dos estagiários durante a permanência nas escolas [...]” (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 312).

Já Nunes, Locatelli e Pozzatti (2016), ao destacarem ações integradoras produzidas entre universidade e escola e os processos didático-pedagógicos que envolvem a relação entre teoria e prática, apontam que diferentes sentidos são produzidos sobre a formação inicial e continuada de professores de Educação Física na trama de histórias, experiências e afecções do ESUP.

Diante de tais questões, esse “Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29), ao ser apropriado pelos seus praticantes (CERTEAU, 2009) carece ser compreendido e ressignificado para então, se conhecer as condições em que cumpre com suas atribuições nos seus sentidos na formação de professores.

Soma-se às necessidades emergentes, a de compreender a formação de professores em EaD, que, por sua vez, apresenta-se em espaços e tempos pedagógicos diferentes dos geográficos, recebe críticas em relação à sua qualidade, mas, configura-se como uma oportunidade de flexibilidade e acesso ao ensino, marcada pelo desafio da garantia da qualidade e pela utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs).

A consolidação da EaD e das tecnologias nos processos educativos dependem, como sinaliza Alonso (2000, p.99), de “[...] um projeto definido quanto às implicações de seu uso”. As NTICs são essenciais para a EaD como modalidade que envolve uma ação permanente e institucionalizada que, por meio de uma comunicação bilateral, prevê o ensino de maneira processual e planejada. No entanto, vale destacar que elas atuam como mediadoras do processo formativo e que devem respeitar

[...] as velhas questões para a proposição de qualquer projeto educativo: para quem? para que? e o como? [...]. Sem a definição de um público, sem a definição dos objetivos, sem a definição de parâmetros pedagógicos, ou um modelo básico de sistema educativo e, sobretudo, dos conteúdos a serem

2 A Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi publicada quando a maioria das Instituições de Ensino Superior estava em pleno processo de adequação de seus cursos à Resolução CNE/CP nº 2/2015.

3 Charlot (2000), ao defender que os conteúdos/conhecimentos apresentados pelo currículo escolar devem ser compreendidos nas relações com os sujeitos aprendentes, ressalta que a Educação Física, ao lidar com outra forma de aprender que não a apropriação de saberes enunciados comumente valorizados pela linguagem escrita, é, sim, diferente de muitas outras disciplinas. Essa diferença, por sua vez, não deve ser escondida ou anulada, mas, sim destacada e esclarecida, já que o saber-enunciado, presente em todas as outras disciplinas, é apenas uma das formas de patrimônio humano. Em uma perspectiva de saber de domínio e saber relacional, a Educação Física valoriza outras formas de patrimônio humano, necessárias à sua formação (CHARLOT, 2000).

veiculados, o uso das tecnologias da comunicação servirá muito pouco (ALONSO, 2000, p. 95).

No Brasil, o movimento de formação de professores pela/na/da EaD pode ser comprovado tanto por estudos como o de Gatti, Barreto e André (2011) e Mill (2016), quanto pelos eventos dedicados à discussão da modalidade e das NTICs na educação, como o Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância (ESUD)⁴ ou o Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (Sied-EnPED).⁵

Além disso, com base em uma noção de currículo que é também identidade (SILVA, 1999), as instituições formadoras desenvolvem seus processos formativos orientados pelas especificidades da modalidade EaD, pela missão e perfil profissional assumidos e pela área de conhecimento disciplinar, levando-nos à necessidade sinalizada por Mill (2016) de compreender a EaD a partir do seu *modus operandi* em cada IES. Podem, assim, constituir iniciativas singulares de ESUP, desde que, conforme defendem os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), o componente curricular seja compreendido de maneira similar ao presencial, mas considerando as particularidades do ensino a distância na sua orientação, realização, supervisão e avaliação.

Associando essas questões e corroborando os apontamentos de Venterim, Silva e Casotte (2016), que se fizeram no mapeamento de artigos em periódicos indexados na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entendemos que há uma carência de estudos que tratem do ESUP desenvolvido em cursos de Educação Física na modalidade a distância.

E, neste contexto, portanto, insere-se este artigo que tem como escopo a formação de professores de Educação Física na EaD, percebida na tradução das maneiras de fazer o ESUP em um curso de licenciatura vinculado ao Pró-Licenciatura de uma universidade do Espírito Santo. Objetiva-se, portanto, discutir as maneiras de fazer o ESUP e os elementos estruturantes da formação de professores de Educação Física em EaD, tendo como foco o consumo produtivo dos praticantes (CERTEAU, 2009) do universo investigado.

Aspectos metodológicos da investigação

Para tratar do objeto deste texto, realizamos um estudo de abordagem qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998) e utilizamos da pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física para atuar na Educação Básica Modalidade a Distância do Prolicenciatura, identificado como PPC, e nos fascículos das disciplinas de Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4,⁶ denominados material didático pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).⁷

O curso em tela foi realizado entre os anos 2008 e 2014 para atendimento à formação de professores em exercício na educação básica na parceria entre governo federal, instituições de ensino superior (IES) e municípios, sendo resultado de um jogo de forças políticas, epistemológicas e curriculares que emerge do fortalecimento da EaD como modalidade de ensino, do processo de interiorização da IES⁸ e, ainda, do interesse de profissionais que vislumbraram

4 De realização da Associação Universidade em Rede (Unired). Mais informações em: <<http://www.esud2017.furg.br/index.php/evento/apresentacao>>.

5 De responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), existente desde 2012. Mais informações em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/>>.

6 Todo o material didático do curso pode ser acessado em: <<http://www.cefd.ufes.br/biblioteca-virtual-do-curso-de-licenciatura-em-ead>>.

7 De acordo com os Referenciais de qualidade, o material didático deve estar em consonância com o projeto pedagógico do curso e ser concebido com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos da proposta de formação, atuando como facilitador da construção do conhecimento e mediando a interlocução entre estudante e professor (BRASIL, 2007). Respeitando o termo comumente utilizado no curso, trataremos o material didático como fascículo. No curso investigado, ele se assumia como orientador das disciplinas e atendia, ainda, aos princípios do PPC, atuando como elemento articulador dos três conceitos básicos e integradores do currículo: vivência, experimentação e confrontação. Foram produzidos 48 diferentes fascículos.

8 Incentivada pelo plano de interiorização das instituições federais, a IES incorporou o proposto pelo Art. 60 da Constituição de 1988, que previa a descentralização do ensino superior público com a implantação de unidades

a formação em nível superior na busca de reconhecimento, autonomia e autoridade.

O curso Prolificência em Educação Física contou com modelo bimodal de ensino, encontros presenciais nos polos e na IES, encontros a distância no ambiente virtual de aprendizagem (Ava), mediados pelas tutorias (presencial e a distância) e com uso de material didático impresso (fascículos).⁹ Foi organizado com 3.135 horas,¹⁰ distribuídas em 10 módulos semestrais, distribuídas em 44 disciplinas obrigatórias, oito disciplinas optativas, quatro Estágios Supervisionados e atividades complementares. Foi composto pelos eixos Formação Comum e Conhecimentos Específicos por área, além da Prática como Componente Curricular, que se materializava nas Oficinas de Docência e nos Seminários de Estudos. Habilitou 216 professores-estudantes.¹¹

Consideramos que, na perspectiva do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), o PPC é o documento oficial do curso representado em resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão após tramitado em diferentes setores da IES. O PPC do Curso de Educação Física EaD é datado de 2007 e consta das seguintes partes: apresentação, justificativa, histórico, princípios norteadores, objetivos, perfil do profissional a formar, organização e estruturação curricular, programas das disciplinas, regulamento dos estágios, do trabalho de conclusão do curso e das atividades complementares. Neste estudo, nos interessou as ementas, os programas de ensino dos ESUP 1, 2, 3 e 4 e o regulamento dos estágios obrigatórios.

Os fascículos/materiais didáticos expressavam o conteúdo teórico-metodológico das unidades curriculares e traduziam o movimento de formação proposto pelos professores-especialistas. Eles adotaram uma padronização na organização com introdução, duas unidades de conteúdo, uma conclusão e as referências. Também incluíam textos, fotos, links, orientações para o campo de ESUP e produções narrativas¹² dos professores-estudantes, elaboradas com a mediação da equipe de tutoria,¹³ como práticas de investigação-formação (SOUZA, 2006).

Certeau (2009) nos deu pistas para operarmos com as fontes com a (re)apropriação do texto do outro. O conceito de apropriação, que é central na teoria do autor, realiza uma subversão da noção homogênea de consumo passivo. No movimento de inversão da interpretação das práticas culturais, Certeau (2009) representa os usos e as maneiras de fazer dos sujeitos, que escapam à conformação por meio de um consumo singular, produtivo, em interação com o mundo e com a produção de novos sentidos e ações. Isso nos possibilitou uma “invenção” das memórias e das histórias, tornando habitável a propriedade do outro e estabelecendo, a partir dela, um consumo com o próprio texto, já que nos apropriamos de documentos produzidos pelos sujeitos das práticas de formação da IES: professores-especialistas, professores-tutores e professores-estudantes.

Na análise dos fascículos, esse movimento foi fortalecido pela premissa de que, ao mesmo tempo em que os sujeitos promoviam seus registros, produziam o próprio curso e demarcavam, em uma perspectiva teórico-prática pelas apropriações de um momento formativo, o

pelos estados brasileiros com maior densidade populacional. A recomendação não avançou qualitativamente mas nos anos 1990 novos campi foram criados e em 2000, criou-se a Coordenação de Interiorização da instituição, que atuou numa proposta de qualificação, estruturação e credenciamento de unidades de ensino, pautadas na utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs).

9 Respeitando o termo comumente utilizado no curso, trataremos o material didático como fascículo. No curso investigado, ele se assumia como orientador das disciplinas e atendia, ainda, aos princípios do PPC, atuando como elemento articulador dos três conceitos básicos e integradores do currículo: vivência, experimentação e confrontação. Foram produzidos 48 diferentes fascículos.

10 Na análise da sua grade curricular observou-se uma inconsistência nas horas totais do curso. Isso ocorreu porque, dependendo da quantidade de Seminários Articuladores de Conhecimento (SAC) que o professor-aluno cursasse, ele poderia ter em seu histórico de 3.135 até 3.195 horas.

11 Os dados do Departamento de Desenvolvimento Pedagógico da IES indicam que 510 pessoas se matricularam no curso. Indicam, também, que as formadas eram de 70 municípios do Estado.

12 Como os textos são de acesso público, iremos manter a identificação dos estudantes/professores na transcrição dos fragmentos de suas experiências.

13 Os referidos textos foram elaborados sob a orientação da equipe de tutoria e, correspondendo às exigências da disciplina de Estágio, exprimiam as experiências vividas na ação docente dos estudantes/professores, sejam nos seus próprios locais de trabalho, ou em contextos escolares ‘novos’, selecionados após a realização da pesquisa mapeamento. Para conhecer outros investimentos de valorização das narrativas das experiências das práticas pedagógicas por meio do ESUP, na modalidade presencial e no Ensino-Aprendizagem Remoto Emergencial, acesse: <https://periodicos.ufes.br/sesef>

princípio da autoria explícito na escrita e no fazer-docente. Os dados foram trabalhados considerando duas categorias centrais: uma que indicava os elementos estruturais do ESUP e outra que trouxe seus pressupostos teóricos, abrangendo a compreensão da perspectiva de formação e de estágio. Foram, ainda, produzidos na pré-análise, na exploração e no tratamento do material, seguindo os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2006) e, na última etapa, resultaram da interpretação das intenções, das ações e das reflexões apoiadas em Certeau e Nóvoa.

Resultados e discussão: traduções da proposta de formação de professores de Educação Física EaD

A análise das fontes indica que, conforme apresenta o Quadro 1, o ESUP constituiu-se projeto de formação operando com os princípios da análise da realidade educacional, da intervenção pedagógica e da investigação e produção de conhecimentos sobre a prática da profissão, na perspectiva da formação por dentro da educação (NÓVOA, 2009).

Quadro 1. Elementos estruturantes do ESUP na formação investigada

Elementos	ESUP			
	I	II	III	IV
Carga horária	105h	105h	105h	105h
Período de realização	2011/2	2012/1	2012/2	2013/1
Objetivo do ESUP na ementa do PPC	Inserção real em situação de trabalho escolar e articulação entre a prática e o estudo acadêmico. Problematização e reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares do licenciando			
Instituições participantes do ESUP	IES Escola de educação Básica		IES	
Metodologia de desenvolvimento do ESUP	Inserção na escola e apoio conceitual nos encontros presenciais e AVA		Encontros presenciais e AVA	
Sujeitos do ESUP	Professor-estudante; professores-especialistas do ESUP; professores-tutores; professores-supervisores da educação básica; alunos da educação básica		Professor-estudante Professores-especialistas Professores-tutores	
Objetivo do fascículo	Instrumentalizar a disciplina com base no referencial teórico de apoio		Instrumentalizar a disciplina com base nas experiências vividas	

Fonte: As autoras.

Já no primeiro fascículo, o do ESUP 1 (VENTORIM, *et al.*, 2011), a proposição teórico-metodológica interdisciplinar aparece pautada na inserção do professor-estudante no trabalho escolar de maneira a promover: a articulação entre a prática e o estudo acadêmico, a reflexão teórico-prática sobre a docência e a inter-relação entre os processos de problematização da realidade educacional, de intervenção pedagógica e de pesquisa e produção de conhecimentos sobre o/no cotidiano escolar no ensino da Educação Física. Nessa esteira, o investimento na pessoa e na sua experiência, na profissão e nos seus saberes e na escola e nos seus projetos sintetiza a perspectiva de formação assumida nessas disciplinas, conforme apontado no fascículo 4 (SANTOS *et al.*, 2016), que traz as experiências formativas dos professores-estudantes.

A ementa, comum às quatro disciplinas, sinaliza a proposta de um movimento formativo que defende a aproximação com a realidade e o aprofundamento de conhecimentos como

investimentos de formação pelo ensino e pela pesquisa. No PPC, o ESUP foi concebido como trabalho prático-reflexivo que ocorreria em uma ou mais turmas, com acompanhamento de supervisão em escola do ensino fundamental ou médio, visando, assim, ao desenvolvimento da regência de classe. A análise dos fascículos demonstra que esses princípios se mantiveram na proposta das disciplinas, mas que fora permitido, ainda, que o professor-estudante estivesse em qualquer etapa da educação básica, adequando-se à oferta escolar do município.¹⁴

Quanto aos elementos estruturantes, observou-se que o ESUP 1 tratou dos fundamentos do projeto de formação em curso e das orientações teórico-metodológicas para o conhecimento da realidade educacional por meio dos estudos e da iniciação à inserção nas escolas com a realização de uma pesquisa diagnóstica sobre as práticas de Educação Física em momentos de aproximação dos professores-estudantes aos sujeitos escolares. Os ESUP 2 e 3, a partir da análise dos dados que emergiram do ESUP 1, operaram com os projetos de ensino desenvolvidos no trabalho docente, mediados, ainda, pelos profissionais da educação básica e pelos professores-tutores. Foi neste momento que o professor-estudante assumiu atribuições de professor-supervisor da educação básica, com as orientações dos professores-especialistas das disciplinas. E, por fim, o ESUP 4 reuniu as apropriações dos estágios anteriores e oportunizou aos professores-estudantes e aos professores-tutores a produção da escrita sobre as experiências de formação docente em Educação Física EaD, publicadas no fascículo 4 (SANTOS *et al.*, 2016).

Materializava-se, assim, a tradução de uma concepção de formação de professor reflexivo pela mediação da pesquisa sobre a própria prática, com o uso do registro na forma de artigo a partir dos eixos articuladores: formação e pesquisa; formação e prática colaborativa; formação e identidade docente e, por fim, formação e prática pedagógica. Desta maneira, os “[...] eixos articuladores do currículo do curso de formação de professores, que levam à mobilização dos diferentes conhecimentos e experiências da formação [...]” (VENTORIM *et al.*, 2011, p. 12) foram se constituindo em um dinâmico percurso formativo nas 420 horas do ESUP realizados em diferentes municípios do estado, vinculados aos 11 polos de EaD.¹⁵

Os princípios teóricos-metodológicos, a relação contínua com a realidade escolar, a seleção de escola-campo, o planejamento da ação educativa, a intervenção como prática pedagógica e a metarreflexão dessas práticas se fizeram nas atividades colaborativas e na ação-reflexão-ação da docência. Assim, as operações realizadas com astúcias pelos seus praticantes (CERTEAU, 2009) foram apreendidas no contato direto e contínuo com as escolas, possibilitando que professores-estudantes, professores-tutores e estudantes da educação básica desenvolvessem ações tornando-se produtores de alternativas que permitiam a manipulação, a seu modo, dos produtos e das regras (CERTEAU, 2009) que constituíam as práticas escolares.

Esse consumo pressupõe as experiências dos professores em formação inicial como elementos potenciais para a formação, pois, conforme defende Nóvoa (2009, p. 19), “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. Assim, elas podem auxiliar na constituição do processo identitário docente, que não sendo uma propriedade e nem um dado adquirido, “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16).

¹⁴ Seguiu as orientações do Regulamento dos Estágios obrigatórios e não-obrigatórios do PPC, que informava que o curso era destinado aos professores que atuavam na rede pública sem habilitação específica, e, por isso, preferencialmente, deveria ser realizado na sua escola de origem, já que o Pró-Licenciatura visou a habilitar os profissionais que estavam em exercício, mas que não possuíam formação inicial para tal (Ver [http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura#:~:text=O%20programa%20oferece%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial,dos%20sistemas%20p%C3%ABlicos%20de%20ensino.&text=O%20professor%20interessado%20precisa%20estar,exerc%C3%ADcio%20da%20fun%C3%A7%C3%A3o%20\(licenciatura\).](http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura#:~:text=O%20programa%20oferece%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial,dos%20sistemas%20p%C3%ABlicos%20de%20ensino.&text=O%20professor%20interessado%20precisa%20estar,exerc%C3%ADcio%20da%20fun%C3%A7%C3%A3o%20(licenciatura).)).

No entanto, no curso investigado, a publicação de um novo Edital de seleção com a flexibilização do perfil de ingressante possibilitou a outros profissionais com experiência comprovada na área de Educação Física concorrer à seleção. Dessa forma, isso exigiu uma recondução metodológica da proposta, visando a atingir o público e os princípios formadores estabelecidos.

¹⁵ No PPC fica evidente que os ajustes curriculares ao longo do curso levaram à ampliação da carga horária de cada estágio de 100 para 105 horas.

Quadro 2. Apresentação dos fascículos do ESUP

Conteúdo		Intencionalidade
ESUP 1	Unidade 1 – concepções e experiências que orientam o trabalho dos professores/especialistas com a Formação Docente e o Estágio Supervisionado; condições normativas de realização do Estágio; avaliação na disciplina.	Elaborado PARA os estudantes/professores
	Unidade 2 – orientações para a intervenção nas escolas-campo de Estágio e detalhamento das atividades que envolvem o Estágio Supervisionado em Educação Física, trazendo as 3 (três) etapas: mapeamento da realidade; escolha da escola-campo e produção do relatório final.	
ESUP 2	Unidade 1 – com cinco relatórios de alunos em coautoria com seus tutores, do mapeamento Inventário de Práticas.	Elaborado COM os estudantes/professores e professores/tutores
	Unidade 2 – fundamentação para o planejamento da intervenção no Estágio, tratando da escola, do planejamento, dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias de ensino e da avaliação da aprendizagem na Educação Física.	
ESUP	Unidade 1 – com oito textos de alunos em coautoria com seus tutores, apresentando e discutindo suas experiências com o estágio. Unidade 2 – chamada de Diálogos Virtuais, se dedica a discutir a formação de professores a partir das práticas pedagógicas produzidas no Pró-Licenciatura Educação Física da IES, trazendo elementos que os professores/autores consideram fundamentais para a formação de professores em EaD, como a especificidade desse momento, as questões teórico-metodológicas que o envolvem, a natureza dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas-campo. Para tanto, utiliza narrativas, fazeres e saberes dos sujeitos envolvidos no processo.	Elaborado COM os estudantes/professores e professores/tutores
ESUP4	Unidade 1 – com dez textos de alunos em coautoria com seus tutores sobre suas metarreflexões do Estágio. Unidade 2 – com a retomada nos fundamentos teórico-metodológicos que ancoraram as ações dos professores/autores, descrição da organização didático-pedagógica que orientou o estágio, tensionamentos, conceitos, resultados de um projeto de formação de professores construído com a paciência impaciente e com a impaciência paciente na direção da formação humana como princípio político e pedagógico, como nos ensinou Paulo Freire.	Elaborado COM os estudantes/professores e professores/tutores

Fonte: Fascículo de ESUP 1, 2, 3 e 4.

As produções colaborativas apareceram como elementos de sustentação da proposta de formação investigada, e se fizeram evidentes no diálogo entre o aporte teórico-metodológico assumido pelos professores-especialistas nas escritas dos fascículos, na docência construída com professores-tutores, professores-estudantes e estudantes da educação básica. Seja no Ava seja na interação presencial, seja naquela mediada pelos escritos que, conforme defendeu Certeau (2009), são a linguagem definindo a historicidade dos fatos, os lugares praticados assumiram-se como potenciais formadores *do ser professor no fazer com o outro*. Isso pode ser percebido na constituição dos conteúdos das unidades e nas intencionalidades dos fascículos, expostos no Quadro 2.

Os Referenciais que previam que cada fascículo, “[...] tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 13), implicaram a produção desses materiais como guias articuladores do currículo e como o lugar do encontro com os instrumentos teóricos-metodológicos produzidos na relação com

o conhecimento e com a experiência da docência. A compreensão da escola e suas demandas e as maneiras do fazer docente, constituídas pela intervenção dos professores-estudantes, materializavam-se práticas colaborativas entre os sujeitos envolvidos nos ESUP.

Nos textos dos professores-especialistas e nos de autoria colaborativa com os professores-estudantes e professores-tutores percebemos proposições reflexivas, caminhos diversificados, fundamentos consistentes a partir das experiências produzidas e da socialização da formação em Educação Física pela EaD na e com a escola. Assim, com exceção do primeiro fascículo, os outros garantiram participação dos praticantes do curso, o que fortaleceu a premissa de construir e vivenciar a prática docente em parceria e colaboração (NASCIMENTO *et al.*, 2012), ao mesmo tempo em que enfatizou a relevância de formar na e para a pesquisa, materializada, por sua vez, no registro da prática pedagógica.

Essa última pretensão foi iniciada ainda no ESUP 1,¹⁶ com a identificação das escolas da região e dos possíveis campos de atuação, o que não esgotou as descobertas de um consumo qualificado dos seus praticantes (CERTEAU, 2009) e permitiu que elas se mantivessem articuladas como pilares da proposta formadora, atuando no desenvolvimento profissional, na melhoria da prática e na produção de conhecimentos sobre o ato de ensinar (VENTORIM, 2005). A exigência resultaria na busca constante da ação-reflexão-ação, em consonância com o acompanhamento do professor-estudante pela equipe do curso no Ava, nos encontros presenciais nos polos EaD e na universidade.

O ensino articulado à pesquisa sustentou a ação docente dos professores-especialistas, dos professores-tutores e dos professores-estudantes. Em Ventrím *et al.* (2011) o incentivo à pesquisa ocorreu para conhecer as escolas e as dimensões constitutivas do trabalho dos professores de Educação Física do estado, para reconhecer o campo de estágio e para orientar as decisões dos planejamentos e intervenções pedagógicas para os semestres seguintes do curso.

Assim, quando Nóvoa (2002) defende que o trabalho do professor possui um caráter deliberativo, defende também o poder investigativo da docência. Nesse sentido, o ESUP pode ser um potente elemento do currículo das licenciaturas, pois, conforme a legislação educacional aponta (BRASIL, 2002; 2015), é construído na relação direta com o campo de atuação profissional. Um indivíduo que se habilita à profissão docente, independentemente da modalidade da sua formação inicial, carece dessas experiências com e na educação básica. Na EaD essa necessidade é intensificada em virtude dos tempos e espaços formativos flexibilizados, pois a prática pedagógica de um professor é construída no encontro presencial com a escola, com as pessoas e com o trato com o conhecimento pedagógico e didático.

Na experiência analisada, as maneiras de fazer a docência por meio do ESUP assumiram os sentidos fundamentais do projeto de formação: o de orientar os processos de conhecer as realidades escolares (VENTORIM *et al.*, 2011) e o de operar como metodologia de ensino, como fonte para os planejamentos e reflexões sobre a docência de Educação Física (NASCIMENTO *et al.*, 2012; NUNES *et al.*, 2013; SANTOS *et al.*, 2016), constituindo-se, dessa maneira, como eixo do curso, integrando formação inicial e continuada e objetivando, ainda, o desenvolvimento de atitudes investigativas.

O ESUP foi fortalecido como “[...] princípio formador tendo em vista a apropriação de pesquisa como fontes de estudos, a formação de atitudes questionadoras e investigativas que oportunizem a análise crítica do processo de formação e da ação docente” (NUNES, *et al.*, p. 108), necessários para a constituição das maneiras de fazer a docência. Embora extenso, o excerto do fascículo 4 traduz a riqueza e a complexidade da proposta de formação mediada pela pesquisa no ESUP de Educação Física EaD:

[...] há de se destacar a potencialidade da atividade de pesquisa na formação e na prática do professor no curso de Educação Física, considerando os seguintes pressupostos: a) a concepção de formação do professor pesquisador se funda na crítica ao modelo da racionalidade técnica e com

¹⁶ Uma pesquisa de mapeamento da realidade das escolas que poderiam compor o universo do ESUP foi proposta pelo grupo de professores(as)-especialista visando levar o(a) professor(a)-estudante a compreender como se organizava o trabalho docente em Educação Física no Espírito Santo (NASCIMENTO *et al.*, 2012).

isso assume como orientação uma linha teórico-crítica; b) a necessidade da superação da visão de professor como mero executor, decorrente da perspectiva da racionalidade técnica e a necessidade da ruptura com a concepção linear e restritiva de conhecimento, bem como a crença de que o conhecimento só é produzido por pesquisadores na academia; c) a prática do professor deve ser a referência de sua formação e, portanto, o professor, sujeito em contínuo processo de formação e, portanto, autoridade e legitimidade para investigá-la e sobre ela produzir conhecimento; d) a pesquisa é vista como atividade processual e reflexiva de crítica e de questionamento e, com mais ou menos ênfase, ela deve ser intencionalmente sistematizada e formalizada, pois ela é fonte de análise crítica da prática do professor; e) a pesquisa tem a função didática de mediação da prática pedagógica e pressupõe a produção de conhecimentos novos como possibilidade de reconhecimento dos saberes dos professores (complexos e plurais) e de ressignificação do papel e da identidade do professor; f) essa proposição de formação indica a articulação entre formação inicial, prática pedagógica e formação continuada, com base em relações colaborativas entre instituições e sujeitos, sobretudo pesquisadores e professores; g) a prática do professor, entendida como contexto produtor, é o ponto de partida e da chegada (NUNES *et al.*, 2013, p. 112-113).

Nesse contexto, os documentos indicaram que as possíveis traduções da experiência de formação de professores de Educação Física EaD no ESUP, integrou-se as apropriações de incentivos e compromissos institucionais de interiorização e de democratização do acesso à formação em nível superior e dos desafios do ineditismo com o ensino pela modalidade EaD. Por essa via, articularam-se as mediações pedagógicas no Ava, os momentos presenciais nos polos de apoio presencial nos municípios capixabas e as intervenções em escolas-campo de estágio.

Considerações Finais

As maneiras de fazer o ESUP de Educação Física EaD no curso investigado demonstraram um processo de formação na dimensão do saber, do “saber fazer” e do “saber ser” com a construção de experiências, no consumo da realidade educacional e da própria formação, em operações realizadas pelos seus praticantes.

A formação inicial, mais do que certificação/habilitação, foi a oportunidade de apropriações de saberes necessários ao desenvolvimento da profissão em atendimento às especificidades da EaD em um curso de Educação Física, mas, também, foi a mola-propulsora para que os discentes da IES aproveitassem os momentos presenciais para o exercício do “ser/estar” professor em uma sala de aula regular.

Ao fim e ao cabo, estar na escola, vivenciar as relações interpessoais, experimentar o trato com o conhecimento pedagógico, refletir acerca do vivido e registrar o processo formativo são ações que aproximam formação inicial e continuada e fortalecem a parceria colaborativa entre educação básica e IES. Por isso, pode-se dizer que o ESUP, na modalidade EaD, constituiu-se como um dos eixos estruturadores de uma proposta que produziu sentidos construídos dentro da profissão, apropriados a partir de reflexões dos sujeitos sobre o seu próprio trabalho e, conseqüentemente, sobre o seu processo identitário docente.

A perspectiva de formação empreendida defendeu a possibilidade da pesquisa na formação e na prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor expressa no desenvolvimento de disposições para a produção de saberes e para as mudanças na prática docente. Nesse sentido, a pesquisa no ESUP cumpriu papel fundamental na inserção no cotidiano das escolas, na medida em que propiciou a aproximação dos diferentes sujeitos e

realidades da docência em Educação Física a fim de que, na reflexão e análise dessa prática, se possa ressignificar os saberes/fazereres docentes.

O ponto de referência para as políticas de formação de professores se ancora nas práticas escolares e o ESUP oportunizou experiências singulares individuais e coletivas, sobretudo, pelas práticas colaborativas entre sujeitos e instituições. Ao discutir a realidade investigada e impressa nas fontes consultadas, evidenciou-se caminhos para a concretude de um projeto que pode argumentar a favor da produção da vida do professor, valorizando a pessoa e as suas experiências, a profissão, com suas devidas necessidades e saberes, e a escola, como lugar de investimento institucional e de formação humana integral.

No consumo da realidade investigada e da própria formação, identificamos que as operações realizadas com astúcias pelos seus praticantes (CERTEAU, 2009) foram apreendidas no contato direto e contínuo com a profissão no ceio do seu desenvolvimento, ou seja, no ambiente escolar. Assim, professores-especialistas, professores-tutores e professores-estudantes desenvolveram ações tornando-se produtores de um uso de certas alternativas que permitiam a manipulação, a seu modo, dos produtos e das regras (CERTEAU, 2009) que constituíam os espaços, as práticas escolares e as experiências formativas, em uma construção e reconstrução de conhecimentos profissionais.

Referências

ALONSO, K. M. Novas tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. In: PRETTI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: Nead/IE-UFMT. Brasília: Plano, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2006.

CASOTTE, L. D. H. A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454. maio/ago. 2016.

NASCIMENTO, A. C. S. *et al.* **Estágio Supervisionado 2**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua história de vida**. In: Vida de professores. NÓVOA, A. (org.). Portugal: Porto, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, K. R. LOCATELLI, A. B. POZZATTI, M. Práticas pedagógicas e narrativas: constituição da docência no estágio supervisionado em educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

NUNES, K. R. *et al.* **Estágio Supervisionado 3**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. *et al.* **Estágio Supervisionado 4**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./

abr., 2006.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**. Porto Alegre. v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016.

VENTORIM, S. **A formação de professores pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2005.

VENTORIM, S. *et al.* **Estágio Supervisionado 1**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

VENTORIM, S.; SILVA, P. A. CASOTTE, L. D. H. C. Estágio supervisionado na formação de professores em periódicos: a produção acadêmica em análise. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.