UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

EDUCAÇÃO FÍSICA

Danilo Santos da Silva

MOBILIZAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO: Análise do processo identitário, reflexivo e da prática de ensino na educação física.

Rio Claro - SP
2024

Danilo Santos da Silva

MOBILIZAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO: Análise do processo identitário, reflexivo e da prática de ensino na educação física.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Samuel de Souza Neto

Rio Claro - SP
2024

S586m

Silva, Danilo Santos da
Mobilização de saberes por professores em formação : análise do processo identitário, reflexivo e da prática de ensino na educação física / Danilo Santos da Silva. -- Rio Claro, 2024
43 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Saberes docentes. 2. Educação física escolar. 3. Formaçãõ de professores. 4. Estágio curricular supervisionado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Danilo Santos da Silva

MOBILIZAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO:

Análise do processo identitário, reflexivo e da prática de ensino na educação física.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Profa. Dra. Dijnane Vedovatto

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Aprovado em: 13 de Janeiro de 2025

gov.br Documento assinado digitalmente
DANILO SANTOS DA SILVA
Data: 18/01/2025 17:58:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do discente

gov.br Documento assinado digitalmente
SAMUEL DE SOUZA NETO
Data: 21/01/2025 06:54:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do orientador

Dedico este Trabalho de Conclusão Curso a minha avó paterna Jovelina Felix da Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Jaciara, Verônica, Mãe Maria, Pai José, Rapha, Robertinho, Tia Alice, Tio Fagundes e toda minha família em me darem apoio nos momentos que nem eu acreditava em mim ou na minha capacidade, se hoje cheguei onde estou foi através da mão que vocês me estederam no momento que mais precisei.

Agradeço a todas e todos os professores que tive, desde o ensino fundamental até hoje no ensino superior, agradeço também as amizades que a universidade me trouxe e também as amizades que construí antes mesmo de entrar no ensino superior.

Sou grato em poder contribuir para o desenvolvimento da ciência e principalmente para o crescimento do Brasil, país que tanto amo, tornando um país desenvolvido na esfera política, educacional, econômica e ambiental.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. As escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. As escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo.(ALVES, 2003. p.17).

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o processo de incorporação profissional de professores de educação fisica no período da formação inicial na graduação, considerando o estágio curricular supervisionado (ECS) como um periodo de aquisição de uma cultura profisisonal, mas também de uma identidade profisisonal. O que significa dizer que no itinerário do curso de Educação Física, este processo identitário vai ocorrendo na incoporação de aspectos de uma cultura profissional, base de conhecimentos/saberes (saberes docentes; saberes profissionais) e de um ponto de vista pedagógico aonde o estudante vai paulatinamente deliberando sobre as suas praticas em situação de docencia e exercicio da pratica de ensino. Em face dessa compreensão, este trabalho apresentou como problemática de investigação: quais são os saberes docentes mobilizados em situação de exercicios reflexivos sobre a docencia que contribuem para a identidade do ser professor? Objetivou-se analisar nos relatórios de ECS a mobilização de saberes profissionais que contribuem reflexivamente para a construção do ser professor em sua dimensão pessoal e profissional. Metodologicamente optou-se por um estudo exploratório em que o pesquisador analisa na análise documental de portfólios a trajetória de três estudantes de ECS em relatórios sobre a prática profissional, buscando encontrar aspectos que apontem para as suas crenças ou representações a respeito do ser professor. Para esta finalidade se utilizara da análise de prosa para a apreciação dos dados por temas. Porém, cabe ressaltar que nas orientações da Resolução CNS n. 510/2016 consta que não é preciso submeter este tipo de trabalho ao comitê de ética “Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontaneamente, contingencialmente, na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, s/p). Assim, o estudo busca em três relatórios [portfólios - em que se obteve a autorização dos estudantes (egressos)], a partir de análise documental e análise de conteúdo, selecionar traços de vivências e experiências pessoais vinculados a uma prática profissional que exigiu a mobilização de saberes, mas também de uma cultura profissional em ação na constituição do ser professor. Como resultados observou-se que os participantes G1, W1 e L1 ao analisaram: (1) inserção profissional - em aspectos vinculados a profissionalidade e acordos verbais no dispostivo do check list manifestaram que era possivel cumprir com a maior parte das exigencias vinculados aos aspectos de uma cultura profissional dimensionadas em aspectos de profissionalidade (discernimento), desenvolvimento profissional (aprendizagem profissional) e acordos (moralidade, ética), refletidos em diferentes apontamentos dos 15 pontos das competencias profissionais (dimensões: pedagógica e tecnológica; profissional; interpessoal e interistitucional e ecológica) na evolução do ECS 1 para o ECS 3. (2) mobilização de saberes docente (disciplinar, formação profissional, curricular, experiencial) - nos processos de desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor) e desenvolvimento profissional (produzir a profissão – socialização) em processos reflexivos de análise crítica. (3) reflexão critica – compreendeu-se que não se nasce professor, mas torna-se professor, pois a autoreflexão é imprescindível para o desenvolvimento profissional. Conclui-se que ser docente é uma lapidação constante e que as vivências e experiencias escolares em processo reflexivos contribuem para edificação do professor.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Educação Física Escolar; Formação de Professores; Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

This research focuses on the process of Professional incorporation of physical education teachers during their initial training in undergraduate courses, considering the supervised curricular internship (SCI) as a period of acquisition of a Professional culture, but also of a Professional identity. This means that during the Physical Education course, this identity process occurs through the incorporation of aspects of a Professional culture, a knowledge base (teaching knowledge; Professional knowledge) and from a pedagogical point of view, where the student gradually deliberates on their practices in teaching situations and in the exercise of teaching practice. In view of this understanding, this work presented the following research problem: what are the teaching knowledge mobilized in situations of reflective exercises on teaching that contribute to the identity of being a teacher? The objective was to analyse in the SCI reports the mobilization of Professional knowledge that contributes reflectively to the construction of being a teacher in its personal and Professional dimension. Methodologically, an exploratory study was chosen in which the researcher analyses, through documentary analysis of portfolios, the trajectory of three ECS students in reports on Professional practice, seeking to find aspects that point to their beliefs or representations regarding being a teacher. For this purpose, prose analysis was used to assess the data by themes. However, it is worth noting that the guidelines of CNS Resolution No. 510/2016 state that it is not necessary to submit this type of work to the ethics committee "Research that aims at the theoretical deepening of situations that emerge spontaneously, contingently, in Professional practice, as long as they do not reveal data that can identify the subject" (BRASIL, 2016, n/p). Thus, the study seeks in three reports [portfolios - in which authorization was obtained from students (graduates)], based on documentary analysis and content analysis, to select traces of personal experiences and experiences linked to a Professional practice that required the mobilization of knowledge, but also of a Professional culture in action in the constitution of being a teacher. As results, it was observed that participants G!, W1 and L1 when analysing: (1) Professional insertion - in aspects linked to professionalism and verbal agreements in the checklist device, they stated that it was possible to comply with most of the requirements linked to aspects of a Professional culture dimensioned in aspects of professionalism (discernment), Professional development (Professional learning) and agreements (morality, ethics), reflected in different notes of the 15 points of Professional competences (dimensions: pedagogical and technological; Professional; interpersonal and interinstitutional and ecological) in the evolution from ECS 1 to ECS 3. (2) mobilization of teaching knowledge (disciplinary, Professional training, curricular, experiential) - in the processes of personal development (producing the life of a teacher) and Professional development (producing the profession - socialization) in reflective processes of critical analysis. (3) critical reflection – it was understood that one is not born a teacher, but rather becomes one, since self-reflection is essential for professional development. It is concluded that being a teacher is a constant process of refinement and that experiences and school experiences in reflective processes contribute to the development of the teacher.

Keywords: Teaching Knowledge, School Physical Education; Teacher Training; Supervised Curricular Internship.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Sistematização de Saberes segundo Gauthier 17
Quadro 2 - Dado dos Estudantes - Educação Física Unesp, Rio Claro 18
Quadro 3 – Base de Conhecimentos e Saberes para o Ensino 19
Quadro 4 – As Fontes de Aquisição dos Saberes dos Professores..... 20
Quadro 5 – Tipologia de Saberes Docentes em Gathier e Tardif 21
Quadro 6 – Tipologia de Saberes Docentes em Gauthier..... 22
Quadro 7 – Os Referentes Vinculados aos Saberes Docente..... 22

LISTA DE TABELAS

Quadro 8 - Dados dos Estudantes - Educação Física UNESP – Rio Claro 29
Quadro 9 - Profissionalidade e Competências Profissionais 32
Quadro 10 - ECS - PE 1 - Os Apontamentos no Check List dos Participantes 33
Quadro 11 - ECS - PE 3 - Os Apontamentos no Check List dos Participantes 35
Quadro 12 - Análise da Prática - Estágio Curricular I - Desenvolvimento Profissional... 36
Quadro 13 - Análise da Prática - Estágio Curricular III - Desenvolvimento Profissional...37

LISTA DE ABREVIATURAS

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

PCK Pedagogical Knowledge

ECS Estágio Curricular Supervisionado

SÚMARIO

1 INTRODUÇÃO **14**

2 REVISÃO DA LITERATURA **16**

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS **28**

a. *Pesquisa Exploratória* **28**

b. *Análise Documental* **28**

c. *Participantes* **29**

d. *Comitê de ética* **30**

e. *Análise de prosa* **30**

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS **32**

a. *Desenvolvimentos Profissionais (crescimento), G.I Dimensão Pedagógica e Tecnológica, G.II Dimensão Profissional* **36**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **40**

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS… **42**

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata da mobilização de saberes docente (Tardif, 2014; Gauthier et al, 2013) na área da Educação Física escolar, considerando os anos de formação inicial do professor com ênfase na construção do processo de incorporação profissional no estágio curricular supervisionado (ECS).

Parte-se do pressuposto de que a profissionalização do ensino (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019) apresenta um itinerário que permite a compreensão do exercício profissional e do ser professor no âmbito de um desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, pois se trata de produzir a vida do professor e da profissão docente (Nóvoa, 1992).

Para Gauthier, *et al.* (2013) não nascemos professores, mas nos tornamos professores ao longo do tempo, através de uma série de etapas, como por exemplo o na socialização antecipatória (dentro do espaço da socialização primária) e na socialização profissional por ocasião da formação universitária. Profissional.

Porém, neste processo, às experiências vivenciadas na prática, como nos estágios supervisionado - *em que pode ocorrer a reflexão sobre a ação no âmbito das práticas pedagógicas realizadas nas práticas de ensino da regencia* - há a incorporação paulatina de um “ponto de vista pedagógigo” (Azanha, 2006) no decorrer das experiências didáticas em situação concreta de aula no ECS.

Observa-se que dos períodos iniciais dos primeiros contatos com o ambiente escolar, na fase de ECS, ocorrem sensações e sentimentos que podem ser densos na sua forma negativa, como insegurança, medo de ministrar aulas, entre outros; e, sentimentos positivos, na confiança e coragem adquiridos na vivência dos estágios.

Neste contexto, inicia-se um novo ciclo cujas ferramentas que são utilizadas envolvem a mobilização de saberes docentes, o uso de dispositivos e a análise de prática. Assim, a “experiência fundamental tende a se transformar [...] numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 51).

Tardif (2014) destaca que esta aquisição da cultura profissional envolve o discernimento, o aprendizado profissional e a ética profissisonal e ocorre na trajetória em um espaço de tempo-entre-dois (Vedovatto; Souza Neto, 2021) entre a formação

(universidade) e a profissão (escola) para Nóvoa (2019b). Neste quadro, o ECS, objeto de estudo desse trabalho, encontra-se nesta transição entre a formação (universidade) e a profissão (escola), bem como na aquisição de uma base de conhecimentos/saberes (Shulman, 1986; Shulman, 1987; Tardif, 2014; Gauthier, et al, 2013; Nóvoa, 2019b), em processos de socialização, pois se trata de pensar o ensino como uma profissão de interações humanas (TARDIF, 2014).

Em face dessa compreensão este trabalho apresenta como problemática de investigação: quais são os saberes docentes mobilizados em situação de exercicios reflexivos sobre a docencia que contribuem para a identidade do ser professor?

Objetiva-se analisar nos relatórios de ECS a mobilização de saberes profissionais que contribuem reflexivamente para a construção do ser professor em sua dimensão pessoal e profissional.

Especificamente se busca:

(a) Identificar nos relatórios os saberes mobilizados;

(b) Analisar nos relatórios entregues aspectos de um desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional nos processos reflexivos apresentados.

O trabalho está organizado em cinco capítulos:

No capitulo 1 é apresentado a “Introdução”, momento em que se busca problematizar a proposta do estudo no itinerário dos aspectos que nos motiveram a esta proposição. Aqui foram apresentados a problematíca de investigação e o objetivo geral e os objetivos específicos e a organização do estudo.

Com relação ao capitulo 2, este trata da “Revisão da Literatura” com ênfase nos saberes docentes, realidade escolar e formação na dimensão do se tornar professor. No capitulo 3 aborda-se os “Procedimentos metodológicos” com ênfase na opção : investigativa, pesquisa exploratória, dando ênfase para as técnicas de análise documental e análise de conteúdo.

A “Apresentação e análise de dados” compõe o capitulo 4, pois esta busca apresentar os achados da pesquisa e fazer uma discussão sobre os principais temas. Por fim, há o capitulo 5, “Considerações finais”, momento em que se retoma a proposição do estudo, eveidenciando os principais achados e conclui-se o estudo. Fazen-m parte do estudo as Referencias bibliograficas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A mobilização dos saberes docente e ou de uma base de conhecimentos que possa fundamentar a ação professor ganhou visibilidade nos estudos de Shulman (1986); Shulman (1987); Grossman; Richert (1988); Tardif; Lessard; Lahaye (1991),

Tardif (2002; 2014); Gauthier, et al (1998; 2013); Pimenta (1997); Nóvoa (2019). Desses estudos vamos nos pautar no trabalho de Gauthier, et al (1998, 2013) por ser uma revisão mais ampla do trabalho de Tardif, Lessard, Lahaye (1991) e Tardif (2014). Neste contexto, buscando fornecer também uma visão objetiva desses estudos vamos focalizar dois blocos de conhecimentos / saberes, pois eles acabam tendo uma influência muito grande no Brasil e nos estudos que deles se originaram. O primeiro pautado na dimensão congnitiva e o segundo centralizado na dimensão social.

A base de conhecinentos centralizada na dimensão cognitiva

O primeiro diz respeito à Shulman (1986; 1987) e Grossman (1990) cuja ênfase passa pela dimensão cognitiva, onde a grande questão que se coloca é o que o professor precisa saber para ensinar?

Em face dessa questão formulada por nós, Shulman (1986) distingue três tipos conhecimento no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular. Porém, no ano seguinte, o autor faz uma revisão e elege como base de conhecimento para o ensino, conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento dos fins, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico do conteúdo (Shuman, 1987).

Paralelo a esta compreensão, o autor também partidipa do Movimendo de Profisisonalização do Ensino nos EUA, tendo como uma de suas pretenções tornar o ensino como uma pofissão autonoma nos moldes das profissões liberais, visando tornar as escolas melhores; a formação mais compacta e ter uma base de conhecimentos que contribua para o professor deliberar sibre as

suas prática fundamentando-as. A seguir apresentamos o quadro 1 com foco no Modelo de Shulman.

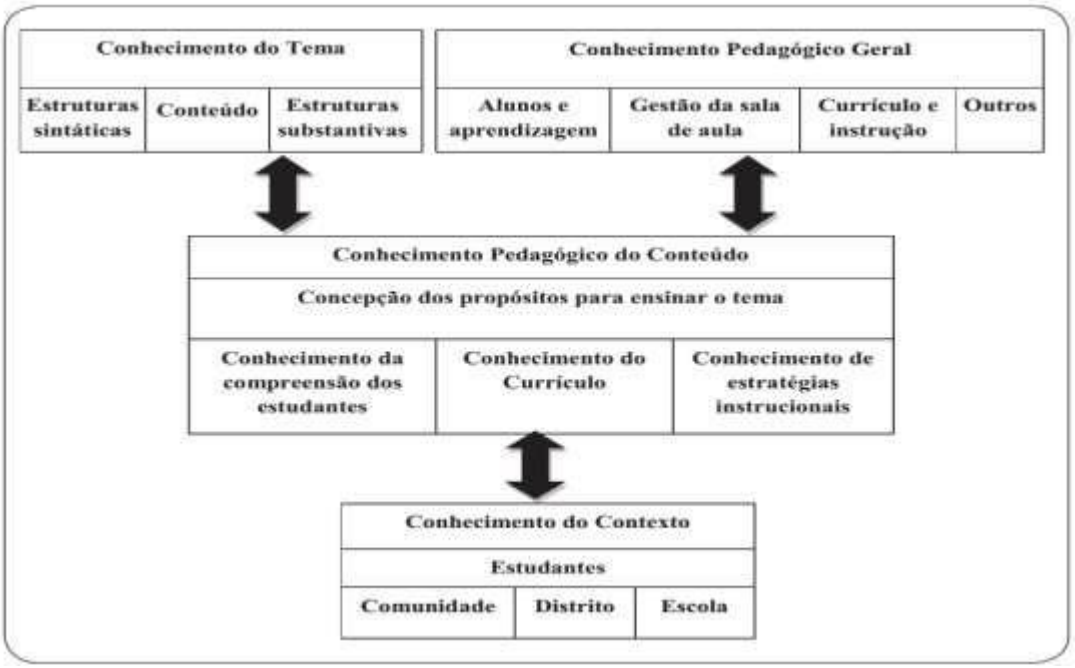
Quadro 1 – Modelo de Shulman

	Categorias Shulmanianas	***Descrição***
Base de conhecimento para o ensino	*Conhecimento do Conteúdo*	É um saber relacionado ao domínio que o professor deve ter dos conceitos fundamentais de uma determinada área de conhecimento para ensinar e entendimento do processo de produção desse conhecimento.
	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK)	É um saber especial que une o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral e transformando o conteúdo/conceitos ensinável a diferentes interesses e capacidades dos alunos.
	Conhecimento Pedagógico	Refere-se aos princípios gerais e as estratégias de gestão e organização da sala de aula.
	Conhecimento Curricular	O conhecimento curricular refere-se ao conhecimento das disciplinas que compõem o currículo, compreendendo a estruturação e a organização.
	Conhecimento dos Alunos	O conhecimento dos alunos e de suas características envolve o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, atentando-se às particularidades e ao contexto em que os alunos estão inseridos.
	Conhecimento dos Fins Educacionais	O conhecimento dos objectivos, metas e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas.
	Conhecimento dos Contextos Educativos	O conhecimento dos contextos educacionais envolve conhecimentos do âmbito escolar, funcionamento e estrutura da sala de aula, da escola, gestão e financiamento da educação, características e especificidades das comunidades e culturas, sobre políticas públicas educacionais e outros.

Fonte: Shulman (1987) – categorias shulmaxninas que compoêm a base para o ensino

Porém, Grossman e Richert (1988) vão fazer um revisionismo do trabalho do autor, cabendo lembrar que na época Pamela Grossman (1990) fazia doutorado com Shulman. Desse modo, Grossman (1990) apresenta uma revisão desse trabalho, propondo um modelo mais enxuto e foi o que perdurou...

Quadro 2 – Modelo de Grossman

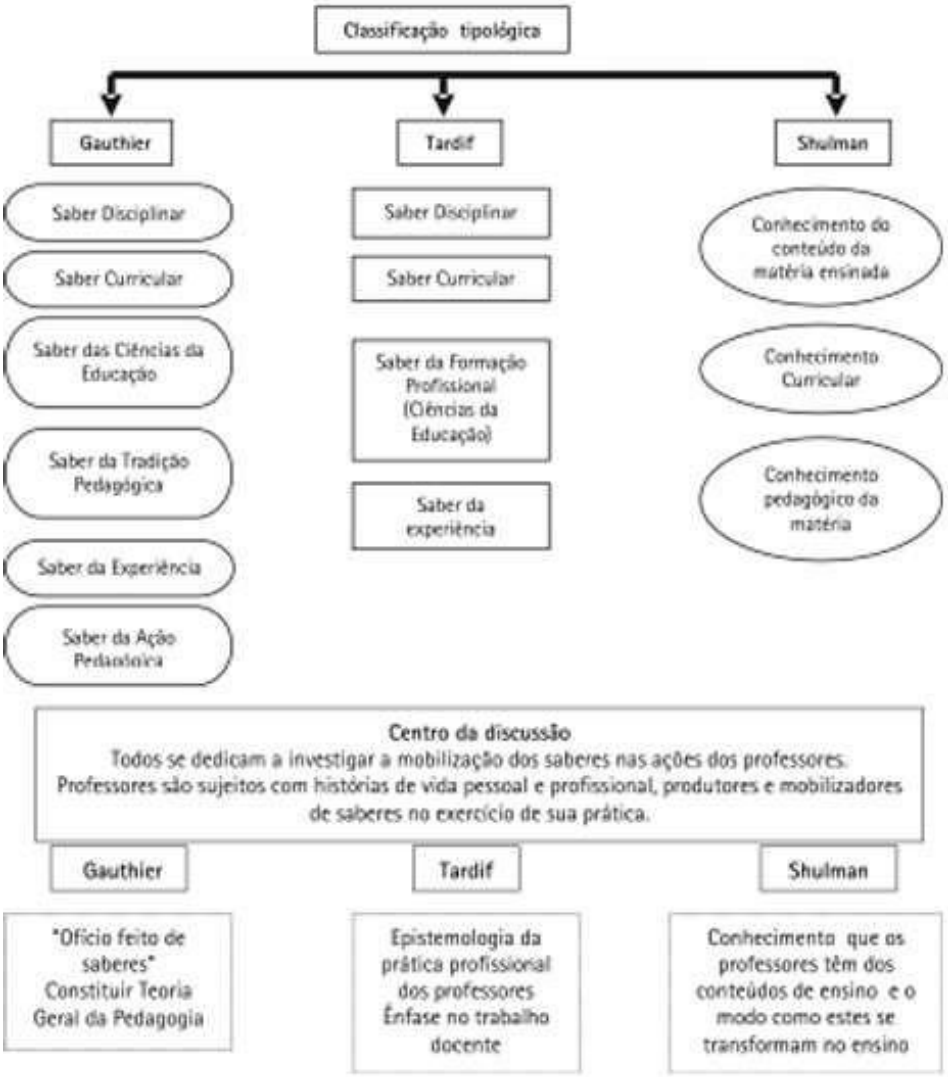


Fonte: Rodrigues; Reali (2013)

Nesta proposta, o que se busca é identificar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, pois ele envolve um novo conhecimento, cuja autoria é reconhecida como sendo a do professor, pois emerge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento específico, considerando os propósitos de ensino, bem como é aprendido durante o exercício profissional, sem deixar de lado outros tipos de conhecimento (RODRIGUES; REALI, 2013).

Esta trajetória, Albieri (2007 desenvolve uma pesquisa em que busca estabelecer algum tipo de relação com entre os trabalhos de Tardif (2002), Gauthier, et al (1998) e Shulman (1986), resultando em um novo quadro:

Quadro 3 – Base de conhecimentos e saberes para o ensino



Fonte: Albieri (2007)

Embora a autora tenha feito este estudo visando à mobilização dos saberes nas ações docentes, o foco de Tardif (2002; 2014) e Gauthier, et al (1998; 2013) esta mais na dimensão social, nas fontes de aquisição desses saberes, assinalando-se que a natureza dos saberes dos profesosres é social e temporal, mas também plural e heterogenea.

A base de conhecinentos centralizada na dimensão social

Tardif, Lessard, Lahaye (1991) em artigo fundador no Brasil dos saberes docente apresentam um artigo no qual falam que estes saberes funcionam como uma caixa de ferramentas na qual você a utiliza de acordo qual a sua necessidade. Porém, também colocam que estes saberes não apresentam uma unidade teória, mas uma amalgama e uma coerencia pragmática em função dos muitos objetivos que o professor precisa atingir na escola.

Desse modo, neste trabalho a base desses saberes utilizados para o ensino incoporam o saber disciplinar, os saberes da formação profissional (abarcam os saveres das ciencias da educação e da ideologia educacional), saber curricular e saber experiencia, chamando a atenção desse ultimo para a sua utilziação apenas a partir do exercicio profisisonal. A partir dessa organização, Tardif (2002) vai identificar em novo estudo as fontes de aquisição desses saberes, no seguinte quadro:

Quadro 4 – As fontes de aquisição dos saberes dos professores

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação ás tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002)

A partir desse quadro podemos chegar à tipologia proposta por Tardif (2002), bem como contemplar a tipologia prosta por Gauthier, em trabalho de

revisionismo: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica. Neste redimensionmento concebe-se que o saqber da tradição pedagógica originou-se desde o momento em que sew passou a ensinar os alunos em grupo, em uma classe e não mais individualmente. Com relação ao saber experiencia entende-se que ele, por apresentar uma juresprudencia pessoal não disprivatiza as suas práticas, apresentando este limite.

Quadro 5 – Tipologia de Saberes Docertes em Gauthier e Tardif

Fonte: Gauthier; Tarif (2014)

A partir do quadro acima, observa-se que Gauthier, et al (1998; 2013) apresenta um novo enquadramento para os saberes da formação profissional substituindo-o pelos saberes da ciências da educação dos quais podemos observar duas derivações com o saber da tradição pedagógica e o saber da ação pedagógica., pois a experiencia do professor em exercicio precisa ser fundamentada e tornada publica, mantendo uma similaridade com o conhecimento pedagógico do conteúdo.Esta compreensão pode ser melhor visualizado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Tipologia de Saberes Docertes em Gauthier

SABERES disciplinares	SABERES curriculares	SABERES das ciências da educação	SABERES da tradição pedagógica	SABERES experienciais	SABERES da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier, et al (1998; 201

No entanto, para uma melhor compreensão a respeito dessa sistematização dos saberes se torna imprescindível o próximo quadro:

Quadro 7 – Os referentes vinculados aos saberes docente

Disciplinar:	Referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas sobre o conteúdo a ser ensinado (p.29).
Curricular:	Relativo à transformação da disciplina em programa de ensino (p.30).
Ciências da Educação:	Relacionado ao saber adquirido durante a formação, sendo um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica (p.31).
Tradição Pedagógica:	O saber dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, pois cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade (p.32).
Experiência:	Referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular (p.33).
Ação Pedagógica:	Referente ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e testado (p.33).

Fonte: (Gauthier, et al, 2006, p. 29)

Assim passamos a compreender de maneira mais clara as caracteristicas que permeiam a mobilização de saberes docente, pois as ferramentas pedagógicas defendidas por Gauthier, et al (2013) fazem parte do processo de desenvolvimento profissional por parte do professor em formação. Principalmente, a partir do momento que este estudante de graduação entra em processos de iniciação a docencia, prática de ensino

profissional por ocasião do estágio supervisionado.

A iniciação docencia prescinde desse acompanhamento na mobilização desses saberes, vem como de encaminhamento nos exercicios de análise de prática (Wittorski, 2014). De forma que precisa continuamente revisitar os respectivos conceitos, considerando que faz parte do processo de reflexão na ação, durante a ação e sobre a ação, parar para ver como que a nossa produção de sentido esta ressignificando este tempo-entre-dois que envolve a formação e a profissão.

O processo reflexivo na constituição identitária e os seus desafios

Trata-se de um ciclo que abrange a “experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação)” e como estagiário (práticas de iniciaçãio a docencia) (Nóvoa, 2001, p.2). Ou seja, considerando estas nuances, compreendemos que a partir do momento em que estamos inseridos no âmbito educacional, participando e colaborando para o desenvolvimento deste ciclo de formação, vamos também ganhando vivencias e experiências nquilo que nos toca,perpassa, marca.

O que se busca neste processo ao longo das vivências e experiencias pode contribuir significativamente para o que diz respeito ao conjunto do pensamento docente. Um exemplo desse processo reflexivo passa a ser os episodios de ensino, relatos de experiencia ou análise de lanos de aula que se possa fazer visando à constituição de dossiês e portfólios.

Sendo assim, a colaboração mútua entre os discentes, partindo de presupostos da realidade cotidiana, aponta para o fato de que “[...] o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (NÓVOA, 2007, p. 24 apud LIEBERMAN, 1999), pois se trata também de um processo de construção identitária.

> [...] A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 16).

Neste processo, a trajetória de construção da identidade aponta para uma complexidade que é de ordem natural por estar, paralelamente, interligada com as experiências pessoais e profissionais, como é o caso do professor na constituição de sua profissionalidade, exigindo três aspectos:

> A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos [...]; A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras para agir, se jogam decisões de foro profissional e pessoal. [...] Todos sabemos que o sucesso e o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de Autoconsciência, [...] porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (NÓVOA, 1995, p. 16).

Com base nesta tríade, um dos pontos que chama a atenção é a situação de insucesso de algumas experiências nas quais podem colaborar para uma reflexão mais profunda sobre de que forma devemos desenvolver nossas propostas de aula no ambiente escolar? Ou seja, nós podemos colocar a seguinte situação: um planejamento que foi feito com os três “A” mencionados acima, sendo eles, **adesão, acção, autoconsciência** para determinada aula prática na qual foi criada uma expectativa de compreensão da proposta referente aos conhecimentos transmitidos de educador para educandos. Porém, no decorrer da aula essas expectativas podem não ser correspondidas, pois os estudantes não compreenderam logo de início as regras ou proposta de determinada atividade. Neste sentido, o processo reflexivo diante dessa situação pode nos auxiliar a extrair aprendizados quando tomamos consciência desses desafios. Portanto, analisar o conjunto de fatores que talvez tenha gerado um “insucesso” durante aquela aula ou até mesmo em uma aula na qual foi um sucesso, é imprescindível essa ação reflexiva para abrir novos caminhos, abordagens, ações e aprimoramentos. Cyrino (2016) nos lembra de que o estágio supervisionado passa por três momentos distintos com relação a sua concepção, trajetória: uma aprendizagem artesanal, a reprodução de modelos ou aprendizado da profissão. Mas Nóvoa (2017) chama a atenção para o fato de que a formação signfica formar para uma profissão, o que signfica para Tardif (2014) a incoporação de uma *habitus*, denominado por nós de habitus docente,

Nesta direção, Cunha (2010) vai colocar que se antes o papel do professor era repartir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independente de sua contextualização, hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente. Ou seja, nos dias atuais é fundamental compreender a lógica da mobilização de saberes docentes, analisar as possíveis ferramentas pedagógicas, saber utilizá-las durante os processos de aprendizagem, para que assim seja possível a contribuição por parte do professor na emancipação do educando.

Considerando estas premissas, partimos do pressuposto de que não se nasce professor, torna- se professor ao longo do tempo. O que exige a incorporação paulatina de um processo de profissionalização por parte deste

futuro docente que está na fase de iniciação a docencia, somado ao processo de mobilização de saberes, vivências, pesquisas e reflexões, não só para a resolução de problemas, mas também para a qualificação deste professor. Assim sendo, emerge a finalidade do ECS, considerando que:

> (...) aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar, podendo ser vista também como um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente [...]. Defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para reflexão, a partir da realidade. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 - apud PIMENTA, 2005, p. 13).

No entanto, Pimenta (2005, p. 11) também considera que:

> (...) o estágio é teoria e prática",defendendo duas perspectivas que buscam superar essa dicotomia entre prática e teoria. A primeira, na possibilidade do estágio ser visto como uma aproximação da realidade e atividade teórica. Nesta visão o estágio não é visto como uma atividade prática, mas atividade teórica, que instrumentaliza a práxis docente, pois afinal é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. A segunda possibilidade trata o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. A pesquisa no estágio, diz respeito às pesquisas que permitem ampliação e análise dos contextos onde ocorrem os estágios

Essas duas possibilidades apresentadas estão diretamente coorelacionadas, pois ambas permitem que o futuro professor desenvolva sua visão crítica acerca das situações a partir das instrumentalizações cotidianas das vivências.

Diante dessas dinâmicas, vamos compreendendo as nuances da jornada profissional, o que significa dizer que "Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas" (Pacheco; Flores, 2000, p.45).

Concluindo, Saviani (2008) nos chama a atenção para o fato de que a "formação do professor requer não apenas o domínio de saberes acadêmicos, mas também a capacidade de articular esses saberes às situações concretas da sala de aula e ao contexto sociocultural dos alunos". Continua o autor, a formação docente não se limita ao domínio de conteúdos teóricos, mas exige também a habilidade de adaptar e aplicar esses conhecimentos de maneira

prática, levando em consideração as realidades específicas da sala de aula e o contexto sociocultural dos estudantes. Isso significa que o professor deve ser capaz de transformar os saberes acadêmicos em ferramentas que facilitem o aprendizado e promovam uma educação significativa, conectada às experiências e necessidades dos estudantes.

Outro aspecto fundamental é caracterizado pela articulação de teoria e prática na formação docente. Para Saviani (1997), a formação do professor deve proporcionar a mobilização e a integração entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas, possibilitando uma atuação docente reflexiva e transformadora. Consequentemente, a formação docente pode possibilitar que o professor conecte teoria e prática de forma integrada, promovendo uma atuação que vá além da simples aplicação de métodos.

Porém, essa formação também exige uma postura crítica e reflexiva, permitindo que o professorem formação, professor iniciante ou professor experiente sejam capazes de adaptar suas práticas pedagógicas de forma criativa e transformadora, com base nos desafios e demandas concretas do processo educativo vivenciados a cada dia.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

a. Pesquisa exploratória

Nagel (2023, p. 14) destaca que a pesquisa exploratória viabiliza “o reconhecimento da variável a ser estudada em suas condições naturais, possibilitando a obtenção de dados, análise e reflexão de dados reais daquele universo, evitando juízos de valor atribuídos pelo pesquisador”. Sendo assim, a pesquisa exploratória contribui significativamente para os conhecimentos do pesquisador acerca do fenômeno a ser investigado.

Vale ressaltar que em determinados casos de pesquisa a amostra é pequena em nível de quantidade, no caso, essa pesquisa se encaixa nesta perspectiva no que diz respeito à quantidade de amostras, e seu caráter qualitativo. Malhotra (2001, p. 106) destaca que na pesquisa exploratória, “o processo de investigação é flexível e não estruturado”, “a amostra é pequena e não representativa e a análise dos dados primários é qualitativa”. No desenvolvimento desta pesquisa serão utilizados como técnicas a análise documental e a análise de conteúdo.

b. Análise documental

Durante essa pesquisa abordaremos documentos preenchidos na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Educação Física - Licenciatura na UNESP - Rio Claro, notadamente o portfólio, compreendendo os relatórios concluídos no espaço de tempo e respectivas informações entre o ano de 2022 e 2023. “Com relação à análise documental, se entende por documentos registros escritos que proporcionam informações” (TECHE DE FARIAS; PENTEADO; SOUZA NETO, 2021). Observando as ações de determinado grupo social e as origens que possibilitaram tais escolhas. “Assim, a análise documental consiste em apreciar os documentos com uma finalidade específica, visando de ele extrair informações e contextualizar os fatos” (MOREIRA, 2005). Os portfólios são referentes a três estudantes da licenciatura em Educação Física. Para este fim irá analisar no portfólio utilizado como dispostivo de formação o seu check list. A composição

do portifólio reflexivo da disciplina de ECS consiste em:

- Parte A - Apresentaçaõ de dados
- Parte B - Relato de Experiencia: O projeto de Estágio
- Parte C - Análise da Prática: Conhecimento da Realidade (planejamento do ensino propósta o desenvolvimento, avaliação)
- Parte D - Produção e Descoberta do desconhecido: As narrativas
- Parte E - Desenvolvimento Profissional

c. Participantes

Os respectivos participantes são três discentes do curso de Educação Física da UNESP - Rio Claro, o critério de seleção dos portifólios foi realizado com base em convites deitos para colegas de turma do orientando, neste trabalho foi utilizada a análise do primeiro portfólio **(estágio I)** que é ministrado no inicio da disciplina de ECS I realizada de forma semestral, o terceiro portifólio **(estágio III)** foi ultilizado com mesmo critério **(estágio I)** no que diz respeito da escolha dos participantes, a disciplina de ECS III também é ministrada de forma semestral, ao longo da matéria de estágio curricular supervisionado os estudantes precisam preencher dados correspondentes aos aprendizados compilados nos documentos denominados de portifólio reflexivo, neste trabalho foi realizado um breve recorte de alguns conteúdos que constituem os dois portifólios, sendo eles a análise prática e checklist compondo uma autoavaliação, serão utilizadas as **letras iniciais dos nomes de cada estudante**.

Quadro 8 - Dados dos Estudantes - Educação Física UNESP - Rio Claro

Discente	Idade	Cidade/Estado	Modalidade
G	23	São Paulo - SP	Licenciatura/Bacharelado
W	23	Rio Claro - SP	Licenciatura/Bacharelado
L	22	Santo André - SP	Licenciatura/Bacharelado

Fonte: elaborado pelo autor

d. Comitê de Ética

Nas orientações da Resolução CNS n. 510/2016 consta que não é preciso submeter ao comitê de ética “Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontaneamente, contingencialmente, na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, s/p).

Assim, o estudo busca em três relatórios [portfólios - em que se obteve a autorização dos estudantes (egressos)], a partir de análise documental e análise de conteúdo, selecionar traços de vivências e experiências pessoais vinculados a uma prática profissional que exigiu a mobilização de saberes, mas também de uma cultura profissional em ação na constituição do ser professor.

e. Análise de prosa

Essa pesquisa opta também pela análkise de prosa no tratamento dos dados relacionados a analise documental, pois André (1983, p. 67) propõe que o termo “análise de conteúdo” seja ampliado, “de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico”, e passe a ser denominada “análise de prosa”, sempre que assumir esse sentido amplo.

“Sigalla; Placco (202, p. 105) assinalam que a análise de prosa é:” [“...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material:

- O que é que este diz?
- O que significa?
- Quais suas mensagens?

O que inclui mensagens intencionais e não intencionais explícitas ou implícitas verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

O material pode ser registro de observações, entrevistas, documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

André (1983) propõe que em vez de se elaborar um sistema de categorias definidas a priori, sejam gerados “tópicos” e “temas”, a partir do exame dos dados e contextualização no estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como foi assinalado na metodologia explorou-se no portfólio o check list que apontava para aspectos de profissionalidade docente (prática profissional), bem como paara as competencias profissionais na forma de dimensões: G-I - pedagógico e tecnológico G-II - profissional, G-III - interpessoal e interestitucional e G-IV - ecológica, assim como aparece abaixo:

Quadro 9 – Profisisonalidade e competencias profissionais

	Educação Básica – Primeiros Anos	***Indicador***			
	Estagiário	***3***	***2***	***1***	***X***
Profissionalidade (obrigação moral: moralidade e afetividade para com os alunos; compromisso com os pares e competência profissional).					
Desenvolvimento profissional (crescimento).					
Comprimento de acordos entre os colegas e com os formadores.					
G-I Pedagógica e Tecnológica	1. Introduzir-se na iniciação à docência; no contexto do estágio na educação básica; respeitando as exigências da escola.				
	2. Orientar-se no desenvolvimento de recursos didáticos e na mediação entre os saberes formais e os saberes experiências.				
	3. Utilizar as tecnologias da informação e comunicação para se comunicar, obter informações para os trabalhos de estágio a partir de plataformas, slides, vídeos, filmes etc.				
	4. Desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.				
G-II Profissional	5. Analisar as competências profissionais a partir de uma reflexão crítica, interativa e não passiva, retroalimentada nas narrativas de estágio (escola; reflexões; relatos de experiência) e processos de avaliação.				
	6. Guiar-se por um compromisso social (responsabilidade) com a escola e com a prática profissional, bem como com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a própria prática.				
	7. Envolver-se em processos de socialização, assim como de mediação com os saberes profissionais e a cultura profissional.				
	8. Refletir sobre o próprio pensamento e reconhecer a dimensão cidadã, formativa e ética da atividade profissional como professor em formação e na relação com o ensino, bem como com outros professores.				
G-III Interpessoal e Interistitucional	9. Preservar a urbanidade e a isonomia nas relações pessoais e profissionais, assim como interagir no diálogo informal e na aprendizagem profissional.				
	10. Levar os participantes do ES (ou grupo de trabalho) a um trabalho construtivo-colaborativo				
	11. Estabelecer parcerias com os colegas e/ou professor supervisor perspectivas de desenvolvimento profissional, assim como de uma formação coerente que possa ajudá-lo.				
	12. Desenvolver com o professor orientador (universidade) uma relação de parceria e de autoformação e heteroformação.				
G-IV Ecológica	13. Mediar as relações entre o conteúdo formal, os interesses da equipe pedagógica e/ou professores e alunos com os desafios emergentes dos temas contemporâneos transversais: ciência e tecnologia; saúde; meio ambiente; economia; multiculturalismo; cidadania e civismo.				
	14. Preservar o direito a atividades motoras, a qualidade de vida e a educação de qualidade sem excluir o portador de necessidades especiais ou pessoas por questões de pluralismo cultural				

Fonte: UNESP – Portfólio Critico Reflexivo

Nesta direção interessa para este estudo saber como estes estudantes identificam e analisam a mobilização dos saberes docentes presentes em processos de desenvolvimento profissional e incorporação de uma cultura profissional (profkissionalização), bem como de exercicio de uma profisisonalidade (prática profissional, profissionalização). Assim sendo, se chega ao primeiro quadro de análise dos dados.

Quadro 10 - ECS – PE 1 – Os apontamentos no check list dos participantes

Indicadores Educação Básica – Fundamental I - Estágio I		Excelente 3	Bom 2	Precisa melhorar 3	Não observado x
1.1	profissionalidade (obrigação moral: moralidade e afetividade para com os alunos; compromisso com os pares; e, competência profissional).	(G1)	(L1)(W1)		
1.2	desenvolvimento profissional (crescimento).		(G1)(W1)	(L1)	
1.3	comprimento de acordos entre os colegas e com os formadores.	(G1)(W1)	(L1)		
G.I	dimensão pedagógica e tecnológica	(W1)		(G1)(L1)	
G.II	dimensão profissional		(G1)(W1)	(L1)	
G.III	dimensão das relações interpessoais e interinstitucionais	(W1)	(G1)(L1)		
G.IV	dimensão ecológica (condição humana e desenvolvimento sustentável)	(G1)		(W1)(L1)	

Fonte: Elaborada pelo autor

O que se encontra neste processo?

No âmbito de uma profissionalidade e cultura profissional, em situação de estágio inicial, os particpantes G1, W1 e L1 oscilam entre excelente e bom, da mesma forma que apresentam discernimento no cumprimento de acordos (Tardif, 2014). Porém, no que se refere ao desenvolvimento profissional G1 e W1 apontam para um cumprimeito bom dos itens, enquanto que L1 manifestou certo desconforto, apontando que precisa se empenhar mais...

Com relação à mobilização de saberes no rol de competencias profissionais (saber, saber fazer, savber ser), Tardif (2014) dirá que um pouco de instrumentalização sempre perpassa o ensino. Neste contexto inicial de estágio apenas W1 manifesta em sua auto avaliação que atingiu o que se esperava, enquanto que G1 e L1 dizem que tem dificuldade com os saberes das ciencias da educação (dimensão pedagógica). No que diz respeito à dimensão profisisonal, entendida aqui na mobilização do saber disciplinar, saber curricular, saber experiencial e saber da ação pedagógica, G1 e W1 entenderam que estão conseguindo caminhar, enquanto que L1 manifestou dificuldades. Com relação as relações interpessoais e interistitucional, W1, G1, L1 não maifestram dificuldades. Porém, no trato da dimensão ecológica W1 e L1 manifestaram dificuldade no que diz respeito ao saber experiencial, enquanto G1 não teve dificuldade em lidar com esta dimensão na mobilização de saberes. Agora vamos para a análise desses participipanrtes em seu último ano de formação.

Quadro 11 - ECS – PE 3 - Os apontamentos no check list dos participantes

Educação Básica – Fundamental II - Estágio III		Excelente 3	Bom 2	Precisa melhorar 3	Não observado x
1.1	profissionalidade (obrigação moral: moralidade e afetividade para com os alunos; compromisso com os pares e competência profissional).	(G3)	(L3)(W3)		
1.2	desenvolvimento profissional (crescimento).	(G3)(L3)	(W3)		
1.3	comprimento de acordos entre os colegas e com os formadores.	(G3)	(L3)(W3)		
G.I	dimensão pedagógica e tecnológica	(W3)	(G3)(L3)		
G.II	dimensão profissional	(G3)(W3)		(L3)	
G.III	dimensão das relações interpessoais e interinstitucionais	(W3)	(G3)(L3)		
G.IV	dimensão ecológica (condição humana e desenvolvimento sustentável)	(W3)		(L3)	(G3)

Fonte: Elaborada pelo autor

Observa-se que há uma evolução no desenvolvimento profissional desses estudantes na mobilização de saberes e aquisição de uma cultura profissional, reconhecendo-se que precisa haver melhora nos apontamentos de L3 – dimensão profissional e dimensão ecológica.

O preenchimento de ambos os quadros foram realizados através da autoavaliação, em que cada estudante acabou preenchendo ao decorrer das disciplinas de estágio I e estágio III. Ao fazermos uma análise comparativa entre ambos os quadros, conseguimos ver um aumento qualitativo por parte de todos os três estudantes nos tópicos:

4.1 Desenvolvimentos profissionais (crescimento), G.I Dimensão pedagógica e tecnológica, G.II Dimensão profissional.

Quadro 12 - Análise da Prática - Estágio Curricular I - Desenvolvimento Profissional

Analise	Autoavaliação	Conhecimento/Competências e Habilidades
G1	A partir da reflexão na autoavaliação, creio que nessa disciplina apesar das dificuldades encontradas para a realização do estágio consegui desenvolver as propostas solicitadas e me autoconhecer enquanto futura professora.	Minhas descobertas relacionadas aos conhecimentos, competências e habilidades se deu com foco no número 4 do G-II. (Guiar-se por um compromisso social (responsabilidade) com a escola e com a prática profissional, bem como com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a própria prática).
W1	Nesse período de estágio, me avalio como uma aprendiz de novas habilidades profissionais. Nesse sentido, na escola estava apreensiva por muitas vezes e tentando entender a realidade da escola, o trabalho docente (como funcionava a dinâmica das aulas), e me apropriando do um olhar crítico à interação, comportamento dos alunos. Não foi fácil, pois tiveram momentos em que eu estive em um desafio com a realidade escolar, no sentido de ser capaz de conduzir boas aulas em uma sala com deficientes, ou com alunos pós pandemia de agitados, mas de toda forma, ao ver as estratégias do professor e ver como dominar a turma, me ajudou a entender melhor, como poderei construir minhas concepções e trabalho como professora.	Conhecimentos: Comunicação direta e simplificada. Organização e controle dos alunos. O professor deve estar consciente da sua prática, e saber quais elementos irá trabalhar, prevendo os desafios durante as aulas. Comunicação ativa com os outros professores. Competências: Ser pontual com os horários, entregar os documentos nas datas certas, fundamentar suas práticas com consulta em materiais didáticos, respeitar a cultura e as regras estabelecidas pela escola etc. Habilidades: Ter paciência com alunos, saber se comunicar de forma clara com os alunos, ter resiliência com desafios que irão surgir como por exemplo: pais, reuniões, equipe de professores, alunos com indisciplina, tentar adaptar aulas de acordo com a realidade escolar que sofre com a falta de materiais e infra-estrutura.
L1	Acredito que eu tive um aproveitamento até um pouco além do que eu esperava considerando o fato de que nós apenas observamos as aulas, apesar e tudo isso, acredito que foi apenas um começo da experiência que vou ter.	A importância da observação, além de algumas formas de lidar com a aula e com as crianças

Fonte: elaborada pelo autor

Quadro 13 - Análise da Prática - Estágio Curricular III: Desenvolvimento Profissional

Analise	Autoavaliação	Conhecimento/Competências e Habilidades
G1	A partir da reflexão na autoavaliação, creio que apesar das dificuldades encontradas durante a disciplina e a regência do estágio eu me auto avalio bem. A partir da primeira aula que dei até a última, a minha evolução foi constante e considerável.	Minhas descobertas relacionadas aos conhecimentos, competências e habilidades se deu com foco no G-II nos itens 3 e 4 (analisar as competências profissionais a partir de uma reflexão crítica nas narrativas de estágio e guiar-se por um compromisso social)
W1	Responsável, havida a aprender mais com referenciais de qualidade, e seletiva nos assuntos que não há valor construtivo para minha formação.	Conhecimentos apreendidos: Vida de leitura é fundamental, relação amigável e responsável com os alunos é a melhor maneira de se construir um ambiente educativo mais proveitoso, a falta de controle emocional e problemas pessoais não devem ser levados à sala de aula, os alunos nem sempre estão entendendo o que o professor está explicando, mesmo que, o sujeito está vidrado os olhos em você, o tempo das aulas devem ser bem temperado para que se possa alcançar os objetivos da aula. Competências: Paciência e menos optimismo nas ações durante as aulas. Converso mais com o meu parceiro de estágio, para que ambos possam se ajudar em momentos de decisão. Habilidades: otimizar o tempo, confiança nos assuntos trabalhados, interlocução verbais para melhorar o dialeto, modéstia e pudor nos gestos e assuntos tratados.
L1	Alguns aspectos tive um ótimo desenvolvimento e melhora, por exemplo a oratória e didática, enquanto outros, deixei a desejar pois já tive um desempenho mais interessante, por exemplo dedicação às aulas, mas de maneira geral, eu diria que eu me avalio bem	Eu estava bastante inseguro, porém durante o estágio fui ganhando confiança e percebi que tinha algumas competências e habilidades que foram melhoradas e outras que, apesar de poucas, o rendimento decaiu em relação aos últimos estágios, como citado no item anterior.

Podemos observar que as respostas relatadas pelos professores em formação nos quadros de análise da prática do estágio curricular, possuem algumas semelhanças e singularidades, sendo elas coorelacionadas a algumas situações semelhantes, podemos constatar que a autoavaliação referente ao **estágio I** os três compreendem que foi um desafio dar aula para o fundamental I, principalmente em relação a um sentimento de insegurança acerca da própria didática e comunicação,

outra semelhança podemos ver na autoavaliação do **estágio III** que mesmo com outra turma de faixa etária diferente, pois nesse estágio as aulas são voltadas para o fundamental II, os futuros professores reconhecem os avanços na didática,comunicação e desenvolvimento pessoal, quando fazem uma retrospectiva da trajetória profissional até aquele momento. Referente às singularidades, fica mais evidente no campo de conhecimento, competências e habilidades que cada um(a) tem uma leitura do processo de desenvolvimento pessoal, sendo registrado relatos de:

G1:

. Compromisso social com a prática profissional e olhar crítico sobre a própria prática **(ECS I) e (ECS III).**

W1:

- Comunicação simples, objetiva e com conteúdo. Comunicação ativa com os outros professores. Pontualidade com horários e prazos para entrega de documentos. Consulta de documentos e regras da escola. Desenvolvimento da paciência e comunicação ampla para com os educandos **(ECS I).**
- Leitura para aprimorar os conhecimentos, controle emocional para ter uma boa convivência com os educandos, comunicação com o parceiro de estágio, saber administrar o tempo de aula, confiança nos temas abordados, refinamento das palavras ditas em sala de aula **(ECS III).**

L1:

- Desenvolvimento da observação durante a aula. Estratégias para saber conduzir a aula **(ECS I).**
- Melhora na confiança para ministrar as aulas. Aprimoramento em algumas habilidades e outras habilidades decaiu o rendimento **(ECS III).**

Com base nos dados evidenciados acima nos quadros **Identificação dos Estudantes, Estágio e Análise da Prática - Estágio Curricular** compreedemos que o processo de desenvolvimento individual de cada estudante é amplo e complexo. Percebemos também as nuances de diferenças na escrita do estágio I, na qual os professores em formação se sentiam um pouco inseguros sobre as vivências no que diz respeito a didática nas aulas, como percebiam que a comunicação era algo que

podia ser difundido de uma maneira mais ampla e com desenvoltura, mas também reconheciam os avanços que foram ocorrendo no campo do conhecimento, competência e habilidades.

Outro aspecto que podemos concluir em ambas as análises dos quadros, é que o convite para o preenchimento dos tópicos possibilita ao professor em formação ter o protagonismo de si. “A mobilização de saberes implica em articular conhecimentos prévios e novos, (...) onde o aluno se torna protagonista de seu processo educativo”. (IAOCHITE, 2020).

Compreendemos que ao analisar e comparar os quadros do **estágio I** e **estágio III** é possível ver o avanço na incorporação profissional, desenvolvimento das habilidades pedagógicas para sistematizar as regências das aulas, aprimoramento da comunicação, ou seja, eles reconheceram os avanços de conhecimento pessoal na comunicação ampla que permeia a decodificação dos conhecimentos técnicos da Educação Física.

Percebemos também que no **estágio III** tivemos avanços na confiança durante as regências das aulas, mas ainda sim ompreendemos que por mais que os três futuros professores consigam alencar os respectivos avanços a incoporação de um ponto de vista pedagógico (AZANHA, 2006), a deliberação sobre as suas práticas de ensino. Porém, o portfólio reflexivo cumpre com o seu papel de ser um instrumento, dispostivo, que pode contribuir para a formação profissional (ZANELLA; SOUZA NETO, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco o processo de incorporação profissional de professores de educação fisica no período da formação inicial na graduação, considerando o estágio curricular supervisionado (ECS) como um periodo de aquisição de uma cultura profisisonal, mas também de uma identidade profisisonal.

A incorporação profissional identitária ocorreu por meio da construção da identidade em processos de socialização primári e socialização secundaria. O que significa dizer que no itinerário do curso de Educação Física, este processo identitário vai ocorrendo na incoporação de aspectos de uma cultura profissional, de uma base de conhecimentos/saberes (saberes docentes; saberes profissionais) e de um ponto de vista pedagógico aonde o estudante vai paulatinamente deliberando sobre as suas praticas em situação de docencia e exercicio da pratica de ensino.

Em face dessa compreensão, este trabalho teve como problemática de investigação: quais são os saberes docentes mobilizados em situação de exercicios reflexivos sobre a docencia que contribuem para a identidade do ser professor? Objetivou-se analisar nos relatórios de ECS a mobilização de saberes profissionais que contribuem reflexivamente para a construção do ser professor em sua dimensão pessoal e profissional.

Observou-se que no check list, ele traz subjacente às competências profissionais os saberes docentes manifestados nas dimensões pedagógico-tecnológicas; profissional, interpessoal e interinstitucional e ecológica.

Assim, os participantes ao analisaram a sua inserção em aspectos vinculados a profissionalidade e acordos verbais manifestaram que era possivel cumprir com a maior parte das exigencias, havendo uma evolução do ECS 1 para o ECS 3.

Obeservou-se que a mobilização de saberes docente é imprescindível para desenvolvimento profissional, principalmente, no início da incorporação profissional, através do discernimento (culura profissional) da utilização das ferramentas pedagógicas no contexto dentro e fora do ambiente escolar.

Retomando a introdução, compreendemos que não se nasce professor, torna-se professor com o tempo, através da vivência em sala de aula, aprendendo com os erros e acertos, pois a realização da autoavaliação é imprescindível para o desenvolvimento profissional e paralelamente é fundamental questionarmos que tipo de profissionais queremos ser.

Conclui-se o respectivo estudo destacando que ser docente é uma lapidação constante e que a vivência e experiencia vão contribuindo na edificação do ser professor.

No entanto, é fundamental se compreender que estamos em constante aprendizado e que mesmo após a conclusão das disciplinas de estágio, graduação e inserção no mercado de trabalho sempre teremos algo novo a ser descoberto, ensinado, compreendido e transmitido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola que é uma gaiola.** São Paulo: Papirus, p. 17. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O ensino na universidade: o que muda com a didática?.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAUTHIER, Clemont. et al. Apresentação - Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998. p. 19-37.

GAUTHIER, Clemont. et al. Apresentação - Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. 2ª edição. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2013. p. 19-37.

GROSSMAN, Pamela L. e RICHERT, Anna E. Unacknowledged knowledge growth: a re-examination of the effects of teacher education. Teaching & Teacher Education. v.4, n.1, p.53-62, 1988.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **A mobilização de saberes na educação: o aluno como protagonista.** *In: 23º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 2020, São Paulo. Universidade de São Paulo, 2020. p. 1-15.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 106.

MOREIRA, André. Análise documental: um método de pesquisa**.** In: MOREIRA, André (Org.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Editora X, 2005. p. 50-65.

NAGEL, João. **Metodologia de pesquisa exploratória: conceitos e aplicações.** São Paulo: Editora Científica, 2023. p. 14.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação de professores: novos contextos, novos desafios.** Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Cláudia de Souza. Estágio e docência: a construção da identidade do professor. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágio supervisionado e docência: múltiplas facetas.** São Paulo: Cortez, 2005.
p. 13-28.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, V. III, p.1-14, setembro, 1997

SAVIANI, Dermeval. **A formação do professor: desafios e perspectivas.** In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1997. p. 45-60.

SAVIANI, Dermeval. **A formação do professor e os desafios da prática docente.** In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Formação de professores e prática educativa.** Campinas: Autores Associados, 2008. p. 25-40.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD; Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v.1, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TECHE DE FARIAS, Vânia; PENTEADO, Eduardo; SOUZA NETO, João. **Análise documental: definições e aplicações.** In: **T**ECHE DE FARIAS, Vânia (Org.). **Metodologia de pesquisa: desafios e possibilidades.** São Paulo: Editora XYZ, 2021. p. 100-120.