



ARTIGO | Fluxo contínuo

Concepções de saberes e práticas de ensino dos professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado

Conceptions of knowledge and teaching practices of teachers
supervising Supervised Curricular Internships

Concepciones de conocimiento y prácticas docentes de docentes
supervisores de Prácticas Curriculares Supervisadas

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho
Messias Holanda Dieb

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as concepções de saberes docentes e práticas de ensino entre professores orientadores de estágio. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com uma abordagem qualitativa. Participaram cinco professores orientadores de estágio de dois cursos de licenciatura em Educação Física, vinculados a universidades públicas do Estado do Ceará. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas narrativas, focadas nas percepções dos saberes e das práticas de ensino. Os dados obtidos foram transcritos, organizados e analisados através do método hermenêutico-dialético de Minayo, dividido em três etapas: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; e c) análise final. O referencial teórico baseou-se, entre outros, nas obras de Franco, Ghedin, Oliveira e Almeida, Pimenta e Lima e Tardif. A pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das duas universidades participantes. Os resultados indicam que as concepções de saberes docentes dos professores entrevistados vão além do domínio do conteúdo específico, englobando também atitudes, valores e normas. Ademais, os professores demonstraram uma preocupação em entender as "práticas de ensino" como uma articulação entre teoria e prática, ao invés de uma atividade meramente técnica e descontextualizada. O Estágio Curricular Supervisionado é, portanto, destacado pelos sujeitos da pesquisa como um espaço crucial para a produção de conhecimentos essenciais ao exercício da docência.

Palavras-chave: licenciatura; formação de professores; aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to understand the conceptions of teaching knowledge and teaching practices among internship supervisor teachers. This is an exploratory and descriptive research, with a qualitative approach.

Five internship supervisors from two undergraduate courses in Physical Education, linked to public universities in the State of Ceará, participated in the study. Data collection was carried out through semi-structured narrative interviews, focused on perceptions of knowledge and teaching practices. The data obtained were transcribed, organized and analyzed using Minayo's hermeneutic-dialectic method, divided into three stages: a) ordering the data; b) classifying the data; and c) final analysis. The theoretical framework was based, among others, on the works of Franco, Ghedin, Oliveira and Almeida, Pimenta e Lima and Tardif. The research was approved by the Research Ethics Committees (CEP) of the two participating universities. The results indicate that the conceptions of teaching knowledge of the interviewed teachers go beyond the domain of specific content, also encompassing attitudes, values and norms. Furthermore, teachers demonstrated a concern in understanding "teaching practices" as an articulation between theory and practice, rather than a merely technical and decontextualized activity. The curricular internship is, therefore, highlighted by the research subjects as a crucial space for the production of knowledge essential to teaching.

Keywords: undergraduate; teacher training; learning.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender las concepciones sobre la enseñanza del conocimiento y las prácticas docentes entre los supervisores de prácticas. Se trata de una investigación exploratoria y descriptiva, con un enfoque cualitativo. Participaron cinco supervisores de prácticas de dos cursos de pregrado en Educación Física, vinculados a universidades públicas del Estado de Ceará. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas narrativas semiestructuradas, enfocadas en percepciones de conocimientos y prácticas docentes. Los datos obtenidos fueron transcritos, organizados y analizados mediante el método hermenéutico-dialéctico de Minayo, divididos en tres etapas: a) ordenación de los datos; b) clasificación de los datos; y c) análisis final. El marco teórico se basó, entre otros, en los trabajos de Franco, Ghedin, Oliveira y Almeida, Pimenta e Lima y Tardif. La investigación fue aprobada por los Comités de Ética en Investigación (CEP) de las dos universidades participantes. Los resultados indican que las concepciones sobre la enseñanza del conocimiento de los docentes entrevistados van más allá del dominio de contenidos específicos, abarcando también actitudes, valores y normas. Además, los docentes demostraron preocupación por entender las "prácticas de enseñanza" como una articulación entre teoría y práctica, más que como una actividad meramente técnica y descontextualizada. La pasantía curricular es, por tanto, destacada por los sujetos de investigación como un espacio crucial para la producción de conocimientos esenciales para la enseñanza.

Palavras-clave: licenciatura; formação docente; aprendizagem.

Considerações iniciais

A formação inicial de professores é amplamente reconhecida como o alicerce que sustenta toda a trajetória profissional docente (Conceição et al., 2014), sendo profundamente influenciada pelos aspectos histórico-culturais que moldam cada indivíduo. Durante essa formação, promove-se não apenas a

autonomia necessária para a tomada de decisões educacionais, mas também a capacidade de refletir e ressignificar os saberes docentes e práticas de ensino, conforme aponta Tardif (2014). É nessa interseção entre experiência e reflexão que se dá a construção dos saberes, que se inicia antes mesmo do ingresso na graduação, se intensifica durante o curso e se consolida na prática profissional.

Por este motivo, o Estágio Curricular Supervisionado constitui um pilar fundamental na formação da identidade e dos saberes docentes, funcionando como espaço de interação entre teoria e prática, o qual é vital para a construção de competências pedagógicas. Com base nessa compreensão, o presente trabalho tem como objetivo central compreender as concepções dos professores orientadores acerca dos saberes docentes e das práticas de ensino, considerando seu papel na formação inicial de futuros professores. Para tal, a análise teórica apoia-se em autores que tratam da prática docente como um campo de criação, reflexão, pesquisa e transformação contínua, tais como Franco (2009), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2017) e Tardif (2014).

Franco (2009), por exemplo, ressalta que o fortalecimento dos saberes docentes ocorre através da reflexão crítica sobre as experiências teórico-práticas vivenciadas, permitindo ao professor estabelecer diálogos frutíferos com os alunos e buscar novas formas de transformar a prática pedagógica. Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, oriundos e constituídos por diferentes fontes, como os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e os das experiências cotidianas.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 (Brasil, 2025) e 2019 (Brasil, 2019), que estruturam a formação de professores no Brasil, são de particular relevância. A versão mais recente, de 2019, enfatiza a articulação entre teoria e prática, priorizando uma formação voltada para os campos de atuação docente e o desenvolvimento de competências essenciais. No entanto, essas diretrizes têm sido alvo de críticas por parte de educadores e pesquisadores que apontam nelas viés mecanicista e distância de uma formação inclusiva, crítica e autônoma (Jesus, 2024; Taffarel, 2019).

Apesar das críticas, são as DCNs que estabelecem o estágio como um componente curricular obrigatório, que direciona os licenciandos para campos

reais de atuação profissional, em conformidade com a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), e com os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPPC). Tais experiências, quando bem planejadas e orientadas, têm o potencial de fomentar a inovação metodológica, o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e a integração entre teoria e prática pedagógica (Pimenta; Lima, 2017; Zabalza, 2014; Tardif, 2014). Sob a orientação de um professor e de um supervisor, portanto, o estagiário é exposto a diferentes realidades pedagógicas, o que enriquece seu processo formativo.

O diálogo entre orientador, estagiário e supervisor é elemento crucial para a reflexão e compreensão das situações enfrentadas, potencializando a aplicação dos saberes adquiridos ao longo do curso de formação. Diante desse panorama, é essencial compreender as concepções dos orientadores de estágio sobre os saberes docentes e as práticas de ensino, visto que eles desempenham papel fundamental no planejamento, na (re)orientação e na operacionalização das práticas pedagógicas dos futuros docentes. Compreender essas concepções não apenas proporciona uma base para reflexões e debates sobre a formação inicial, mas também oferece subsídios para uma análise crítica do perfil dos profissionais que estão sendo formados.

Para dar concretude a essa reflexão, na sequência deste trabalho, será apresentada a metodologia empregada, incluindo o tipo de estudo, o público-alvo, os procedimentos de coleta de dados e os aspectos éticos. Os resultados e as discussões serão então expostos, sustentados por uma análise rigorosa da literatura científica. Por fim, as considerações finais abordarão as implicações teórico-práticas da pesquisa.

Percurso metodológico

Este estudo adotou uma abordagem exploratória e descritiva, fundamentada em enfoque qualitativo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A pesquisa contou com a participação de cinco professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado, vinculados a dois cursos de licenciatura em Educação Física, oferecidos por universidades públicas do Estado do Ceará, aqui denominadas “Universidade A” e “Universidade B”. A fim de preservar o

anonimato dos participantes, cada professor foi identificado pela letra "P", seguida de um número sequencial de 1 a 5.

Dos cinco professores participantes, três eram da Universidade A e dois da Universidade B. Tais professores representavam a totalidade de docentes, nos respectivos colegiados, que atuavam, no ato da coleta, nos Estágios Curriculares Supervisionados. Entre os docentes da Universidade B, apenas um (denominado P3) possuía vínculo institucional temporário, sendo também o único que não atuava em regime de dedicação exclusiva. A média de idade dos professores era de 25 anos ($dp = 5,29$), com uma distribuição de gênero composta por três mulheres e dois homens. No que tange ao tempo de experiência na docência universitária, os professores apresentavam média de 162,40 meses ($dp = 68,48$), com o menor tempo sendo de 72 meses (P3) e o maior de 250 meses (P5). Já em relação ao tempo de atuação como orientadores de estágio, a média era de 102,80 meses ($dp = 95,86$), variando entre 18 meses (P2) e 226 meses (P5).

É importante destacar que a Universidade A, que oferta o curso presencial no período diurno, também oferece o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de Ensino a Distância (EaD). No entanto, essa modalidade foi excluída do escopo da presente pesquisa, embora seja um campo potencial para investigações futuras. A Universidade B, por sua vez, oferece o curso em dois turnos, diurno e noturno, e os professores participantes da pesquisa atuam como orientadores de estágio em ambos.

Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas do tipo narrativa, focadas nos saberes docentes e nas práticas de ensino. Este tipo de entrevista é especialmente útil para a coleta de opiniões subjetivas, uma vez que permite aos participantes construir relatos mais extensos e coerentes, articulando suas experiências de vida ou trajetórias profissionais de forma narrativa (Flick, 2013). Essa abordagem metodológica é valiosa para entender as percepções individuais de cada professor, oferecendo visão aprofundada de seus saberes docentes e de suas práticas pedagógicas.

O roteiro das entrevistas foi submetido à validação por um grupo de dez especialistas, seguindo os critérios estabelecidos por Joventino (2010). Para a realização das entrevistas, estabelecemos contato inicial com as coordenações dos cursos via *e-mail*, solicitando os nomes e os *e-mails* dos professores

orientadores de estágio. Em seguida, enviamos convites individuais aos três professores da Universidade A e aos dois da universidade B, também por *e-mail*, dando início ao diálogo e ao agendamento das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, com duração de 224 minutos de gravações no total. A entrevista mais curta durou 31 minutos, enquanto a mais longa se estendeu por 60 minutos. Após a transcrição e a organização das falas, os dados foram analisados utilizando o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2000), que compreende três etapas: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; e c) análise final.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de ambas as universidades, recebendo os seguintes números do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): n.º 915.289 e n.º 4.982.329. Nesses termos, a pesquisa atendeu todas as normas éticas de pesquisa instituídas pela Resolução n.º 510/2016 (Brasil, 2016).

Resultados e discussões

Inicialmente, perguntamos aos professores como concebiam os saberes docentes. P1 afirmou que existem diferentes saberes docentes, dentre os quais designou os saberes “*conteudistas*” e de “*múltipla forma de inteligência*”. Os primeiros, *conteudistas*, foram caracterizados por P1 como conteúdos de que a gente precisa para preencher o plano de aula, escolher o que vai ser abordado e se comportar em sala de aula, ou seja, o que Tardif (2014) denomina saberes da formação profissional. Já os segundos, os saberes de múltipla forma de inteligência, “[...] utiliza[m]-se das relações com as pessoas, das nossas emoções e do respeito mútuo”. Esta fala converge com a definição dos saberes experienciais discutidos por Tardif (2014). P1 relata, ainda, que saberes docentes “[...] não são somente os conteúdos, mas a forma como são abordados, a metodologia e o comportamento docente frente aos alunos e aos demais professores. Tudo isso são saberes, são formas de atuação específica do docente”.

P2 concebe saberes como conhecimentos, competências e habilidades “[...] que o professor tem que ter para tratar com algo. São os conhecimentos específicos voltados para o que você exerce naquele momento, naquele

período e para o que você já exerceu”. Menciona que se sente em “construção”, em virtude dos diversos saberes exigidos pelo trabalho docente: “[...] a escola é um universo muito grande, para dizer que: nossa, mas eu sei de tudo de Educação Física escolar”. Para P2, os saberes necessários para a atuação na Educação Básica são diferentes, em comparação aos necessários para atuação no Ensino Superior. Especificamente, revela que “Não é só uma habilidade diferente, são execuções diferentes, são processos de ensino diferentes”.

Como fatores relacionados a essas diferenças, podemos mencionar a faixa etária e o interesse do público em cada nível de ensino (Educação Básica e Ensino Superior). No caso do Ensino Superior, tem-se adultos que estão em busca de uma profissão, com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho ou atender alguma necessidade de seu convívio social. Para tornar isso possível, é necessário que os objetivos de aprendizagem tenham relações e aplicações práticas em seu cotidiano (Deaquino, 2007).

P3, por sua vez, concebe os saberes como um “[...] conjunto de saberes, que um professor tem que ter, não só o saber do conteúdo que ele quer passar, mas de utilidade”. Esta última expressão mencionada, “utilidade”, refere-se aos valores, símbolos e sentimentos, por exemplo, a interação entre professor e aluno, o respeito e o trabalho colaborativo com os demais colegas de profissão. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes transcendem a atuação em sala aula e as demais relações que podem ocorrer neste ambiente, pois perpassam os acontecimentos da vida e estão imbricados na identidade e história de vida dos docentes. Os relatos de P4 e P5 aproximam-se dos saberes discutidos por Tardif (2014), em especial, a compreensão de saberes como amálgamas. Para P4, saberes docentes são:

Um conjunto de relações que nós, que trabalhamos com a docência, precisamos identificar. Esses saberes podem estar relacionados com o domínio que tenho de determinado conteúdo, com a forma que eu trato pedagogicamente e politicamente esse conteúdo ou essas temáticas que engendram o campo da formação docente e do Estágio Supervisionado. (P4)

Continuando, P4 elucida que, para definir saberes ou compreender saberes, é preciso relacioná-los com o engajamento, uma perspectiva

investigativa, isto é, “[...] não dá para ensinar no Ensino Superior sem fazer uma investigação” (P4). Esta fala faz retomar a ideia da pesquisa como instrumento indispensável no desenvolvimento profissional dos professores orientadores de Estágio, assim como defende Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), quando discutem sobre professor-pesquisador como intelectual crítico.

Como já relatado, P5 também concebe os saberes docentes na mesma linha de raciocínio de Tardif (2014), ou seja, como amálgamas de vivências que dificilmente podem ser consideradas isoladamente. Em outras palavras, P5 entende os saberes docentes como “Uma mescla que envolve saberes variados, saberes difusos, saberes da experiência, saberes que também são aprendidos na família, na escola e saberes que dizem respeito ao conteúdo e de como ensiná-los”. Mesmo considerando as classificações de saberes discutidas por Tardif (2014), P5 esclarece que “falta algo” que, em sua concepção, foi contemplado na definição de saberes docentes colocada por Paulo Freire: “[...] a ideia de saberes que são ao mesmo tempo docentes e discentes (P5)”. Deste modo, defende a necessidade de ser valorizado o modo como se mobilizam os saberes dos nossos próprios alunos e alunas.

Como base nos parágrafos anteriores, depreendemos que os saberes também são constituídos nas relações comunicativas que excedem o ambiente de sala de aula, tais como: eventos, participação em grupos de estudos e pesquisas, diálogos nos corredores das instituições, dentre outras atividades educativas que não necessariamente se limitam a experiências ditas “formais” ou “institucionalizadas”. A título de exemplo, um dos professores participantes da pesquisa de Machado (2019) relatou que prioriza o contato com os estudantes, denominando-os “fonte da juventude”. Nesta perspectiva, P5 explicitou a necessidade de conhecer as demandas e culturas dos alunos, carecendo, assim, de uma maior aproximação em relação a eles.

Entre as relações colaborativas inerentes à profissão docente, muito presentes no discurso de P5, destacam-se também as interações entre os pares, que se configuram como momentos de diálogo e formação. Por outro lado, essa compreensão nem sempre é unânime entre os professores. Por exemplo, Arantes e Greban (2013) não identificaram, nos discursos dos professores participantes da sua pesquisa, a importância dada aos saberes oriundos das relações com os pares.

Os autores ainda identificaram que a instituição de ensino pouco oportuniza momentos colaborativos de troca de saberes entre os professores, destacando a insuficiência de planejamento coletivo e de momentos organizados para a socialização de saberes, o repensar e, conseqüentemente, o redirecionamento da prática pedagógica. Para oportunizar tais momentos formativos e colaborativos, urge, também, garantir condições institucionais, assim como pondera Franco (2009, p. 17) ao afirmar que, para isso, faz-se necessário (re)considerar as “[...] condições institucionais onde o docente está inserido. Quais as condições que seu “ninho” profissional lhe oferece no sentido de trabalhar no coletivo; de construir, participar do projeto político-institucional?”

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são sociais, uma vez que estão fundidos e são partilhados na historicidade de um determinado grupo, acompanhando o tempo e as constantes mudanças. Assim, compreendemos que esses saberes não são constituídos por meios individuais, ao contrário, são contextualizados e situados em cada realidade ou contexto.

Outrossim, o saber docente é social por ser situado e socializado no contexto profissional, “[...] onde é incorporado, modificado adaptado, em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 14). Logo, os saberes docentes não são estanques e imutáveis, nem mesmo podem ser assimilados dentro de um único espaço de tempo, haja vista que podem ser considerados temporais, personalizados, situados, plurais e heterogêneos.

Para Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente pode ser analisado a partir de dimensões que o alicerçam como ação humana e socializada. Entre estas dimensões, os autores elencam três, a saber: a atividade, o *status* e a experiência. A primeira refere-se ao exercício do ofício, que transcende o ensino em sala de aula; a segunda, relaciona-se com a (des)valorização da profissão docente; finalmente, a dimensão da experiência, bastante enfatizada por Tardif (2014), que não se restringe à repetição de ações dentro de certa temporalidade, pois requer, dos profissionais, reflexão na e sobre a ação, além de reflexão sobre a reflexão na ação. Sem o ato de refletir e redirecionar

nossas ações, estaremos correndo o perigo de repetir as mesmas ações ao longo dos anos de atuação, o que não quer dizer que a ação repetida seja a melhor a ser desempenhada. Neste caso, pode ser a melhor até antes de desenvolver alternativas que possam trazer melhores resultados.

Nesta mesma linha de pensamento, Franco (2009, p. 13) parte do pressuposto de que:

[...] a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a *práxis* docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico.

Considerando as práticas de ensino como momento e espaço de troca de saberes, descrevemos e problematizamos a concepção de “práticas de ensino” concebida por cada professor orientador de Estágio entrevistado. Ao analisar os relatos, observamos que todos os participantes mencionaram a importância da unidade teoria e prática. Para P1, a “A prática está sempre alimentada pela teoria, mas está sempre colocando a teoria em questão, porque na prática a teoria é outra”. Também alude que precisamos ficar atentos às novas necessidades e “[...] fazer com que a prática de ensino seja a mais completa possível, atendendo as demandas e expectativas dos alunos e da sociedade, atentando-se para os conteúdos que são necessários”.

Conforme Gil (2018), a escolha dos conteúdos de ensino, especialmente até o início do século XXI, “não parecia” ser um desafio, por parte de alguns professores universitários, pois recebiam ementas “prontas”. Esta conjuntura tem sido amenizada, principalmente pela implementação das DCN’s, ao invés de currículos mínimos. De acordo com o autor, atualmente, também se encontra em pauta a necessidade de atender à dimensão socioafetiva e psicomotora dos estudantes.

No tocante à formação e atuação dos professores de Educação Física, urge trabalhar os conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Brasil, 2018), defesa esta não realizada por muitas décadas, quando se tinha uma concepção de que os conteúdos procedimentais (atividades ou

experiências de cunho exclusivamente prático) deveriam ser enfatizados, em detrimento da dimensão conceitual ou cognitiva.

P2 declara que “A prática de ensino na minha vida profissional é o momento que estou facilitando o acesso ao mundo do que a minha profissão faz”. Argumenta que independente de ser na escola ou centro esportivo, a prática de ensino “[...] é aquele momento em que estou praticando o meu, digamos assim, metiê para o futuro profissional. Dessa forma, estou facilitando o acesso dele ao meu mundo profissional”. Assim, como já mencionado, não basta ter informações ou conhecimentos específicos numa determinada área para atuar na docência, independentemente do nível de ensino (Gaeta; Masetto, 2013).

Em outros termos, não é porque está graduado e atua nos campos de bacharelado em Educação Física, por exemplo, em academias de musculação ou clubes esportivos de alto rendimento, que um sujeito estará “formado” ou “preparado” para atuação nos cursos de licenciatura em Educação Física, inclusive nos componentes Estágio Curricular Supervisionado. De acordo com Franco (2009), esta percepção que se tinha – ou ainda se tem em alguns contextos – de “ser suficiente” ou necessário o domínio do conhecimento para a atuação na docência universitária, vem sendo criticada devido, também, ao perfil heterogêneo dos ingressantes nos cursos de graduação.

Corroborando, Gil (2018) defende que, para facilitar a aprendizagem, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, é necessário que os professores mobilizem habilidades pedagógicas que considerem, em articulação com os conhecimentos sistematizados, as realidades sociais, históricas, políticas e culturais. Também coloca em relevo a importância da “visão de mundo e de ciência” por parte dos professores, de modo que a produção e a socialização do conhecimento sejam atividades acessíveis e democráticas e não estejam a serviço de apenas uma elite privilegiada. Acrescentamos que, o fato de ser considerado um “bom” pesquisador, não garante que sua atuação em sala de aula também será demarcada por este mesmo adjetivo. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104) mencionam que pouco se pergunta sobre “o que é ser professor” e, por vezes, as instituições não questionam e nem buscam saber as angústias e dificuldades

desses profissionais que ingressam na docência que, muitas vezes, “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”.

Por sua vez, P3 afirma que “A gente pode pensar na prática propriamente dita. Pois não faz sentido um professor falar sobre qualidade de vida ou sobre voleibol e a prática ser totalmente desconexa”. Salienta, ainda, que há vivência e aprendizagens que não podem ser aprendidas por meio de leituras de livros e que se pode aprender “[...] técnicas de oratória, a gente aprende sobre gesticulação, sobre entonação na voz, sobre como falar com diferentes faixas etárias, mas a prática propriamente dita talvez seja uma das melhores professoras”. Este excerto da fala de P3 possui relação com os saberes experienciais defendidos por Tardif (2014).

Para explicitar o que considera como prática de ensino, P4 fez relação com a atuação dos estagiários, elucidando que “A prática de ensino é o momento em que os estudantes vão estabelecer o diálogo com alguém que já trabalha com mais experiência que ele, oportunizando a práxis pedagógica”. Explica que a “Práxis é o momento de levantar hipóteses, confrontar o campo e saber se as teorias apresentadas na universidade recebem os questionamentos da prática docente”. Para Franco (2009, p. 542), o sentido de práxis “se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”.

Finalmente, P5 alega que “Se eu falo de prática eu tenho que falar de teoria, eu não acredito em prática dissociada de teoria. Acredito numa prática de ensino que reflita como concretizar o modo e a forma de ensino”. Acentua que “[...] esse modo de ensino precisa ser crítico, progressista e autocrítico”. Para isso, a reflexão sobre a ação (individual, coletiva e fundamentada na literatura) pode ajudar a superar a vertente burocrática que visa o cumprimento de metas estabelecidas pela esfera estatal ou por agentes externos ao contexto educativo (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Pimenta; Lima, 2017).

Com base nas narrativas, em especial as de P4 e P5, é notória a importância da relação professor-aluno para que ocorram aprendizagens, e que estas sejam significativas. Gil (2018) relata que, na história da didática, a preocupação estava voltada mais para os aspectos técnicos ou metodológicos, sendo, portanto, desconsiderada a relação professor-aluno. Ainda em tempos

hodiernos, por vezes, quando se fala em planejamento, toda a atenção é voltada para a definição de objetivos de aprendizagem, seleção de conteúdos, método e estratégia de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2014), ao discutirem o ensino de didática na formação de professores, relatam que o componente curricular de didática, muitas vezes, é considerado como ensino e prescrição de métodos e técnicas necessárias para ensinar. As autoras exemplificam que, quando os professores universitários são indagados sobre a definição de didática, parte deles concorda que se trata das “técnicas de ensinar”. Ou seja, há um esvaziamento da definição de didática, ideia apresentada por Libâneo (2013), uma vez que as dimensões política e social são esquecidas ou colocadas em segundo plano.

Quando se concebe a didática exclusivamente como técnica de ensino, está-se negligenciando o papel do professor de ficar disponível e disposto a escutar os alunos e a acompanhar suas evoluções durante o percurso formativo, ou seja, desconsidera-se a relação professor-aluno, neste cenário, priorizando as técnicas de ensino, em detrimento da aprendizagem. Para se constituir boa interação professor-aluno e distanciamento da definição de didática como técnica de ensino, sugerimos, assim como Gil (2018), o diagnóstico das características dos estudantes. Este diagnóstico se torna, cada vez mais, importante diante da heterogeneidade ou das diferenças existentes entre os estudantes que ingressam nas universidades.

Com o crescimento da oferta no número de vagas e, conseqüentemente, no número de matrículas nos cursos de Ensino Superior, adentram nos espaços acadêmicos pessoas de diferentes camadas ou estratos sociais. Nesta realidade, são gritantes as diferenças desses alunos em diferentes esferas, tanto interna (como a capacidade cognitiva) quanto externa (como as condições financeiras e sociais) que, assim como apontam Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), podem interferir na aprendizagem e no desempenho acadêmico.

Desta maneira, é necessário “[...] conhecer cada estudante, suas características sociais, traços de personalidade, interesses, expectativas, aspirações, temores, conhecimentos, habilidades e competências (Gil, 2018, p. 44)”. Além de conhecer e considerar estas características no projeto didático, também é útil diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos

objetivos de aprendizagem, bem como suas expectativas frente à proposta de ensino-aprendizagem.

A partir das narrativas, percebemos, na totalidade dos entrevistados, a preocupação em entender as questões sociais dos estagiários, além dos conhecimentos prévios que eles trazem para os componentes de Estágio e as aprendizagens que ainda podem desenvolver a partir das experiências formativas, tanto nos encontros na universidade quanto nas experiências no chão da sala de aula.

Quanto ao diagnóstico dos conhecimentos prévios, podemos utilizar ferramentas (individualmente ou combinadas), como questionário, quiz, grupo de discussão, exposições orais, dentre outras. No que tange à verificação das expectativas dos estudantes, Gil (2018) sugere e que seja feita em forma de questionamentos, seja apenas elencando as questões, lançando as questões em forma de lacunas, seja mediante itens organizados em escala do tipo Likert ou escalonados. O autor destaca três exemplos de perguntas, a saber: “Quão útil você acredita que esta disciplina será para sua carreira? Quão agradável você acha que será cursar esta disciplina? Quão difícil você acha que será esta disciplina?” (Gil, 2018, p. 45). Alerta, ainda, para a importância de se identificar outras características dos estudantes, como psicológicas e ambientais.

Libâneo (2013) também defende práticas de ensino que sejam organizadas a partir do diálogo entre professor e aluno. O autor elucida que o processo didático se constitui pela relação objetivos-conteúdos-métodos. É fundamental salientar que os objetivos de aprendizagens devem possuir caráter social, portanto, voltados para uma formação individual, social, crítica e criativa dos alunos. Não é tarefa fácil (ou, pelo menos, nem sempre é) a transposição dos problemas sociais, políticos e ideológicos para a constituição dos objetivos de aprendizagem.

A formulação de objetivos de aprendizagens pode refletir em prática orientada, sistemática e intencional. Gil (2018) menciona que o primeiro passo ou o ponto de partida na formulação de um plano de ensino é a constituição dos objetivos (gerais e específicos)¹. Os objetivos de ensino expressam o que os alunos serão capazes de desempenhar após o encerramento do processo

¹ Acerca das particularidades na elaboração de objetivo geral e objetivos específicos, sugerimos a leitura de Libâneo (2013), em especial o sexto capítulo.

de ensino-aprendizagem. Assim sendo, recomendamos que sejam formulados de forma clara e precisa, além de serem, previamente, expostos e compreendidos pelos alunos. O autor critica alguns professores universitários que não elaboram objetivos de ensino, principalmente quando relata que “Há professores que selecionam tópicos e ao longo das aulas vão passando a matéria” (Gil, 2018, p. 93). Neste caso, o objetivo parece que é concluir o curso, não necessariamente o aprendizado dos alunos.

Por fim, é oportuno destacar que a não definição de objetivos de aprendizagem pode interferir negativamente na escolha dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino, assim como na escolha dos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Ou seja, perde-se a qualidade dos demais componentes constituintes do processo didático. Por outro lado, a formulação de objetivos de aprendizagem sem considerar os projetos institucionais, a legislação educacional e a realidade social-política, pode comprometer ou esvaziar as razões de um processo que se diz educativo.

Considerações finais

Neste estudo, ao investigarmos as concepções de saberes docentes e de práticas de ensino a partir das perspectivas dos professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado, a análise dos dados revelou a complexidade e a pluralidade que caracterizam a formação e atuação docentes. As entrevistas mostraram que os saberes docentes dos entrevistados são entendidos como um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades e atitudes que vão além dos conteúdos específicos de cada disciplina, englobando também aspectos experienciais, emocionais e sociais.

Primeiramente, a fala de P1 evidenciou a distinção entre saberes conteudistas e saberes de múltipla forma de inteligência, destacando que, enquanto os primeiros se referem ao domínio de conteúdos necessários para a prática docente, os segundos abrangem as relações interpessoais e a gestão das emoções no ambiente educacional. Essa visão dialoga diretamente com os conceitos de saberes disciplinares e saberes experienciais discutidos por Tardif (2014), sublinhando a importância de um equilíbrio entre teoria e prática na docência.

Ao conceber os saberes como conhecimentos e habilidades necessários para a prática docente em diferentes contextos educacionais, P2 reforçou a ideia de que a formação docente é um processo contínuo, marcado pela construção e reconstrução de saberes ao longo da carreira. A comparação entre os saberes exigidos na Educação Básica e no Ensino Superior traz à tona a necessidade de adaptação pedagógica às especificidades de cada nível de ensino, destacando a importância de um ensino contextualizado e direcionado às necessidades e aos interesses dos alunos. P3, por sua vez, acrescentou uma dimensão ética e utilitária aos saberes docentes, associando-os não apenas ao domínio de conteúdos, mas também à interação com os alunos e ao trabalho colaborativo com outros professores.

Essa visão amplia a compreensão dos saberes docentes para além do ambiente de sala de aula, incorporando valores, símbolos e práticas que contribuem para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e contextualizada. Nessa perspectiva, os relatos de P4 e P5 reafirmaram a concepção dos saberes docentes como amálgamas, ou seja, como uma mescla de conhecimentos teóricos, experiências de vida e práticas pedagógicas que são constantemente reconfigurados ao longo da carreira docente. A ideia de que os saberes docentes são construídos nas relações comunicativas que ultrapassam o ambiente formal de ensino, como eventos, grupos de estudo e diálogos informais, evidencia a importância de formação contínua e colaborativa, que valorize as trocas de saberes entre pares e a reflexão crítica sobre a prática.

A fala de P5, de modo mais específico, ao destacar a necessidade de valorização dos saberes discentes, introduz a perspectiva de Paulo Freire sobre a educação dialógica, onde o processo de ensino-aprendizagem é entendido como uma via de mão dupla, em que os saberes dos alunos são tão importantes quanto os dos professores. Esse enfoque reflete uma visão mais inclusiva e democrática da educação, que busca compreender e atender às demandas e culturas dos alunos, promovendo um ensino contextualizado e relevante.

Em sentido oposto, a ausência de espaços formais para a socialização de saberes e a falta de planejamento coletivo podem comprometer a qualidade

do ensino e dificultar o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Assim sendo, as condições de trabalho docente, como discutido por Franco (2009), desempenham um papel crucial na construção dos saberes pedagógicos, uma vez que o ambiente institucional pode facilitar ou dificultar o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica.

Tardif (2014), por sua vez, reforça que os saberes docentes são sociais e contextuais, sendo continuamente moldados pelas interações e experiências vividas no contexto profissional. Nesse sentido, o estudo destacou a importância da reflexão sobre a prática docente como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional. A análise das práticas de ensino revelou que a unidade entre teoria e prática é essencial para uma educação de qualidade, sendo necessário que os professores estejam constantemente atentos às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade, adaptando suas práticas de ensino de acordo aos contextos específicos em que atuam. Logo, fica evidente que os saberes docentes são multifacetados, contextuais e dinâmicos, exigindo dos professores constante reflexão e adaptação às realidades educacionais. A formação docente, portanto, deve ser entendida como processo contínuo e colaborativo, que valoriza tanto os saberes teóricos quanto os experienciais e que promove a construção de uma prática pedagógica crítica, inclusiva e transformadora.

Esta pesquisa reitera a necessidade de considerar, cada vez mais, a indissociabilidade entre teoria e prática, além de assegurar a função política, social e cultural das práticas de ensino. Isto posto, as experiências formativas nos Estágios Curriculares Supervisionados podem viabilizar uma formação crítica, humana e transformadora, sobretudo quando planejadas e desenvolvidas com responsabilidade e fundamentos teórico-práticos.

Referências

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **Docência no Ensino Superior**: Trajetórias e Saberes. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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). **Resolução nº 2/2019, de 20 de**

dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/>

Acesso em: 02 jun. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> .Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em:

http://conteudo.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio. Seção 1, 44-46, 2016. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf> . Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos et al. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 86-97, fev. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i1.0007>

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**, v. 10, 2009.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior:** Aprender, Atuar e Inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018. p. 264.

JESUS, Juliana Teixeira; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. **O percurso discursivo da BNC-Formação pelas Instâncias governamentais: A profissionalidade docente em disputa**. Revista Contexto & Educação, v. 39, n. 121, e13730, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.13730>

JOVENTINO, Emanuella Silva. **Construção e validação de escala para mensurar a autoeficácia materna na prevenção de diarreia infantil**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/1796> . Acesso em: 29 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. **Docência universitária em cursos de licenciatura na faculdade de educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado acadêmico em Educação) – Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**, v.1, n. 2, p. 600-607, jul./dez. 2019.

ZABALZA, Miguel Angel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

Recebido em: 24/10/24

Aceito em: 14/08/25

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor e Mestre em Educação por esta mesma instituição, com Estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Pesquisa γραφή (grafi) – Laboratório de Estudos da Escrita. Tem interesse por estudos e pesquisas sobre Estágio Curricular Supervisionado, Práticas de ensino e Pesquisa educacional.

✉ [http://antonio.evanildo@uece.br](mailto:antonio.evanildo@uece.br)

 <http://lattes.cnpq.br/1610904918196146>

 <https://orcid.org/0000-0002-4442-162X>

Messias Holanda Dieb

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde coordena o Grupo de Pesquisa γραφή (grafi) - Laboratório de Estudos da Escrita. Doutor e Mestre em Educação (UFC). Estágio Pós-Doutoral em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o segundo Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade da Califórnia – USA. Os temas de interesse na pesquisa são: os estudos da escrita e os letramentos acadêmicos.

✉ [http://dieb@ufc.br](mailto:dieb@ufc.br)

 <http://lattes.cnpq.br/4729675669995125>

 <https://orcid.org/0000-0003-1437-791X>