

SABERES E EXPERIÊNCIAS ADVINDOS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

KNOWLEDGE AND EXPERIENCES ARISING FROM THE TEACHING STAGE IN THE PHYSICAL EDUCATION GRADUATION: NARRATIVES OF THE STRICTO SENSU POSTGRADUATE IN EDUCATION

Deivid Leôncio Gomes da Costa 1

Mariany Silva Santos 2

Vivianne Oliveira Gonçalves 3

Resumo: Este estudo tem como objetivo narrar e analisar as experiências vivenciadas durante o Estágio de Docência (ED) de um curso de pós-graduação stricto sensu em Educação, em disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado). Tem como arcabouço metodológico orientador dos procedimentos de pesquisa, a pesquisa narrativa. Os participantes da pesquisa são dois autores do presente artigo. Foram realizadas narrativas (auto)biográficas referentes às experiências formativas no ED realizados nos anos de 2020 e 2021. Os dados que permitiram à construção das narrativas se referem às notas de campo feitas pelos pesquisadores durante o planejamento das aulas, os encontros com os alunos das disciplinas e os relatórios do ED. A análise das narrativas se constituíram pelas experiências dos pós-graduandos, relacionadas ao planejamento da disciplina, a vivência das aulas, e o processo formativo e saberes advindos dessa experiência. Constatou-se que o processo de ED trouxe consigo as marcas das vivências da graduação, além de outros aspectos: a experiência docente das aulas no formato online, o processo de acompanhamento do professor titular das disciplinas, e as reflexões sobre a prática de ensino-aprendizagem, a interação professor-aluno e o que é ser professor nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Saberes Docentes. Formação de Professores. Educação.

Abstract : This study aims to narrate and analyze the experiences experienced during the Teaching Internship (TI) of a stricto sensu postgraduate course in Education, in disciplines of undergraduate courses in Physical Education (Licentiate's degree and Bachelor's degree). The narrative research is the methodological framework of the research procedures. The research participants are two authors of this article. (Auto)biographical narratives were made regarding the formative experiences in the TI carried out in the years 2020 and 2021. The data that allowed the construction of the narratives refer to the field notes made by the researchers during the planning of the classes, the meetings with the students of the disciplines and the reports of the TI. The analysis of the narratives consisted of the experiences of the graduate students, related to the planning of the discipline, the experience of the classes, and the formative process and knowledge arising from this experience. It was found that the TI process brought with it the marks of the graduation experiences, in addition to other aspects: the teaching experience of classes in the online format, the process of monitoring the trainee teacher by the head teacher, and reflections on teaching-learning practice, teacher-student interaction and what it is to be a teacher at this teaching level.

Keywords: Teaching Internship. Teaching knowledge. Teacher Training. Education.

- 1 Graduado em Sistemas de Informação (UEG), Mestrando em Educação (PPGE/UFJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8751-4981>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1899133556732293>. E-mail: deividleocio@discente.ufj.edu.br
- 2 Licenciada em Educação Física (UFG), Mestranda em Educação (PPGE/UFJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4698-110X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4324687633851213>. E-mail: profmariany@gmail.com
- 3 Doutora em Ciências do Esporte e da Atividade Física (UCLM-Espanha), Docente dos cursos de Educação Física (UFJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8291-8867>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396741275519817>. E-mail: vivianneoliveira@ufj.edu.br

Introdução

Este texto apresenta um estudo da formação docente, tendo como objeto de investigação o Estágio de Docência (ED) na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Esta etapa formativa consiste em um conjunto de atividades relacionadas ao desenvolvimento da prática docente por parte dos discentes dos programas de Pós-Graduação.

De acordo com Vieira e Maciel (2010), o ED foi instituído em 26 de fevereiro de 1999, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) por meio do Ofício Circular nº. 28/99/PR/CAPES. Essa atividade é definida pela CAPES, de acordo com a Portaria n. 76/2010, como “[...] parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social e, aconselhável aos demais alunos” (BRASIL, 2010).

O artigo 18, da Portaria n. 76/2010, descreve e pontua os critérios do ED: as atividades teórico-práticas são desenvolvidas em disciplinas da graduação pelos/as discentes da Pós-Graduação, com duração de um semestre (mestrado) e dois semestres (doutorado), preferencialmente relacionadas ao seu objeto de estudo; o supervisor do ED deve ser um professor universitário, orientador ou não; a carga horária máxima é de quatro horas semanais. Por fim, para concluir o ED, o/a pós-graduando/a deve apresentar um relatório final.

Vieira e Maciel (2010) destacam a escassez de publicações acerca do ED, e assinalam que a formação do professor para atuar no ensino superior geralmente fica em segundo plano, já que as prioridades são a realização de pesquisas e a produção acadêmica. Corrêa e Ribeiro (2013, p. 321) também alertam para a falta de uma formação pedagógica específica para o professor universitário que, na maioria das vezes, “desconhece cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as particularidades da interação professor aluno”.

O interesse pela temática surgiu da compreensão de que a Pós-graduação *stricto sensu*, embora priorize a investigação e a produção científica, é uma atividade relevante para a formação pedagógica do pós-graduando e fundamental para a formação do futuro docente no âmbito da educação superior. Assim, o entendimento de que o ED proporciona a aproximação com a realidade da profissão docente e o número limitado de publicações sobre o assunto tornam a temática pertinente e relevante e justificam a presente pesquisa.

Nesse sentido, o questionamento que orientou a pesquisa foi: quais são os saberes e experiências advindo do ED em Educação Física por pós-graduandos em Educação? Partindo dessa questão, o objetivo do estudo foi narrar e analisar a experiência vivenciada no ED nas disciplinas Teorias da Educação Física e Conhecimento Científico e Educação Física, dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva teórica e metodológica da investigação narrativa, com base nas proposições teóricas de Clandinin e Connelly (2011). De acordo com Cunha (2009), a pesquisa narrativa, fundada na fenomenologia, é uma pesquisa que enfoca os sentidos que os indivíduos atribuem às experiências, a partir das suas narrativas (escritas, orais, visuais).

No campo da educação, o interesse pela pesquisa narrativa surge a partir de 1984, e representa um rompimento com os métodos convencionais de pesquisa, ao colocar em evidência a subjetividade, aspecto que “aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos na área” (BUENO, 2002, p. 13).

Souza (2006) destaca que a área da educação tem apresentando um número cada vez maior de investigações com essa perspectiva metodológica e aponta o papel ativo do pesquisador como ator e investigador de sua própria história. A opção pela pesquisa narrativa foi se construindo a partir da compreensão de que a experiência é o ponto central e básico desse tipo de pesquisa,

o que promove o diálogo com os estudos relacionados à formação de professores e experiência educacional (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Para Fiorentini (2006, p. 29):

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras.

Assim, os participantes desta pesquisa são dois dos autores deste artigo que, com o suporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa, narraram e analisaram as suas experiências formativas no ED.

O *lócus* da pesquisa, denominado contexto em pesquisa narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2011) é, portanto, o ED realizado durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ) nas disciplinas Conhecimento Científico e Educação Física, e Teorias da Educação Física dos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da UFJ, durante os semestres letivos de 2020/1 e 2021/2.

Os dados, ou textos de campo, que possibilitaram a construção das narrativas se referem às notas de campo feitas pelos **pós-graduandos** durante o planejamento das aulas, a execução e os encontros com os alunos e as alunas das disciplinas, assim como os relatórios de ED.

Em relação à análise e interpretação dos textos de campo, Clandinin e Connelly (2011) discorrem sobre a necessidade de se dar importância à tridimensionalidade da pesquisa narrativa: a temporalidade (passado, presente e futuro), a interação (o pessoal e o social), e a situação (lugar). Nesse sentido, as narrativas produzidas se situaram no espaço formativo do ED em um determinado tempo e passaram pelas dimensões pessoal e social das experiências dos estagiários, principalmente no que se refere ao planejamento das disciplinas, a vivência das aulas, e o processo formativo e saberes advindos dessa experiência.

O presente artigo divide-se em quatro seções. A primeira discorre sobre a metodologia da pesquisa; a segunda apresenta a narrativa e a análise do ED na disciplina Conhecimento Científico e Educação Física, de autoria de Mariany Silva Santos, e a terceira traz a narrativa do processo formativo do ED na disciplina Teorias da Educação Física, de autoria de Deivid Leôncio da Costa. Em seguida, nas considerações finais, são destacados os principais resultados da pesquisa.

As experiências formativas na disciplina Conhecimento Científico e Educação Física

Por ser uma pesquisa narrativa, o texto será escrito em primeira pessoa por retratar experiências pessoais advindas do ED. O estágio foi realizado nos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da UFJ. Por ser egressa do curso na modalidade licenciatura, pude ter uma vivência diferenciada pela ótica de aluna e, alguns anos após, como professora.

Ingressei como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJ e como bolsista CAPES no ano de 2020. Confesso que esse foi um ano atípico, pois com o advento da pandemia do novo Covid-19 as aulas no primeiro semestre foram suspensas e voltaram de forma não presencial, no formato remoto, no período de outubro a novembro de 2020.

Revivenciar a disciplina me possibilitou escritas narrativas que envolveram lembranças, aprendizagens e emoções. Rosa e Dorneles (2021) abordam a pesquisa narrativa no ED e como ocorre o processo de escrita nessa perspectiva, a qual, além de envolver caminhos metodológicos e estudos teóricos, tratam também de histórias de um processo particular e único, pois cada vivência

em um estágio é diferente.

Assim, narro, inicialmente, como foi o processo de decidir que o estágio seria realizado na disciplina de Conhecimento Científico em Educação Física e, em seguida, quais foram os caminhos percorridos durante essa experiência. O estágio foi realizado na disciplina mencionada, que é ofertada para os alunos do sexto período dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), sendo esse um componente curricular compatível com minha área e linha de pesquisa do PPGE/UFJ. A disciplina em questão tem como foco trabalhar de forma introdutória o pensamento histórico-científico e também prevê a elaboração de um projeto de pesquisa.

Como citado anteriormente, tive essa disciplina na graduação, o que me possibilitou um olhar como aluna, além de ter um contato com autores e conteúdos similares. Já no mestrado, também como aluna, tive contato com a disciplina obrigatória “Pesquisa em Educação”, que sem dúvida me norteou no processo de escrita e correção do projeto e da dissertação de mestrado, e ampliou minha compreensão acerca da pesquisa científica.

A disciplina do ED foi escolhida por mim juntamente com minha orientadora como uma forma de tentar entender a pesquisa na graduação, as principais dúvidas dos alunos e vivenciar à docência no ensino superior. Durante o período do estágio, notei que a preocupação com a pesquisa na universidade se inicia, pela grande maioria dos alunos, nos últimos períodos da graduação, por terem disciplinas que os ajudam a compreender tanto aspectos teóricos da pesquisa, como também por começarem a ter experiência prática da investigação.

O processo de ED se iniciou com uma reunião online com o professor da disciplina para discutirmos os procedimentos, autores e obras a serem abordados, assim como o calendário e como seria conduzido o processo de estágio. Além disso, tive acesso ao cronograma elaborado e disponibilizado pelo professor da disciplina, além do plano de ensino, para que pudesse identificar em qual momento poderia ser responsável pelas atividades que seriam desenvolvidas e as leituras que seriam propostas.

Como mencionado, a disciplina trata de estudar aspectos iniciais epistemológicos e metodológicos da pesquisa científica, além de abordar as diferenças de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo. Foram apresentados os métodos de pesquisa, tais como: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo (materialismo histórico dialético) e o pós-estruturalismo. O professor titular da disciplina utilizou a metodologia de aulas expositivo-dialogadas, no formato remoto, a partir da plataforma de vídeo conferência *Google Meet*, com discussões e debates pertinentes à pesquisa científica na Educação Física.

Seguindo essa mesma metodologia, as minhas interferências, vivências e intervenções foram de acordo com o método já pré-estabelecido pelo professor da disciplina. Mesmo quando eu conduzi alguns conteúdos, o formato de aula era sempre o mesmo do início ao fim, ou seja, conduzindo o debate acerca de determinado conteúdo, em um formato mais dinâmico, de roda de conversa.

Os processos avaliativos foram realizados no formato de Atividades Virtuais Supervisionadas (AVS). Pude ser responsável por uma AVS, na qual era preciso assistir a palestra intitulada: “PRPI - Pesquisa bibliográfica inicial: ponto de partida indispensável a todo pesquisador”, disponibilizada no canal do *YouTube*, da UFJ. Os alunos e as alunas deveriam construir uma síntese com os assuntos abordados, relacionando a palestra ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a importância da pesquisa bibliográfica para os seus projetos de pesquisa. Além disso, a disciplina contou com outras atividades AVS, compostas por fichamentos e realizações de trabalhos escritos sobre os conteúdos ministrados na disciplina e, como última avaliação, a construção do projeto de pesquisa.

A vivência do processo de ED, particularmente, fez uma enorme diferença no meu processo formativo, principalmente pelo fato de ter feito a disciplina presencialmente como aluna e vivenciá-la como professora estagiária de forma remota e, assim, poder comparar as duas formas de ensino.

Soares e Medeiros (2016) trazem a importância do estágio por essas vivências, pois além de experienciar a profissão, é possível ao estagiário recorrer ao professor regente e/ou orientador para sanar possíveis dúvidas e dificuldades durante o estágio.

No estágio é possível a assimilação e apreensão de algumas das habilidades docentes, visto que, o aluno-professor volta-se tanto a análise quanto ao exercício supervisionado da profissão, podendo junto ao seu orientador esclarecer quaisquer dúvidas relativas aos processos de ensino aprendizagem, podendo desta forma, e também por meio de disciplinas adequadas nestes cursos, discutir as bases da docência no ensino superior (SOARES e MEDEIROS, 2016, p. 192).

Pude compreender qual é o papel do professor do ensino superior, analisando e me atentando a todo o processo de ensino-aprendizagem. O estágio me permitiu viver na prática e de forma inicial o ensino na graduação em Educação Física, o que me levou a aprender a mediar as discussões, a ter uma postura diante dos questionamentos dos alunos e a promover as discussões. Tudo isso permitiu saber o que é e como ser professor no ensino superior. Creio, ainda, que por ter realizado o ED na mesma disciplina em que já fui aluna, tenha me acrescentado experiências mais profundas e importantes que me auxiliaram no processo de formação em que me encontro nesse momento no mestrado.

De acordo com Clandinin e Conelly (2011, p. 27), os sujeitos trilham diferentes “histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”.

Seguindo o processo narrativo, descrevo também algumas angústias encontradas no caminho do ED e as principais dificuldades. Ao narrar, tenho como principal objetivo partilhar vivências e experiências, possibilitando que essas vivências se cruzem com outras histórias.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p. 81).

Ter que realizar o estágio de forma remota me trouxe várias angústias, ou seja, o fato de não ter contato com os alunos, de conversar na frente de um computador sem ao menos ver os rostos dos alunos, que mantinham as câmeras desligadas, e a preocupação de fazer com que esses alunos tivessem uma interação maior foram as maiores dificuldades.

Na interação com o professor titular da disciplina, pude observar a forma que trabalhava, bem didática, mas mesmo assim pude notar que a grande maioria dos discentes não interagiu e que houve muitas desistências por parte dos alunos durante toda a trajetória da disciplina. Além disso, notei que, para os estudantes, ter disciplinas de forma remota gerava muitas dificuldades e anseios.

Esse processo me fazia sempre retomar memórias de quando era aluna de graduação no formato presencial e as diferenças que o ensino remoto trouxe consigo. Por mais que seja fácil culpabilizar o aluno pela falta de interesse apresentado, o ensino remoto é tão complicado para os alunos quanto é para os professores.

Durante minhas interferências e exposições, tentei ser clara e objetiva, tendo em vista que o ensino remoto propunha isso. No entanto, notei que os estudantes perdiam a concentração com uma grande facilidade, e busquei nas minhas aulas essa interação, na tentativa de cativar o aluno pelo conteúdo e nas questões avaliativas.

Ao finalizar o estágio, tive a felicidade de sentir que os anseios e dúvidas foram se desfazendo

a cada aula realizada. Cresci, me vi e me senti como professora, vendo minha evolução a cada aula dada e sentindo satisfação pelo processo e desenvolvimento que tive durante o ED. Pude notar também que aos alunos que se propuseram e se dedicaram a finalizar a disciplina, mesmo em um formato remoto, desenvolveram e tiveram um grande crescimento acadêmico, elaborando propostas de pesquisa pertinentes.

As experiências formativas na disciplina Teorias da Educação Física

Focalizando o olhar para a trajetória pessoal diante da experiência do ED no processo formativo, narro as principais vivências neste período. Começo a exposição mencionando os pontos centrais deste processo. O curso de graduação escolhido foi o curso de Educação Física, nas modalidades bacharelado e licenciatura, pois a disciplina em questão contempla os dois cursos. A escolha do curso ocorreu pelo critério de afinidade, uma vez que sou discente do referido curso. A disciplina do ED foi Teorias da Educação Física, disciplina que aguçou e instigou reflexões durante minha graduação.

Os temas centrais trabalhados foram: educação física moderna e a influência médico-higienista; influência militar na educação física; influência esportivista na educação física; movimento renovador e a crítica ao paradigma da aptidão física; abordagem desenvolvimentista e construtivista na educação física, e abordagens críticas na educação física (crítico-emancipatória, crítico-superadora, e da saúde coletiva). Os autores que fortaleceram o embasamento teórico para estas temáticas foram: Carmen Lúcia Soares, Celso Castro, Walter Bracht, João Batista Freire, Leandro Nascimento Borges, Niágara Vieira Soares.

A disciplina é ofertada no primeiro período do curso de Bacharelado e no terceiro período da Licenciatura e, devido ao cenário atípico que se configurou por meio da pandemia da Covid-19, as aulas aconteceram de forma remota, via *Google Meet*, todas as sextas-feiras no período matutino. Foram unificadas as duas turmas (Bacharelado e Licenciatura), com o propósito de otimizar o tempo de trabalho e qualificar a formação dos discentes. As aulas aconteceram do período de outubro de 2021 a fevereiro de 2022, ou seja, quatro meses de aulas regulares. A carga horária da disciplina corresponde a 64 horas, dividida em 32 horas de carga horária teórica e 32 horas de carga horária prática. As aulas se dividiram ainda em formato síncrono e assíncrono, sendo assim, no formato assíncrono ocorria a leitura que os discentes efetuavam do material didático disponibilizado pelo professor, e as aulas no formato síncrono se centralizavam em discussão presencial via *Google Meet* do material em questão.

Após as tramitações burocráticas legais do processo do ED e a aprovação do estágio, o professor titular da disciplina entrou em contato para executarmos uma reunião de alinhamento do plano de atividades do semestre letivo. O planejamento das aulas iniciou com a disponibilização do plano de ensino pelo professor, para possíveis modificações das temáticas e da bibliografia básica e optamos por manter as temáticas e o referencial teórico.

Em relação ao processo avaliativo, o professor titular da disciplina compreende o aluno como um todo, elucidando que o processo avaliativo é contínuo, desde a mínima intervenção do aluno até as discussões mais expressivas, assim, todas as ações e falas do aluno são avaliadas, e não apenas o momento da avaliação formal e tradicional. As minhas intervenções, enquanto estagiário, conforme orientado pelo professor, não seriam de forma passiva: eu deveria intervir, contribuir, debater e provocar discussões. Definimos duas temáticas específicas para minha participação ativa: as abordagens crítico-emancipatória e crítico-superadora, as quais me possibilitaram experienciar e vivenciar o processo da docência e a regência, expondo os pontos centrais do tema e instigando reflexões e discussões.

Em todas as aulas, a metodologia adotada pelo professor da disciplina consistia em introduzir a temática específica da aula, com pontos-chaves a serem discutidos. Posteriormente, os alunos nomeados para participarem da discussão, expunham suas ideias e contribuições, e o professor intervia para instigar e problematizar as questões levantadas. Enquanto estagiário docente, observei e participei quando julguei necessário, ansiando contribuir para o debate.

A instrução docente gerida pelo(a) professor(a) da disciplina teve papel fundamental neste

processo de formação docente, ou seja, o docente se dispôs a contribuir em relação aos anseios e às demandas que solicitei, contribuindo ainda com troca de experiência, material didático e pontos estratégicos dentro do espectro da docência, ampliando o meu horizonte na perspectiva da avaliação do aluno, enxergando-o como um todo e não apenas como uma parte do processo educacional. Assim, a percepção pessoal do ED foi de contribuição qualificada para minha caminhada profissional, científica e humana. Vivenciei ricas e profícuas experiências neste processo, deste o planejamento das aulas em conjunto com o professor titular da disciplina até o momento de ministrar as aulas.

De acordo com Soares e Medeiros (2016), os alunos que não possuem tal vivência tendem a ter dificuldades de ferramentas e metodologias na área da docência. Nesse sentido, a coparticipação no planejamento das aulas, metodologias e didáticas definidas e métodos avaliativos claros, instigam o estagiário a contribuir com seus conhecimentos práticos e teóricos absorvidos durante a caminhada formativa.

Presenciei também na prática a heterogeneidade da turma. Nesse sentido, Wink Júnior e Stein (2017) discorrem que a heterogeneidade de uma classe abarca várias questões como o “desvio padrão do nível socioeconômico dos alunos, desvio padrão da alfabetização dos pais dos alunos e desvio padrão da idade dos alunos (dispersão etária da turma)” (p. 182). Percebi que existem vários níveis de conhecimento dentro de uma sala de aula, que existem os alunos que possuem maior afinidade com um tema específico, e outros que têm pouco ou nenhum conhecimento do tema em questão.

Sobre a problematização de temas específicos de determinada área de conhecimento na sala de aula, Delizoicov (2001) afirma que esta problematização ocorre “ao mesmo tempo em que apreende o conhecimento prévio dos alunos, promove a sua discussão em sala de aula, com a finalidade de localizar as possíveis contradições e limitações dos conhecimentos que vão sendo explicitados pelos estudantes, ou seja, questiona-os também.” (p. 133). Nestes debates, entram em destaque pontos de convergência e divergência, na medida em que muitos discentes gostam e defendem determinado tema, e outros discentes que não se sentem à vontade para discutir o tema, ou tendem a ter voz passiva na discussão, mantendo o silenciamento ou desenvolvendo conflitos na turma.

A participação ativa e passiva dos discentes na aula sempre me chamaram a atenção, ou seja, os alunos que se destacam, que são os que sempre estão atentos e participativos nas atividades propostas, e os alunos calados, que são aqueles que interagem pouco ou são ausentes nas aulas. Conforme Camargo e Daros (2018), a participação mútua dos discentes em sala de aula é desejável e para que tal feito seja executado é necessário “criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos [...] e a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais” (p. 28).

Os saberes absorvidos durante e após o ED são inúmeros e inicialmente destaco a postura e percepção profissional do professor com sua turma (SOUZA; MIGUEL, 2020). A postura refere-se à abertura para o diálogo, a boa relação aluno-professor e as falas e as ações pontuais diante de circunstâncias e temas delicados. É necessário pontuar ainda o engajamento com os temas desenvolvidos e a qualidade do material didático disponibilizado.

No campo social e humano, é necessário compreender os alunos, conhecer seus medos, angústias, limites e possibilidades. Gasparin (2012) menciona os passos referentes ao processo pedagógico, por meio do qual o docente inicia conhecendo a realidade do aluno; posteriormente, problematiza os conteúdos temáticos baseados nesta realidade e instrumentaliza e acopla os conhecimentos técnicos científicos, históricos e culturais e, por fim, espera despertar nos alunos uma atitude crítica e reflexiva da sociedade. Assim, conhecer a realidade do discente possibilita desenvolver ferramentas e metodologias adequadas para atender as suas particularidades, já que o entendimento é que não existe homogeneidade nas turmas.

Nesse sentido, Melo (2021) cita que

no que tange sobre o conceito de formação exige uma reflexão da prática de formação e o papel do professor na sociedade, sendo necessário observar os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho do professor quer no que tange o plano real, do ideal (p.139).

Já o processo avaliativo engloba os aspectos sociais, culturais e éticos que devem ocorrer desde o primeiro dia na sala de aula, visando observar em que grau de desenvolvimento encontram-se os discentes, “e com isto planejar ações futuras, objetivando atingir ou melhorar aspectos frágeis no processo ensino-aprendizagem” (MENDES, DELBONE, 2011, p. 6). Estas ações possibilitam que o professor observe o cenário que o aluno se encontra, pois além de verificar os conhecimentos técnicos, teóricos e práticos de determinada área, a avaliação deve contemplar aspectos referente ao mundo exterior, conhecimentos e informações que os discentes detêm.

Expondo minha reflexão pessoal diante de todo caminho percorrido no ED, reconheço que é uma caminhada desafiadora. Os desafios se iniciam pela experiência prematura na docência. O primeiro contato com esta experiência gera inseguranças e conflitos, porém, quando o processo se desenvolve, pouco a pouco a jornada se torna prazerosa e instigante. O desejo de atuação na docência, de um anseio passa a ser realidade, mesmo que de forma mais tímida inicialmente.

A experiência do ED promoveu não só a aquisição de saberes no que se refere à docência no ensino superior, mas também em outros níveis de ensino, já que a disciplina de Teorias da Educação Física é uma disciplina voltada para o ensino da Educação Física na Educação básica e superior. Portanto, a oportunidade de rememorar e rever conceitos, assim como aprender conceitos novos, e as temáticas trabalhadas na disciplina - desde a gênese da Educação Física até o momento atual - contribuíram de forma ímpar na minha formação, em material didático e informações que auxiliaram na construção da minha dissertação, cujo tema é: “Heteronormatividade na Educação Física: perspectivas dos alunos LGBTQIA+”.

Outra reflexão promovida pela vivência no ED se relaciona com os desafios enfrentados pelos docentes durante sua trajetória profissional, em especial a não valorização e o sucateamento da classe educacional. Estas questões me entristecem, mas acredito em dias melhores, e tenho esperança de acontecer o reconhecimento adequado da Educação, e que os professores não sejam taxados de promover a alienação e passem a serem vistos como figuras fundamentais para a formação integral do aluno, aguçando a criticidade e reflexão de seus alunos.

Considerações Finais

O presente texto abordou a experiência vivenciada no ED de dois pós-graduandos *stricto sensu* do curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFJ) em duas disciplinas dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da UFJ: Conhecimento Científico e Educação Física, e Teorias da Educação Física.

Foi possível perceber nas narrativas auto(biográficas) que a formação é um processo construtivo, já que as narrativas trazem consigo as marcas das vivências da graduação, quando os pós-graduandos foram alunos das disciplinas e nas quais depois atuaram como professor e professora durante o ED.

A experiência em um cenário de aulas no formato remoto e *online*, devido à pandemia da Covid-19, é outro aspecto que emerge das narrativas. As dificuldades relatadas se referem à falta de experiência com a docência no ensino superior e com o ensino remoto, além da preocupação em promover maior interação dos alunos nas aulas.

O processo de acompanhamento do ED pelo professor titular da disciplina foi outro ponto levantado. Este acompanhamento ocorreu desde o planejamento da disciplina e a escolha do referencial teórico até o processo avaliativo e inclusive outras atividades, como as Atividades Virtuais Supervisionadas, além de ministrar módulos ou temáticas específicas na sala de aula virtual.

No aspecto formativo, as narrativas permitem inferir que o ED foi uma experiência gratificante e significativa, destacando-se as reflexões acerca da prática de ensino, da aquisição de experiência na docência no ensino superior, das interações professor-aluno e da postura do professor nesse nível de ensino. Tais reflexões levaram os pós-graduandos a buscar estratégias didáticas para enfrentar e superar as dificuldades e inseguranças que foram surgindo durante a experiência do ED.

Outras reflexões também foram possibilitadas a partir da realização da pesquisa narrativa. Relembrar e reler cada passo dado nas disciplinas ministradas durante o ED, e narrar e analisar as próprias narrativas se traduziu em uma oportunidade de pensar sobre suas próprias experiências,

avaliar concepções e posicionamentos e, inclusive, organizar, analisar e interpretar essas experiências, tornando-as significativas e formativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Aprova o novo regulamento do programa de demanda social constante do anexo a esta portaria. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 73, p. 31-32, 19 abr. de 2010.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30. Jan/jun. 2002.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EdUFU, 2011.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações. In: PIETROCOLA, M. (Org.). **Ensino de Física**: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. pp.125-150.

FIORENTINI, D. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROSA, L. F. C.; DORNELES, A. M. Narrativas no estágio de docência: outros olhares para a pesquisa na educação química. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.410-426, 2021.

MORAES, A. A.A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

SOARES, M. C.; MEDEIROS, N. F. M. Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da UERN. **HOLOS**, Natal, v. 3, p. 186-197, 2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **QUAESTIO**, Sorocaba, v. 12, p. 47-64, nov. 2010.

WINK JÚNIOR, M. V.; STEIN, G. Heterogeneidade da turma e o aprendizado escolar: o papel das qualificações do professor. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 49, p. 179-194, jul./dez.

2017.

MELO, J. R. Formação docente e a prática pedagógica: os saberes docentes diante da prática pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 17, n. 11, p. 139-152, 2021.

MENDES, M. L. F.; DELBONE, E. A avaliação contínua e a prática pedagógica. *In: Cadernos temáticos: o professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fecilcam_ped_pdp_marcia_lucia_forastiere_mendes.pdf. Acesso em 30 mai. 2022.

SOUSA, A. A. R.; MIGUEL, J. R. Postura do professor e atuação didática para uma aprendizagem significativa. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**, Fortaleza, v. 14, n. 50, p. 592-605, 2020.

Recebido em 06 de junho de 2022.

Aceito em 29 de julho de 2022.